



HAL
open science

Empathie et bienveillance au cœur de l'apprenance

Joëlle Aden, Sandrine Eschenauer, Emmanuelle Maitre de Pembroke

► **To cite this version:**

Joëlle Aden, Sandrine Eschenauer, Emmanuelle Maitre de Pembroke (Dir.). Empathie et bienveillance au cœur de l'apprenance. Le Manuscrit, 2023, Langues et langages du vivant, Joëlle Aden, 9782304055276. hal-04578099

HAL Id: hal-04578099

<https://hal.science/hal-04578099v1>

Submitted on 16 May 2024

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.

Copyright

EMPATHIE ET BIENVEILLANCE

AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE

ISBN 978-2-304-05527-6
© Éditions Le Manuscrit, décembre 2023

JOËLLE ADEN, SANDRINE ESCHENAUER,
EMMANUELLE MAÎTRE DE PEMBROKE (DIR.)

Empathie et bienveillance au cœur de l'apprenance

Langues et langages du vivant

Éditions Le Manuscrit
Paris

Dans la même collection

Médiations dans l'enseignement des langues. Perspectives translangagières et transculturelles, Joëlle Aden, Vera Delorme, Laura Nicolas (dir.), 2023.

L'Arbre du savoir-apprendre. The Art of Learning and the Knowledge Tree. Vers un référentiel cognitif. Toward a Cognitive Framework, Hélène Trocmé-Fabre, 2022.

Approche culturelle en didactique des langues. Hommage à Alabane Cain, Joëlle Aden, Françoise Haramboure, Christiane Hoybel, Anne-Marie Voise (dir), 2012.

Didactique des langues-cultures. Univers de croyance et contextes, Joëlle Aden (dir), 2009.

Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire, Joëlle Aden (dir), 2008.

Construction identitaire et altérité en didactique des langues, Joëlle Aden (dir), 2007.

L'entretien : ses apports à la didactique des langues Albane Cain et Geneviève Zarate, 2006.

Comité scientifique

Aden Joëlle (IMAGER EA3958, Inspé, Université Paris-Est Créteil)

Andrieu Bernard (Laboratoire TEC EA3625, Université Paris-Descartes, ESPE de Paris)

Assaïante Christine (LNC UMR7291, CNRS & Aix-Marseille Université)

Audras Isabelle (CREN EA2661, Université du Mans)

Barry Valérie (LIRTES EA7313, Inspé, Université Paris-Est Créteil)

Bastien-Toniazzo Mireille (LPL UMR 7309, CNRS & Aix-Marseille Université)

Brewer Stephen (IMAGER EA3958, Inspé, Université Paris-Est Créteil)

Champagne-Lavau Maud (LPL UMR7309, CNRS & Aix-Marseille Université)

Di Tillio Lacruz Mariluz (UPLEGESS, École des Ponts ParisTech)

Dussaux Maryvonne (LIPHA EA7373, Université Paris-Est Créteil)

Eschenauer Sandrine (LPL UMR7309 CNRS & AMU, Inspé, Aix-Marseille Université)

François-Salsano Dora (CREN EA2661, université de Nantes, Espé)

Frétigné Cédric (LIRTES EA7313, Université Paris-Est Créteil)

Maître de Pembroke Emmanuelle (LIRTES EA7313, Université Paris-Est Créteil)

Masuy Françoise (Université de Louvain-la-Neuve)

Mouchet Alain (LIRTES EA7313, Université Paris-Est Créteil)

Potapushkina Marie (IMAGER EA3958, Inspé, Université de Créteil)

Puozzo Capron Isabelle (HEP Vaud, Lausanne, Switzerland)

Scherb André (CREAD EA3875, Inspé, Université de Bretagne occidentale)

Sofia Gabriele (UMR 5316 Litt&Arts, Université Grenoble Alpes)

Terrien Pascal (ADEF EA4671, Inspé, Aix-Marseille Université)

Thirioux Bérangère (URC Pierre Deniker, centre hospitalier Henri Laborit Poitiers)

Voise Anne-Marie (IMAGER EA3958, Inspé, Université Paris-Est Créteil)

Zanna Omar (VIPS EA4636, Université du Mans)

La collection

Les bouleversements écologiques remettent en question le sens de notre rapport au monde. Ils appellent des transformations radicales et rapides que nous devons imaginer ensemble en reconsidérant notre place au sein du vivant. Dans quelles mesures une éducation aux langues et aux langages du vivant peut-elle constituer un levier pour penser autrement notre rapport à nos environnements, aux autres et à nous-mêmes? Parallèlement, des langues s'éteignent et avec elles une partie inexplorée du patrimoine de l'humanité. D'autres s'hybrident et se transforment de plus en plus rapidement. Face au défi de la transculturation du monde se pose la question d'une éducation écologique qui nous permettra de nous inter-comprendre afin d'écrire un destin commun.

Cette collection s'intéresse aux propositions didactiques et éducatives ayant une visée transdisciplinaire et énaïve. Elle a pour vocation de diffuser des travaux de recherche relatifs à l'éducation aux langues, aux cultures et à toutes les formes de langages, artistiques et scientifiques, dans une écologie holistique, plurilingue et pluriculturelle.

Sommaire

Préface

Jörg Eschenauer 13

Introduction

Joëlle Aden, Sandrine Eschenauer, Emmanuelle Maitre
de Pembroke..... 21

Partie 1 :

Développer une littéracie émotionnelle37

L'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie
avec les enfants : l'expérimentation du projet PhiloJeunes

Christian Budex, Stéphanie Miraut 39

De l'empathie à la bienveillance puis à l'altruisme :
investigation au cœur de l'éducation

Tommy Terraz..... 57

Le comportement bienveillant, un objectif formatif
reconnaisable par des enseignant·es de langue?
L'éclairage d'une enquête quantitative internationale
José Ignacio Aguilar Río 77

Partie 2 :

Empathie et pratiques artistiques111

Enseigner les arts aujourd'hui : de l'empathie pour soutenir
la création et l'appréciation artistiques
Sylvie Morais, Patrice Baillargeon, Audrey Lapointe.... 113

Appréhension corps-et-graphique d'une œuvre : empathie et
partage du sensible
André Scherb, Sophie Lecomte..... 135

La spirale de surprises d'une pédagogie énaactive, sensorielle
et poétique
Ana Castelo Garrido 163

La pédagogie du théâtre pour le développement de
l'empathie cognitive
Macarena-Paz Celume..... 187

L'empathie par l'expérience esthétique des Arts :
Un apprentissage des émotions démocratiques
Lila Amélie Merle..... 207

L'atelier slam : un lieu de sensibilisation à l'empathie
Catherine Gendron.....221

Partie 3 :

Transformer les contextes d'apprenance 237

L'autorité bienveillante, une ressource pour l'amélioration
du climat scolaire

Camille Roelens..... 239

Bienveillance et empathie dans la relation
d'accompagnement de l'élève par le CPE

Nathalie Mikailoff..... 261

Bienveillance, (in)certitude et relation interdiscursive
conflictuelle en classes de maternelle

Romain Christina, Rey Véronique 281

Ressentis des élèves et apprentissages différenciés à l'école
maternelle

Ariane Richard-Bossez 321

Environnements virtuels immersifs pour l'apprentissage
des langues dans un paradigme enactif : quelle place pour
l'empathie et les émotions ?

Virginie Privas-Bréauté 335

Comment réflexivité et partage social des émotions
contribuent-ils au mieux-être enseignant ? Le cas
d'enseignants d'anglais stagiaires

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin..... 365

De la bienveillance à la réciprocité : l'empathie dans un
contexte d'abandon scolaire

José Miguel Alavrez et Maryline Launay 385

Construction de la relation de confiance Professeurs-Élèves au lycée. Quels bénéfices pour les apprentissages ? Un témoignage de recherche-action. Monique Gaëtan, Roland Gaëtan.....	395
Postface	419
Empathie et bienveillance, deux notions qui régénèrent l'approche didactique Pascal Terrien	421

Préface

Jörg Eschenauer
École des Ponts ParisTech
Union des Professeurs de langues des grandes écoles
d'ingénieurs et de management (UPLEGESS)

L'ensemble des textes issus du colloque sur les enjeux de la bienveillance et de l'empathie en situation éducative représente à plusieurs égards un pari courageux qui mérite d'être salué. Qui insiste aujourd'hui sur l'urgence de la prise en compte des attitudes bienveillantes et empathiques sait qu'il s'expose au scepticisme de tous ceux qui se méfient de ces deux notions trop ambiguës ou même néfastes selon leur compréhension de l'enjeu pédagogique.

Le titre du livre de Didier Pleux (2023) est emblématique à ce sujet : *L'éducation bienveillante, ça suffit!* L'auteur revient pourtant ensuite, une fois qu'il a accroché le lecteur avec ce titre exclamatif, sur ses pas en définissant « ce qu'est l'autorité, juste, bienveillante, exigeante, pas toujours complaisante, mais qui prépare l'enfant à la vie réelle ». Ici s'exprime le

soupçon que prôner la bienveillance serait un postulat naïf, voire dangereux, avancé surtout par les représentants d'un soi-disant « pédagogisme » qui mettrait au centre de toute pratique éducative l'épanouissement de « l'enfant » (« roi »). Faire croire que les représentants de ce courant péjorativement nommé « pédagogisme » viseraient une éducation « sans contraintes ni exigences » ne prouve qu'une chose : une complète méconnaissance de la position des auteurs critiqués. N'étant basée sur aucun fond scientifique ni sur aucune connaissance profonde de l'histoire et du sens propre des méthodes actives et de l'éducation nouvelle, cette méfiance touche néanmoins un vrai problème de compréhension de ce qu'est la bienveillance. La demande « Sois bienveillant ! » étant une injonction paradoxale provoque une « double contrainte » (Watzlawick, Beavin, Jackson : 1967) qui met forcément mal à l'aise la personne à laquelle on adresse une telle injonction. Qui afficherait d'ailleurs ouvertement sa volonté d'être malveillant ?

Les travaux ici présentés indiquent une voie raisonnable pour sortir de ce dilemme. Leur souci n'est nullement un quelconque bien-être superficiel des élèves mais surtout leur « bien-devenir » (Meirieu : 2023). L'enseignement et l'éducation ayant cet objectif fournissent les espaces de résonance dans lesquels nous nous (re-)connectons à la vie, aux autres et à nous-mêmes afin de développer nos libres qualités. Le temps de ce devenir n'est pas un temps linéaire mais circulaire, permettant de multiples retours sur soi-même qui s'inscrivent dans la durée (Chabot : 2019 ; Eschenauer : 2023). Enseigner est cet art de parler le « langage du vivant » avec les élèves ou étudiants, ce langage du vivant parfaitement résumé par Hélène Trocmé-Fabre (2012) dans son livre du même titre.

Les organisatrices du colloque et les auteur·es des articles ici réunis prouvent qu'une recherche pédagogique sérieuse existe dans ce domaine et avance dans la compréhension de la complexité de l'acte éducatif. Ce travail patient et durable

est très important puisqu'il se trouve en plus face à un écueil conceptuel basé sur un accord superficiel quant au sens précis des concepts clés comme la bienveillance et l'empathie. Trop souvent aujourd'hui, les mots sont sortis de leur contexte scientifique et réutilisés (trop) rapidement avec une « bonne » intention de vouloir communiquer sur l'importance « positive » du mot en question. Mais en galvaudant l'usage d'un mot et en l'utilisant surtout dans un but rhétorique (voire publicitaire), il perd sa saveur et sa profondeur, il se transforme en « un mot plastique amorphe ». « Le linguiste allemand Uwe Pörksen (1988/2004) avait déjà analysé dans les années 1980 suite à un échange avec Ivan Illich le fonctionnement de ces mots, qui sont souvent d'origine scientifique et qui migrent ensuite dans la langue courante. Ils fonctionnent comme des “stéréotypes connotatifs” permettant de construire des discours politico-pseudoscientifiques que le grand public est censé comprendre et qui sont combinables entre eux à volonté. » (Eschenauer : 2023) Le mot empathie, comme le mot innovation par exemple, fait aujourd'hui partie de ce petit nombre de « mots plastiques amorphes ».

Les travaux présentés dans les actes du colloque se situent à l'opposé de l'usage purement rhétorique de ce genre de « stéréotypes connotatifs ». Ils partent tous de la nécessité cruciale de clarifier les concepts par un travail réflexif sérieux en soulignant l'importance à accorder du temps pour l'assimilation par les acteurs de leur vrai sens afin d'éviter qu'ils se transforment rapidement en « mots plastiques amorphes ». Chaque enseignant le sait par sa propre expérience : la dimension temporelle de tout acte éducatif créateur est fondamentale. Pour le dire avec Henri Bergson (1907, p. 9) « Si je veux me préparer un verre d'eau sucrée, j'ai beau faire, je dois attendre que le sucre fonde. »

L'urgence de réfléchir au rôle primordial que la bienveillance et l'empathie devraient jouer pour l'ensemble de nos interactions sociales se fait en plus sentir aujourd'hui

bien au-delà du monde éducatif. Toute notre société est désormais concernée car nos multiples crises systémiques mettent l'humanité entière au pied du mur.

Prenons l'exemple de la formation des futurs ingénieurs et managers qui, par sa rationalité apparente, semble ne pas être concernée par les enjeux de la bienveillance et de l'empathie. Notre réalité sociale et technologique prouve le contraire. La dégradation de la qualité du travail se généralise dans notre société. Laurent Cappelletti, co-auteur d'une étude réalisée par l'Institut Sapiens, constate une « perte croissante de sens des salariés vis-à-vis de leur travail et un manque de considération ». Une étude de cet institut dont *Le Parisien* a présenté les résultats évaluait déjà en 2018 la « facture cachée de l'absentéisme à une centaine de milliards € » (Institut Sapiens, 2018/2023 et *Le Parisien*, 22 novembre 2018). Comme les résultats des études suivantes le montrent, la situation s'est encore aggravée pendant les cinq dernières années. Face à ces faits sociaux, chaque manager devrait inévitablement mettre en question ses propres pratiques managériales.

Ce questionnement éthique concerne aussi l'inventeur de nouvelles technologies. Les ingénieurs par exemple qui ont contribué par leur travail à négliger les risques mortels dans la production de l'avion 737 Max de la marque Boeing ayant coûté la vie à 346 personnes souffrent de toute évidence d'un manque avéré de bienveillance et d'empathie à l'égard des futurs passagers. Quand les procédures de production sont bâclées sous pression des impératifs de plus en plus malveillants de rentabilité, le mal-être dans le milieu du travail et le risque de mise en danger des vies humaines augmentent inexorablement.

Le rêve de Descartes qui voyait en « l'homme le maître et le possesseur de la nature » se transforme aujourd'hui en cauchemar. Giambattista Vico qualifiait d'ailleurs déjà en 1744 dans sa Science nouvelle la pensée de Descartes de « barbarie de la réflexion » puisqu'elle mène, comme le souligne Alain

Pons (2005, p. 4), vers « l'étouffement de la sensibilité, de la mémoire et de l'imagination ».

Le modèle cartésien de l'ingénieur étant en crise profonde, il doit évoluer vers un autre paradigme, celui de l'ingénieur-médiateur. Comme le souligne Yves Citton, « (...) la médiation est partout, mais sous forme diffuse, puisque nul ne peut être un bon collaborateur de quelque entreprise que ce soit s'il n'a pas acquis une certaine compétence de médiateur. Notre fonction sociale est d'apprendre à mieux parler les langues de la médiation – à l'heure où nos chaînes d'actions sont de plus en plus en plus longues, complexes, intriquées, et donc de plus en plus fragilisées par les difficultés de médiation. » (2018, p. 33).

Cette « ubiquité de la médiation » donne une importance toute particulière à la communication langagière et à la compétence de médiation qui devraient être au centre de la formation proposée aux futurs ingénieurs et managers par les Grandes Écoles. L'enseignement des langues-cultures et des sciences humaines peut être considéré comme un espace de résonance particulièrement propice pour le développement des compétences qui favorisent l'émergence de l'empathie et de la bienveillance du côté des étudiants.

Loin d'être un gadget à la mode ou un simple trompe-l'œil, la médiation, avec ses deux ingrédients essentiels que sont la bienveillance et l'empathie, est devenue aujourd'hui une nécessité absolue pour la survie de l'humanité. Il suffit de se rendre compte du fait que l'espèce humaine n'a survécu et ne survivra que grâce à la capacité de ses membres de sortir des impasses de la violence et de la malveillance en construisant un monde commun viable et désirable pour tous, et ceci dans une situation historique en permanente évolution. Le livre montre de façon très convaincante et concrète les multiples chemins qui mènent vers l'émergence, le soutien et le développement des comportements bienveillants et

empathiques. Emprunter ces chemins n'est plus un choix parmi d'autres, c'est désormais une urgence planétaire.

Références

BERGSON, Henri, 1907. *L'Évolution créatrice*, Alcan.

CHABOT, Pascal, 2019. *Traité des livres qualités*, PUF.

CITTON, Yves, 2018. « Le prix des Humanités. Professionnalisation et culture commune », dans UNION DES PROFESSEURS DE LANGUES ÉTRANGÈRES DES GRANDES ÉCOLES ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SCIENTIFIQUE UPLEGESS, *L'Ingénieur citoyen*, Les Presses des Ponts.

ESCHENAUER, Jörg, 2023. *Us et abus d'un concept à la mode : l'innovation en éducation*, conférence au 49^e congrès de l'Uplegess, (En ligne : <https://www.kananas.com/uplegess/2023/09/25/us-et-abus-dun-concept-a-la-mode-linnovation-en-education-de-jorg-eschenauer/>).

INSTITUT SAPIENS, 2018/2023. « La facture cachée de l'absentéisme », *Le Parisien*, (En ligne : <https://www.leparisien.fr/newsletters/essentiel-matin/la-facture-cachee-de-l-absenteisme-au-travail-22-11-2018-7949223.php>).

MEIRIEU, P., 2023. *Passer du bien-être au bien-devenir à l'école*, Université d'été Ludovia, Ax-les-Thermes, (En ligne : <https://www.ludomag.com/2023/08/31/passer-du-bien-etre-au-bien-devenir-a-lecole/>).

PÖRKSEN, Uwe, 1988/2004. *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*, Klett-Cotta. (6^e Auflage).

PONS, Alain (trad.), 2005. *Note pour la publication de Giambattista Vico : La méthode des études de notre temps (1708)* sur le site du Réseau Intelligence de la complexité MCX-APC, (En ligne : https://www.intelligence-complexite.org/media/document/conseil_scient/methode-etudes-notre-temps/open).

PLEUX, Didier, 2023. *L'éducation bienveillante, ça suffit!*, Odile Jacob.

TROCME-FABRE, Hélène, 2012. *Le langage vivant. Une voix, une voie en sommeil?*, H Diffusion.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet, JACKSON, Don D., 1967. *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies et Paradoxes*, W.W.Norton & Company, New York, Chapitre 6.

Jörg Eschenauer a été Président du département des langues et cultures à l'École des Ponts Paris Tech de 2004 à 2022. Il est aujourd'hui président de l'Union des professeurs de langues des grandes écoles d'ingénieurs et de management (UPLEGESS) et président du Paris Institute for Critical Thinking (PICT).

Introduction

Joëlle Aden, Sandrine Eschenauer
et Emmanuelle Maitre de Pembroke

Cet ouvrage est un recueil de dix-neuf textes partagés par quelques-uns des conférenciers du colloque « Empathie et bienveillance au cœur des apprentissages » qui s’est tenu à l’université Paris-Est Créteil en 2019. Il accompagne les actes en ligne¹ comprenant quinze conférences et trois tables rondes. Cet événement est le second volet d’un triptyque sur la notion d’empathie : le premier colloque « Éduquer à l’empathie : où en sommes-nous ? » a été organisé à l’université du Maine en 2017 et le troisième volet qui met l’accent sur une éducation empathique, sensible et inclusive se tiendra à l’Université d’Aix-Marseille en 2024.

1 Les actes en lignes sont accessibles sur le site de l’Inspé de l’académie de Créteil : <https://inspe.u-pec.fr/ressources-audiovisuelles/colloques/colloque-international-empathie-et-bienveillance-au-coeur-des-apprentissages>

Ces trois colloques ont pour ambition de réunir des chercheurs de différentes disciplines, des thérapeutes, des éducateurs, des enseignants, des formateurs et des acteurs du monde associatif qui se questionnent et œuvrent pour une transformation des pratiques éducatives favorisant la collaboration plutôt que la compétition et une écoute empathique et bienveillante en éducation.

L'empathie, de quoi parlons-nous ?

Banalisée dans les médias et dans le langage commun, l'empathie est devenue un concept nomade qui court le risque d'évoluer en l'une de ces notions « valise » vidée progressivement de son sens et de sa force – tout comme son corollaire, la bienveillance, qui est parfois confondue avec le laisser-faire ou l'abandon d'autorité. Dans ce colloque nous nous sommes intéressés à ce qui différencie ces notions et nous avons sollicité l'éclairage de différentes épistémologies en sciences humaines et sociales, en médecine et neurosciences cognitives. Nous avons également questionné les fondements esthétique et phénoménologique de l'empathie (Jorland & Thirioux : 2008; Berthoz & Thirioux : 2010). En effet, la paternité historique du terme d'empathie est attribuée à Robert Vischer qui, en 1873, a écrit une thèse sur les sentiments provoqués par la perception optique des formes dans les œuvres d'art ou dans tout objet qui nous touche. Vischer a proposé la notion de *Fühlung* (processus du ressenti sensoriel et émotionnel), qu'il a décliné en différents phénomènes complémentaires par le jeu de préfixes (*aus-*, *ein-*, *mit-*, *zusammen-*, etc.) précisant, chaque fois le type de ressenti. L'*Einfühlung* est finalement le terme qui retiendra le plus l'intérêt des penseurs de son époque, et ce, jusqu'à nos jours. L'*Einfühlung* correspond au processus permettant de se décentrer et de se projeter dans un objet observé, d'abord physiologiquement puis mentalement. L'émotion esthétique qui fait naître en nous la sensation d'être en résonance ou de

se lire soi-même dans l'autre/ou dans l'œuvre procéderait de deux mouvements : une projection de ses propres émotions et en retour la reconnaissance dans l'œuvre d'une sensation que le spectateur a lui-même projetée. Edward Titchener traduira ensuite le phénomène d'*Einfihlung* en anglais par le terme d'*empathy*, qui deviendra bien des années plus tard l'empathie. Cette notion, explorée notamment en psychologie, en neurosciences cognitives et en médecine, apporte des éclairages pédagogiques incontournables qui nécessitent des clarifications et une réflexion transdisciplinaire. Les débats qui ont eu lieu lors du colloque de 2019 se sont organisés autour de trois axes : 1. Penser le bien-être relationnel. 2. Développer une littéracie émotionnelle. 3. L'expérience esthétique comme chemin de connaissance empathique.

1. Le bien-être relationnel, une nécessité pour apprendre et pour enseigner

Des recherches de plus en plus nombreuses, dans des domaines différents, montrent que l'empathie est une composante incontournable de la santé émotionnelle et du bien-être (Csikszentmihali : 2014; Neff & McGehee 2010; Zahn-Waxler *et al.* : 1990, 2001). Une étude longitudinale menée sur dix ans dans soixante-dix classes finlandaises (Siekkinen *et al.* : 2013) a montré que l'attitude empathique des enseignants aide non seulement les élèves à se forger une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants mais favorise également leurs résultats scolaires. Cette étude qui prend en compte à la fois les enfants, leurs parents et leurs enseignants met en lumière deux aspects intéressants : 1) l'empathie des enseignants protège les élèves des phénomènes d'exclusion sociale; 2) les facteurs qualitatifs de la relation mis en évidence par Seligman (2011)² ont plus d'impact

2 Il s'agit des facteurs suivants : Trouver du sens à sa vie, vivre des re-

sur le développement cognitif que les facteurs structurels tels que les conditions matérielles ou la taille des groupes d'apprenants.

En France, le ministère de l'Éducation nationale a publié en 2014 un Guide pour une école bienveillante afin d'aider les enseignants à « mieux connaître et repérer les signes de mal-être des élèves, et à agir (...) pour un climat scolaire serein ». Ce guide se présente comme une remédiation à des souffrances profondément ancrées à l'école. La bienveillance y est définie en filigrane au travers de la capacité à écouter, à adopter des stratégies en faveur de la motivation, de la médiation et de la confiance en soi mais cette proposition pédagogique ne dit rien sur la prise en compte du mal-être des enseignants et des parents. Prendre soin de la Relation s'inscrit dans une systémique : l'état d'être des élèves ne peut être dissocié de celui de leurs parents et des enseignants, il relève autant des pratiques éducatives et pédagogiques que des choix institutionnels et des politiques éducatives. La remédiation au mal-être doit progressivement céder la place à une politique de prévention comme dans le système éducatif du Danemark où une éducation à l'empathie s'est généralisée. Un tel changement dans les mentalités et les pratiques requiert de considérer les compétences psychosociales comme l'un des « fondamentaux » dans la formation initiale et continue des enseignants, des éducateurs et des chefs d'établissements. À cet égard, dans ses études de terrain, Emmanuelle Maître de Pembroke (2015a) propose de s'éloigner des modèles connus en formation pour se concentrer sur l'explicitation de ses propres modes de raisonnement en lien avec le vécu émotionnel, l'écoute, l'attention à ses valeurs et celles accordées à sa profession. Elle nomme « acuité perceptive » la capacité à sentir et écouter les niveaux de sens en soi et

lations constructives, avoir un sentiment d'accomplissement de soi, s'engager, porter son attention sur les émotions positives.

ceux qui émanent des élèves dans une démarche d'ajustement permanent. Développer cette conscience empathique permet de sentir ce qui est juste pour soi et pour les élèves et favorise le bien-être relationnel. Le fait de guider les enseignants dans cette approche psycho phénoménologique faite d'attention, d'écoute et de compréhension modifie aussi profondément la posture des conseillers pédagogiques et inspecteurs qui accompagnent à l'entrée dans le métier (Maître de Pembroke, 2015b).

Empathie et neurosciences

Au cours de ces dernières décennies, les neurosciences cognitives ont mis en lumière des liens entre empathie et cognition. Tania Singer, directrice de l'institut Max Plank de neurosciences à Leipzig, distingue la contagion émotionnelle, l'empathie et la compassion. Elle a montré avec son équipe que ces notions correspondent à des états mentaux différents qui sont en outre corrélés à des mécanismes neuro-fonctionnels distincts (Singer & Klimecki : 2014). Alors que dans la contagion émotionnelle, les personnes ont du mal à faire la distinction entre leurs émotions et celles d'autrui, l'empathie leur permet d'entrer en résonance affective et cognitive avec l'autre tout en restant conscient de la distinction soi/autrui. Cette entrée en résonance n'induit cependant ni la compassion, ni la motivation de venir en aide, ni le passage à l'acte bienveillant. L'altruisme qui, pour Daniel Batson (2011), est une motivation à accroître le bien-être d'autrui, est à mettre en lien avec la notion de bienveillance correspondant à une disposition favorable associée à une volonté d'agir en faveur de l'autre, la sollicitude se définissant comme un souci durable du devenir de l'autre (Ricard : 2013). Quant à « l'empathie compassionnelle » abordée dans le colloque, elle est très peu présente en éducation sans doute est-elle en dissonance avec la logique de compétition des performances

nationales qui fait l'impasse sur l'une des étymologies du mot évaluer – le latin valeo qui signifie « je vais bien » (Trocmé-Fabre : 1999).

Lors du colloque précédent, Simon Surgulaze, neuropsychiatre au *King's College* de Londres, avait ouvert la piste de la psychologie « positive » dans sa présentation intitulée « Les neurosciences du partage des émotions : le pouvoir d'un sourire ». Il mettait en lumière l'importance des réseaux sociaux-affectifs chez les humains et montrait que l'empathie configure le paysage de notre vie sociale en motivant les comportements pro-sociaux et d'attention à autrui, en inhibant des comportements agressifs et en facilitant la coopération entre les membres d'un même groupe. C'est cette dimension psychosociale de « l'empathie compassionnelle » qui constitue l'un des vecteurs incontournables d'un changement au sein des pratiques éducatives que nous souhaitons mettre en lumière.

Le colloque de 2019 a donc suivi la piste des neurosciences sociales en invitant pour la première fois en France Mary Helen Immordino-Yang de l'Université de Californie du Sud pour présenter ses recherches menées en partie avec Antonio Damasio (2007). Dans sa conférence en ligne intitulée « *Embodied Brains, Social Minds, Cultural Meaning: Why Emotions are Fundamental to Learning ?* »³, elle présente une recherche dans laquelle elle teste la capacité de jeunes adolescents à ressentir de la compassion ou de l'admiration pour des personnages non fictifs qui témoignent d'histoires hors du commun. Elle avance l'hypothèse que les émotions primaires, dont la fonction est de nous maintenir en vie, ont évolué en émotions sociales complexes, devenues tout aussi vitales pour notre bien-être. Ainsi, ce sont les mêmes réseaux neuronaux qui gèrent à la fois le système nerveux autonome,

3 Voir les actes en ligne : <https://inspe.u-pec.fr/ressources-audio-visuelles/colloques/colloque-international-empathie-et-bienveillance-au-coeur-des-apprentissages>

nos relations affectives, nos jugements moraux et qui sont actifs dans le développement de notre inspiration créative. (Immordino-Yang : 2016). Dans ses adresses aux enseignants, elle rappelle qu'il n'est plus possible aujourd'hui de s'appuyer sur des théories de l'apprentissage qui dissocieraient l'esprit du corps ou le soi du contexte social. Apprendre se fonde sur l'expérience subjective et émotionnelle qui s'enracine dans l'histoire personnelle et cela nécessite une véritable littéracie émotionnelle.

Dans sa communication « Retour sur la notion d'empathie : quels liens avec l'insight ? », Bérangère Thirioux, quant à elle, a présenté les liens qu'elle propose d'établir entre empathie et insight (Thirioux *et al.* : 2019, 2020). En rapprochant les domaines du soin et de l'éducation, elle a notamment montré comment elle teste cette hypothèse pour la formation continue des enseignants dans le programme neuropédagogique qu'elle a créé et qu'elle dirige au sein du master Art'Enact à l'Université Paris-Est Créteil. Ce master qui place l'empathie au cœur de la relation d'accompagnement constitue une recherche-action-crédation dont l'objectif est de tester la proposition neuro-phénoménologique de Francisco Varela (1996).

2. Développer une littéracie émotionnelle

Nous savons qu'il est possible de développer l'empathie (Hein *et al.* : 2010) à partir de la capacité à comprendre et gérer ses émotions. C'est ce que révèlent quelques études encore peu nombreuses (Eisenberg *et al.* : 2006 ; De Waal : 2011 ; Zahn-Waxler *et al.* : 1990) qui mettent au jour une co-détermination entre une gestion fine des émotions et des attitudes d'empathie. Lors du colloque de 2017, Serge Tisseron (2017), Daniel Favre (2005) et Omar Zanna (2010, 2015) avaient présenté des études et des outils pour prévenir la violence à l'école. La pédopsychiatre Nicole Catheline,

qui préside le conseil scientifique de la Société française de psychiatrie de l'enfant, avait mis en avant ses travaux cliniques sur l'alexithymie, une incapacité à exprimer verbalement les émotions ou les sentiments souvent corrélés à un déficit d'imaginaire. Elle ouvrait des pistes complémentaires pour penser une pédagogie émotionnelle capable de relever des défis aussi importants que le harcèlement (Catheline : 2023) ou les phobies scolaires (Catheline : 2016). Elle dévoilait également le rôle crucial de l'imaginaire, ou la simulation mentale de l'expérience, dans le développement de la littéracie émotionnelle. Cette corrélation entre imaginaire et littéracie émotionnelle avait également été mise en évidence par le neurologue Raymond Mar et le psychologue Keith Oatley dans leurs travaux sur le rôle de la fiction en éducation (2008). Ils ont montré que plus un adolescent est capable de se laisser absorber dans la lecture d'une histoire, plus ses scores dans les tests d'empathie sont élevés (Mar *et al.* : 2009).

Dans la continuité des travaux du précédent colloque, nous avons demandé en 2019, au neuropsychiatre Jean Xavier, spécialiste des troubles complexes du développement de l'enfant de replacer « l'empathie et ses aléas dans une perspective développementale au cœur de la relation entre l'enfant et son enseignant "éducateur" ». Marie-Rose Moro, ethnopsychiatre et directrice de la Maison de Solène a, quant à elle, montré l'importance de l'empathie dans les techniques cliniques dans le champ éducatif et social pour construire un sens commun dans le respect des différences au sein de sociétés de plus en plus multiculturelles. Les conférences de ces deux cliniciens sont disponibles dans les actes en ligne⁴.

4 Voir les actes en ligne : <https://inspe.u-pec.fr/ressources-audiovisuelles/colloques/colloque-international-empathie-et-bienveillance-au-coeur-des-apprentissages>

3. L'expérience esthétique, un chemin empathique de connaissance

Le troisième axe s'est intéressé à l'imagination créatrice et l'expérience sensible comme vecteurs d'une éducation à l'empathie. L'esthétique, décrite comme la science du sensible dès 1780 par Baumgarten, s'intéresse aux expériences vécues qui nous permettent de comprendre la réalité directement par nos sens. Aujourd'hui, en mettant au jour les mécanismes de la cognition incarnée (*embodiment*), la psychologie cognitive montre que l'expérience esthétique ou sensorielle qui passe par le corps et les émotions est un élément clé de l'apprentissage. John Dewey, dans son ouvrage « L'art comme expérience, propose de chercher l'esthétique “dans la matière brute de l'expérience” » (1934, 2005, p. 23) tissant des liens entre attention, expérience sensible et empathie. Pour Jean-Marie Schaeffer (2015), l'expérience esthétique relève d'une forme d'attention fondatrice de la connaissance. Dès lors, les pratiques artistiques qui engagent la sensibilité sont susceptibles de développer une littéracie émotionnelle. Les arts performatifs, en partant de l'expérience du corps propre s'appuient en premier lieu sur l'empathie kinesthésique et émotionnelle : apprendre à lire les indices des regards, des postures, exprimer une intention sans les mots, se mettre dans la peau d'un personnage, se rendre disponible intérieurement, etc. Ce sont là autant d'attitudes que l'école juge ancillaires, voire parfois inutiles et qui pourtant fondent les relations de confiance en soi et en l'autre. (Aden et Eschenauer : 2014, 2020). À l'heure où les interactions intensives et répétées avec les écrans et la réalité augmentée appauvrissent l'empathie affective (Cyrulnik : 2012, p. 61), l'expérience esthétique au travers des arts vivants, permet de maintenir un lien fort avec la réalité de la relation en chair et en os. Ce qui est d'autant plus important que l'on sait également que c'est la déréalisation de l'autre qui conduit à des comportements d'exclusion et

d'intolérance (Baron-Cohen : 2012) qui peuvent aller jusqu'à des conduites extrêmes.

Les enseignements et les formations basés sur les arts et plus largement, les approches performatives en éducation (Aden : 2017 ; Eschenauer : 2014, 2018 ; Schewe et Crutchfield : 2017 ; Sting : 2008) et en formation (Fleiner : 2016 ; Aden : en préparation) ouvrent des pistes très encourageantes. Les pratiques performatives sont principalement sociales (Schechner : 2011 ; Fischer-Lichte : 2004, 2012), elles s'ancrent dans l'inconnu de la relation et « œuvrent au développement d'esprits capables de changer de référent et de perspective » (Aden : 2009, p. 167).

Dans le colloque de 2019, Anna Abraham, psychologue à l'Université de Leeds Beckett, auteure de l'ouvrage *The Neuroscience of Creativity* a montré la corrélation entre l'imagination créatrice et la capacité à l'empathie⁵. De nombreuses communications ont étayé cette proposition. Le lecteur trouvera dans cet ouvrage des articles décrivant des approches basées sur les arts ainsi que des propositions alliant les arts et la littérature à une pratique de la philosophie. Les ateliers philo viennent enrichir l'expérience vécue par une pratique réflexive collaborative et promeuvent un dialogue citoyen au travers du développement des « émotions démocratiques » (Nussbaum : 2011). Dans les actes en ligne, Edwige Chirouter, titulaire de la Chair UNESCO sur les pratiques de la philosophie avec les enfants, rappelle que l'entraînement au dialogue philosophique contribue au développement de l'empathie et constitue une propédeutique à une mise en acte de la fraternité.

Les actes du colloque de 2019 (en ligne et dans cet ouvrage) témoignent de la transversalité des recherches sur les compétences psycho-sociales et esquissent les contours

5 Voir les actes en ligne : <https://inspe.u-pec.fr/ressources-audio-visuelles/colloques/colloque-international-empathie-et-bienveillance-au-coeur-des-apprentissages>

d'une épistémologie transdisciplinaire de l'apprenance; ce néologisme forgé par Hélène Trocmé-Fabre inscrit chacun d'entre nous dans le devenir sur « un chemin de transformation » (Varela, dans Trocmé-Fabre : 1995).

Le concept d'apprenance (...) rappelle au monde éducatif que l'aridité pédagogique n'a pas lieu d'être, et qu'il existe une alternative aux logiques d'exclusion et de compétition que l'école encourage tant qu'elle ne reconnaît pas que la capacité d'apprendre est la caractéristique du vivant. (Trocmé-Fabre, :1999, p. 26).

En situation *d'apprenance*, c'est le corps qui joue. Notre corps est, à lui seul, un orchestre tout entier. Instrument à cordes, instrument à vent, percussion. Lorsqu'il aborde un nouveau programme, une nouvelle œuvre, ce corps-orchestre a déjà une histoire, un passé neuro-culturel, un langage constitué qui est la langue de la communauté à laquelle il appartient. Ce corps apprenant a des habitudes, des croyances, des représentations auxquelles il est attaché, et qui, souvent, le rendent sourd, parfois muet, face à la nouvelle œuvre et surtout face à lui-même. Accorder ce corps apprenant signifie le mettre en relation avec son propre potentiel, avec sa recherche de sens, avec l'œuvre qu'il va jouer, avec l'espace et le temps où vont prendre place ses propres actes d'apprenance. (*Idem*, p. 44).

Références

ADEN, Joëlle, 2014. « Résonance émotionnelle et empathie : synergie entre pratiques théâtrales et langagières », dans ADEN, Joëlle et ARLEO, Andy (dir.), *Languages in motion/ Langues en mouvement*, Les cahiers du CRINI, Université de Nantes.

ADEN, Joëlle, 2017. "Developing empathy through theatre: a transcultural perspective in Second Language Education", In SCHEWE, M and CRUTCHFIELD, J (eds.), *Going Performative in*

Intercultural Education. International contexts – theoretical perspectives – models of practice, Multilingual Matters.

ADEN, Joëlle, en préparation. « Énacter l'énaction : Art'Enact, un programme de Trans'Formation par les pratiques artistiques », dans *Enactive perspective(s) in learning sciences*, Intellectica.

ADEN, Joëlle, ESCHENAUER, Sandrine, 2014. « Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence », dans *Les Langues Modernes*, Nathalie Spanghero-Gaillard et Emmanuelle Garnier : Pratiques théâtrales en classes de Langues, n° 4/2014, 69-77.

ADEN, Joëlle, ESCHENAUER, Sandrine, 2020. "Translanguaging: An enactive-performative approach to language education", in MOORE, Emilie, BRADLEY, Jessica and Simpson, James (dir.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*, Multilingual Matters, p. 102-117.

BARON-COHEN, Simon, 2012. *Zero Degrees of Empathy: A New Theory of Human Cruelty and Kindness*, Penguin.

BATSON, C. Daniel, 2011. *Altruism in Humans*, Oxford University Press.

CATHELINÉ, Nicole, 2016. *Souffrances à l'école. Les repérer, les soulager, les prévenir*, Albin Michel.

CATHELINÉ, Nicole, 2023. *Le Harcèlement scolaire*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 2014. *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, Springer.

CYRULNIK, Boris, 2012. *Les Nourritures affectives*, Odile Jacob.

DEWEY, John, 1934, 2005. *L'Art comme expérience*, traduction française : Éditions Farago.

DE WAAL, Frans, 2011. *L'Âge de l'empathie. Leçons de la nature pour une société solidaire*, traduction de Marie-France De Palomera, Babel.

ESCHENAUER, Sandrine, 2014. « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance », dans Actes du colloque Langues en mouvement, *Langues in Motion, E-Crini*, n° 6, 2014, p.1-24.

ESCHENAUER, Sandrine, 2018. “Translanguaging and Empathy: effects of performative approach to language learning”, in FLEINER, Micha and MENTZ, Olivier (eds.), *The Arts in Language Teaching. International Perspectives : Performative – Aesthetic – Transversal – Europa lernen. Perspektiven für eine Didaktik europäischer Kulturstudien*, LIT Verlag.

FAVRE, Daniel, JOLY, Jacques, REYNAUD, Christian *et al.*, 2005. « Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions », *Enfance*, 2005/4 (Vol. 57), p. 363-382.

FISCHER-LICHTE, Erika, 2008. *The Transformative Power of Performance. A New Aesthetics*, Routledge.

FLEINER, M. (2016). *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturserfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Schibri.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen, DAMASIO, Antonio, 2007. “We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education”, in *Mind, Brain, and Education*, Vol. 1, p. 3-10.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen, 2016. *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, New-York-London, Norton Professional Books.

JORLAND, Gérard, THIRIOUX, Bérangère, 2008. « Note sur l’origine de l’empathie », *Revue de Métaphysique et de Morale*, 2008/2 (n° 58), p. 269-280.

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle, 2015a. « Phénoménologie des gestes de positionnement en classe », *Recherche et Éducation*, n° 13, p. 101-105.

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle, 2015b. « Démarche d’explicitation et adoption d’une posture réflexive dans le

conseil pédagogique », *Recherches et Formation*, 2015/3 (n° 80), p. 63-76.

MAR, Raymond A., OATLEY, Keith, 2008. “The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience”, *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), p. 173-192.

MAR, Raymond A., OATLEY, Keith, PETERSON, Jordan B., 2009. “Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes”, *Communications*, 2009, vol. 34, n° 4, p. 407-428.

NEFF, Kristin D., MCGEEHEE, Pittman, 2010. “Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults”, *Self and Identity*, 9(3), p. 225-240.

NUSSBAUM, Martha, 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*, traduction de Solange Chavel, Flammarion, coll. « Climats ».

RICARD, Matthieu, 2013. *Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance*, Nil Éditions.

SCHAEFFER, Jean-Marie, 2015. *L'Expérience esthétique*, Gallimard, coll. « NRF Essais ».

SCHECHNER, Richard, 2002. *Performance Studies. An introduction*, Routledge.

SCHEWE, Manfred, CRUTCHFIELD, John (eds.), 2017. *Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives, Models of Practice*. Multilingual Matters.

SELIGMAN, Martin E. P., 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Free Press.

SIEKKINEN, Martti, PAKARINEN, Eija, LERKKANEN, Marja-Kristiina, et al., 2013. “Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress”, *Early Education and Development*, 24(6), p. 877-897.

SINGER, Tania, KLIMECKI, Olga M., 2014. “Empathy and compassion”, *Current Biology*. Vol. 24, Issue 18, 22 September 2014, p. R875-R878.

STING, W., 2008. « Anderes Sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik », in *Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Schibri-Verlag, p. 101-126.

THIRIOUX, Bérangère, BERTHOZ, Alain, 2010. “Phenomenology and physiology of empathy and sympathy: how intersubjectivity is the correlate of objectivity” in ADEN, Joëlle, GRIMSHAW, Trevor, PENZ, Hermine (eds.), 2010. *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World*. Peter Lang, coll. « Gram-R ».

THIRIOUX, Bérangère, HARIKA-GERMANEAU, Ghina, LANGBOUR, Nicolas, JAAFARI, Nematollah, 2020. “The Relation Between Empathy and Insight in Psychiatric Disorders: Phenomenological, Etiological, and Neuro-Functional Mechanisms”, *Frontiers in Psychiatry*, 10, 966.

TISSERON, Serge, 2017. *Empathie et Manipulations*, Albin Michel, coll. « Espaces libres ».

TROCME-FABRE, Hélène, 1995. *Né pour apprendre*. 7 vidéos. Lyon : ENS Éditions [En ligne : <https://www.canal-u.tv/chaines/cerimes/serie-ne-pour-apprendre>].

TROCME-FABRE, Hélène, 1999. *Réinventer le métier d'apprendre*. Éditions de l'Organisation.

VARELA, Francisco J., 1996. “Neurophenomenology: a methodological remedy for the hard problem”, *Journal of Consciousness studies*, 3: 330-335.

VISCHER, Robert, 1873. *Über das optische Formgefühl, ein Beitrag zur Ästhetik*. Julius Oscar Galler.

ZAHN-WAXLER, Carolyn, RADKE-YARROW, Marian, 1990. “Origins of empathic concern”, *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130.

ZAHN-WAXLER, Carolyn, SCHIRO, Kimberlea, ROBINSON, Joann L., EMDE, Robert N., and SCHMITZ, Stephanie, 2001. “Empathy and prosocial patterns in young MZ and DZ twins”, in EMDE, R. N. and HEWITT, J. K. (eds.). *Infancy to*

early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change, New York, Oxford University Press.

ZANNA, Omar, 2010. *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*, Dunod, coll. « Enfances ».

ZANNA, Omar, 2015. *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*, Dunod, coll. « Enfances ».

Partie 1 :

Développer une littéracie émotionnelle

L'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie avec les enfants : l'expérimentation du projet PhiloJeunes

Christian Budex

Université de Nantes, CREN (EA 2661)

Stéphanie Miraut

*CAAEE (Centre Académique d'Aide aux Écoles
et aux Établissements, rectorat de Versailles)*

Contexte et mise en œuvre du projet PhiloJeunes

Genèse

PhiloJeunes⁶ est une association franco-québécoise née en 2015 dans le contexte de « l'après Charlie ». Elle cherche à développer un programme d'éducation aux valeurs démocratiques et civiques par le dialogue philosophique

6 <https://philojeunes.org/>

pour les jeunes de 5 à 18 ans. Implantée en France en 2016, elle entendait tirer les leçons d'une prise de conscience effectuée au lendemain des attentats : les actes de refus devant la minute de silence, les incompréhensions, voire les visions irréconciliables sur la laïcité et la critique de la religion avaient montré que tous nos élèves n'étaient pas « Charlie ». La nécessité d'une action s'est imposée pour répondre à plusieurs besoins éducatifs : donner aux élèves des temps et des espaces de réflexion et de discussion en commun dans lesquels ils sont considérés comme des interlocuteurs valables ; développer le jugement critique pour lutter contre le dogmatisme et l'embrigadement ; initier une réflexion sur les valeurs de la République et le sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens. La naissance du projet PhiloJeunes s'est par ailleurs située dans le contexte favorable d'une reconnaissance institutionnelle des pratiques philosophiques avec les enfants, avec l'apparition, en 2015, d'un programme d'Enseignement moral et civique qui préconisait la Discussion à visée philosophique (DVP) et la création par l'UNESCO, en 2016, d'une chaire dédiée à ces pratiques⁷.

Mise en œuvre

Le programme PhiloJeunes est développé depuis 2018 dans l'académie de Versailles par le Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements (CAAEE) dans le cadre de ses missions de prévention des violences et d'amélioration du climat scolaire. Piloté par Stéphanie Miraut, il comprend un plan de formation, un matériel pédagogique⁸, une coopération internationale et une évaluation par la

⁷ <https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/>

⁸ 28 dossiers pédagogiques sont mis à disposition des enseignants pour les aider à animer leurs séances de Discussion à visée philosophique sur des thématiques telles que le droit, la fraternité, croire/savoir, les relations entre les sexes, les réseaux sociaux, etc.

recherche sous la forme d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation menée par Christian Budex⁹ (CREN, Université de Nantes). Formés par les praticiens et chercheurs historiques¹⁰ du projet, 25 enseignants en 2018, 37 en 2019, 100 pour l'année 2020-2021 ont permis à plus de 3 000 élèves de la grande section de maternelle jusqu'au BTS de découvrir et pratiquer la discussion à visée philosophique dans les quatre départements de l'académie, principalement dans des territoires REP+.

En quoi la DVP contribue-t-elle en acte à une éducation à la fraternité

De quoi la fraternité est-elle le nom ?

La recherche qualitative associée au projet PhiloJeunes a permis de recueillir des données entre 2018 et 2020 sous la forme d'observations, de questionnaires et d'entretiens auprès des élèves et des enseignants. Les analyses que nous développons dans cet article s'appuient en partie sur les résultats de cette enquête de terrain. Elles montrent que la pratique régulière de la Discussion à visée philosophique (DVP) contribue en acte à une éducation à la fraternité. Mais à quel titre ? Pour le comprendre, il faut tout d'abord clarifier le sens de la notion de fraternité qui désigne à la fois un lien, un sentiment, un idéal ou une valeur, et enfin un principe constitutionnel en tant qu'elle figure dans la devise de la République.

La polysémie qui la caractérise a pu lui valoir le reproche d'être une notion vague et incertaine. La richesse de ses significations s'explique plutôt par la fécondité du sens

9 « Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : enjeux et conditions de possibilité » (Budex : 2020).

10 Michel Tozzi, Jean-Charles Pettier, Edwige Chirouter, Johanna Hawken, Olivier Blond-Rzewuski.

métaphorique d'une notion qui a été arrachée à son milieu familial d'origine pour désigner des expériences éthiques et politiques très concrètes. Elles peuvent être catégorisées selon deux dimensions¹¹. On peut en effet distinguer les expériences individuelles et éthiques d'une **fraternité humaniste** – fraternité majuscule – dont les occurrences philosophiques principales sont bien connues : la pitié ou la sympathie (Rousseau : 2008; Smith : 1999), le respect de la dignité (Kant : 1982), la tolérance (Bayle : 2014), la vulnérabilité (Nussbaum : 2011), la solidarité (Bourgeois : 1912), l'expérience du visage (Levinas : 1971), l'hospitalité (Derrida et Dufourmantelle : 1997; Ricœur : 1998), le tact (Prairat : 2017) ou l'empathie (Decety : 2010; Pinotti : 2016) pour les recherches plus récentes. Il existe également une dimension collective et plutôt sociale ou politique des **fraternités communautaires** – fraternités minuscules – et qui caractérise le sentiment d'appartenance reliant entre eux des humains qui se reconnaissent comme frères ou sœurs parce qu'ils partagent la même identité, les mêmes idéaux, voire les mêmes combats. Cette notion à géométrie variable peut donc renvoyer tantôt à des expériences inclusives et altruistes comme à des expériences d'exclusion violentes et non dénuées de « frérocity ».

Dans le champ scolaire, l'éducation à la fraternité s'inscrit dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, et plus particulièrement dans celui de l'Enseignement moral et civique qui, depuis 2015, préconise la Discussion à visée philosophique et la reconnaît donc comme un dispositif pédagogique pertinent et efficace. Mais en quoi? Il nous semble que la DVP participe à un plus d'un titre à la formation de la personne et du citoyen : elle forge l'esprit critique et contribue à une indispensable éducation au jugement, mais

11 Nous renvoyons ici à un article qui développe cette distinction et en explore les enjeux (Budex, 2020b).

elle développe également un certain nombre de dispositions éthiques et civiques, parfois nommées compétences émotionnelles et sociales, et que l'on peut subsumer sous le concept de fraternité tel que nous l'avons défini.

La DVP développe des dispositions éthiques et relationnelles

La DVP constitue un terreau pour l'éclosion – chez les élèves comme chez les adultes – de dispositions éthiques et civiques que nous rangeons sous le concept de Fraternité et qui sont repérables au sein des « ateliers philo » : l'écoute, le respect, le tact, la vulnérabilité, l'empathie, la tolérance, la solidarité, le sentiment d'appartenance à la communauté des philosophes et des humains. Comment l'expliquer ? Cela tient à deux dimensions indissociables de cette pratique : la forme éthique du dispositif et le contenu philosophique de la discussion.

Le contenu philosophique de la discussion

La philosophie possède la particularité d'aborder un domaine de questionnement existentiel et universel – la liberté, l'amour, la mort, le bonheur, etc. – qui conduit les enfants et les adolescents à faire ensemble l'expérience d'une commune vulnérabilité face à la grandeur de questions qui ne trouvent pas de réponses uniques et définitives. Il n'existe en effet pas une seule réponse à la question : « le bonheur dépend-il de nous ? » ou « faut-il toujours dire la vérité ? ». Sans avancer que l'on peut dire tout et n'importe quoi en philosophie, ni même que toutes les réponses se valent, il s'agit néanmoins d'un domaine de questionnement qui prône un rationalisme ouvert et autorise la juxtaposition d'une pluralité de réponses également crédibles à la même question. Pourvu qu'on puisse argumenter, on peut y faire droit à « ses » idées sur le monde

au travers des problèmes que la philosophie convoque. Le statut de l'erreur s'en trouve notablement modifié, ce qui produit un effet remarquable sur l'estime de soi des élèves, notamment sur les élèves habituellement en difficulté scolaire. Considérés – enfin? – comme des interlocuteurs valables, délivrés du poids de « la » bonne réponse attendue par l'adulte, ils s'autorisent à penser en première personne, et ce d'autant plus facilement que cette pratique n'est soumise à aucune évaluation.

Le pluralisme et l'implication existentielle que ce type de discussion convoque favorisent par ailleurs l'émergence de dispositions éthiques comme l'empathie – au moins cognitive – et la tolérance. Car pour discuter avec l'autre, y compris pour être en désaccord et penser « contre » lui, il faut d'abord comprendre ce qu'il dit et faire sienne la pensée d'autrui. Le développement de l'empathie par la pratique de la DVP concerne même les enseignants, comme le relate cette enseignante en collègue : « de mon point de vue la pratique de ces ateliers m'a incité à une plus grande empathie avec les élèves, j'ai eu accès à une meilleure compréhension de leur pensée. J'ai aussi perçu les élèves non plus comme “mes élèves” mais comme des personnes dont la pensée m'enrichissait ». Face à la diversité des opinions qui se font face et se confrontent parfois – car la finalité de la DVP n'est pas le consensus –, les enfants apprennent par ailleurs à apprivoiser la diversité de leurs points de vue. Cette pratique constitue en cela un formidable laboratoire d'éducation à la tolérance où l'usage d'une même raison s'articule avec la diversité des pensées qu'elle peut produire dans une expérience de l'identité et de la différence. On s'y frotte, on s'y supporte (*tolerare* en latin) et on y apprend, dans le cadre protecteur d'une éthique de la discussion, à dissocier à la fois la personne de ses idées et des affects auxquels une pensée est nécessairement attachée.

Ce rapport entre sensibilité et rationalité, longtemps appréhendé par une partie de la tradition philosophique

comme une opposition, renvoie plutôt à deux aspects indissociables de la pensée. C'est même ce lien intrinsèque qui est à l'origine des malentendus, des conflits, mais aussi des violences que les humains s'infligent au nom de ce que l'on appelle des valeurs. Qu'est-ce qu'une valeur si ce n'est un type de concepts qui sont très fortement investis d'une fonction morale et politique? C'est un genre d'idées auquel des affects sont très fortement attachés sous le nom d'une conviction et qui, contrairement à une simple opinion, engage tout l'être d'une personne, notamment sa sensibilité. Une discussion sur les valeurs – par exemple la laïcité? – est donc toujours susceptible d'être délicate et épidermique parce qu'elle court le risque de blesser cette sensibilité. Or il est indispensable qu'une authentique éducation à la citoyenneté puisse permettre aux élèves de s'interroger ensemble sur la valeur des valeurs : elle suppose donc une éducation à la tolérance qui, sans soumettre la pensée au régime de l'émotion, initiera les élèves au tact qui doit accompagner tout dialogue philosophique en communauté de recherche. La Discussion à visée philosophique se révèle être, de ce point de vue, un dispositif particulièrement efficient.

La difficulté du questionnement philosophique conduit par ailleurs les élèves à faire preuve de solidarité lorsqu'ils réalisent qu'ils ne vont pas pouvoir prendre en charge individuellement la difficulté de questions qui réclament la coopération et l'entraide de tous les membres du groupe¹². On voit alors une véritable communauté de recherche philosophique (Lipman : 2011) commencer à élaborer une pensée collective là où l'on assiste souvent dans les premières discussions à une simple juxtaposition atomisée d'opinions individuelles. Comme le dit cet élève de CE1 à Grigny : « si

12 « Conceptualiser, c'est réfléchir sur un seul et même concept à plusieurs et (...) chercher les définitions car il n'y en a pas qu'une et on est obligé d'être à plusieurs parce que tout seul je ne pense pas que tu puisses réussir », Ourida, élève de CM2 à Romainville.

une autre personne elle parle et ben ce qu'il dit, après ça va nous aider à réfléchir ». L'ouverture d'esprit permise par la circulation et l'échange des idées conduit ainsi les élèves à une expérience de l'altérité qui développe une meilleure connaissance de soi et des autres : « ça a permis de se découvrir un peu et à savoir des choses qu'avant on ne savait pas. Voir aussi comment on est vraiment et comment sont les personnes », nous dit une élève de CE2 de l'école Aubrac de Grigny. Un autre élève de cette même classe synthétise cette découverte de l'autre par cette magnifique formule : « Moi j'ai fait des connaissances, il y avait des personnes que je n'aimais pas trop. Moi je pense que cela m'a fait apprendre à aimer. »

Enfin, l'universalité du questionnement philosophique conduit les élèves à prendre conscience de leur commune appartenance à la famille des humains et des philosophes qui, comme eux, s'interrogent sur le sens et la valeur de l'existence depuis des millénaires : ils fraternisent ainsi en se découvrant fils et filles des mêmes questions que leurs ancêtres. Les enquêtes effectuées auprès des collégiens montrent que les élèves ont bien conscience de ce lien à la fois vertical – dans le temps – et horizontal – dans l'espace – qui les relie à l'humanité : 67 % des collégiens ont le sentiment de se poser des questions que les humains se sont toujours posées avant eux et se poseront toujours et près de 56 % sont conscients de se poser des questions que tous les enfants du monde de leur âge se posent (Budex : 2020a, p. 378-379).

La forme éthique du dispositif

Le dialogue philosophique en communauté de recherche est un dispositif qui développe des dispositions fraternelles parce qu'il est avant tout une expérience réflexive collective qui obéit à une éthique bienveillante de la discussion :

l'interdit de la moquerie¹³, les règles de prise de parole et d'écoute, le droit de parler comme de se taire. La sacralisation du temps et de l'espace de la séance par des rituels joue également un rôle important pour poser un cadre qui solennise la frontière éthique de la discussion. Un rituel de début et de fin de la discussion, par exemple une pratique de l'attention ou un simple moment de silence, un coup de gong ou une bougie allumée constituent des sas temporels qui œuvrent à la décélération; en rompant avec l'agitation ordinaire de la vie scolaire, ils préparent les enfants à une attention particulière à eux-mêmes comme à autrui : « on n'est pas dans la même organisation parce qu'on est en ronde », dit Mama, élève de CE1 à Étampes. L'organisation spatiale en cercle qui place les discutants dans un face-à-face de ce que le philosophe Levinas appelait les « visages » joue un rôle décisif : « on se met en rond pour mieux se voir », dit Khadija, élève de CE2 à Étampes. Il introduit les élèves dans le cercle des égaux en dignité et les invite à se respecter en tant que penseurs indépendamment de leurs différences ou de leurs désaccords. Cette proximité des corps et des esprits constitue la condition éthique de possibilité d'une rencontre fraternelle. Les élèves ne s'y trompent d'ailleurs pas : c'est « le cercle de la confiance » selon Abdullah, élève de CE2 à Étampes – ; « j'ai bien aimé faire des débats parce qu'on se voyait », dit Mariam. L'usage d'un bâton de parole qui passe de main en main (peluche, micro, etc.), enfin, symbolise et sacralise à la fois l'écoute et la circulation d'une parole accueillie, protégée et partagée. L'ensemble de ces conditions contribuent à rendre possible une expérience à la fois rationnelle et sensible de la fraternité.

13 On distinguera la *moquerie* de l'*humour*, très présent dans les discussions philosophiques avec les enfants et qui peut même constituer un artifice pédagogique disponible sur la palette pédagogique des savoir-faire de l'animatrice.teur.

Les effets éthiques de la DVDP

L'une des modalités de cette pratique a particulièrement retenu l'attention des enseignants du programme PhiloJeunes : la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). Formalisée et développée par Michel Tozzi, inspirée par la pédagogie coopérative (Tozzi : 2017), elle consiste à attribuer une partie des responsabilités du cadre d'autorité de la discussion à des élèves : le ou la président.e doit distribuer la parole aux discutant.e.s dans l'ordre de leur demande ; le reformulateur, sollicité par l'animateur.trice, doit redire ce qui vient d'être dit ; le synthétiseur peut prendre des notes pour proposer au groupe un résumé des idées avancées dans la discussion. Il est également possible de désigner un gardien du temps, du respect des règles ou du thème pour empêcher le groupe de s'écarter de la question initiale. Cette division du travail est formatrice à plus d'un titre : non seulement elle responsabilise les élèves, mais elle permet la prise en charge de grand groupe en réduisant le nombre de discutants sans démobiliser les autres élèves qui participent activement au dispositif. Elle conduit aussi les élèves à prendre conscience des conditions éthiques et démocratiques d'une discussion, et même à apprécier cette délégation : « moi, j'ai aimé parce que j'étais présidente, j'ai aimé donner la parole », nous dit Chanitra, élève de CE1 à Étampes. D'autres élèves peuvent se révéler utiles au groupe dans un rôle alors qu'ils ne sont pas particulièrement à l'aise dans la discussion¹⁴. Elle constitue enfin, notamment pour le reformulateur ou le synthétiseur, un

14 Ainsi cette enseignante, à Étampes, vante les mérites d'une de ses élèves de CE1 : « je te présente Mariam, qui est une reformulatrice hors-pair. J'ai mis en place le reformulateur en me disant : "oulah la, ça va être difficile". D'ailleurs, il y avait des élèves qui disaient : "maîtresse, c'est difficile". Mais alors Mariam elle a fait ça... C'était impressionnant. Comme quoi il faut quand même essayer dans les petites classes car parfois tu tombes sur des élèves qui ont cette facilité-là, c'est très impressionnant »

exercice particulièrement efficace pour développer l'écoute et l'empathie : il faut y apprendre à redire ou résumer les idées d'autrui en évitant d'y mêler ses propres représentations, ce qui n'est pas chose facile. Au-delà des compétences « démocratiques » qu'il cultive chez les élèves, le dispositif de la DVDP produit des effets éthiques remarquables : l'ordre de prise de parole imposé par les règles de la discussion, sous la conduite du ou de la président.e ralentit le rythme des échanges, et soustrait la réflexion à l'empire ordinaire de l'impulsivité ; le fait de patienter, d'attendre, pour les adultes comme pour les élèves, oblige à faire taire une certaine réactivité. On peut alors prendre le temps d'écouter, de faire résonner les propos de l'autre en soi, de changer d'avis ou se dire que l'autre a déjà mieux exprimé ce que l'on pensait. On y gagne en écoute, en attention, en respect. On peut même sentir par moment l'élaboration réflexive des élèves, à la fois silencieuse et bruisante de pensées, lorsqu'ils attendent leur tour de parole, mais sans agitation puisque le président a pris note de leur désir de parler. On peut aussi bien sûr penser et philosopher sans nécessairement prendre la parole, comme le dit très bien Hamza, élève de CE2 : « j'ai bien aimé écouter les autres, ça m'a donné des idées ».

Philosophie et bienveillance

La Discussion à visée philosophique : une initiation à l'éthique relationnelle

Tous ces effets éthiques participent pleinement de la dimension philosophique de la discussion et n'en sont pas séparables. Car on ne tente pas de répondre à des questions existentielles et universelles sur « la mort », « la liberté » ou « l'amour » si l'on est pas assuré.e de pouvoir s'exprimer sans craindre d'être écouté.e et respecté.e. Une discussion à visée philosophique ne constitue pas seulement un moment de

réflexion collective suspendue en dehors du temps scolaire, elle est aussi « l'oasis ou l'île de la bienveillance » car « pour philosopher à plusieurs, il faut prendre soin les uns des autres » (Hawken : 2019, p. 150). Comme l'avait bien compris Lipman, fondateur de la pratique de la philosophie avec les enfants, il ne peut y avoir de pensée créative et critique sans ce qu'il appelait le « caring thinking » : la pensée bienveillante ou attentionnée (Lipman : 2011). Une authentique discussion philosophique ne pourra avoir lieu si les conditions d'une considération pour les personnes et les idées ne sont pas garanties. Car les discussions philosophiques, du fait de l'implication existentielle qu'elles supposent, engagent, comme nous l'avons dit, très fortement notre affectivité. En effet, les humains, et les jeunes qui sont encore en construction plus que d'autres sans doute, sont particulièrement attachés à leurs idées, tandis que leurs compétences relationnelles sont encore fragiles. Le dialogue philosophique en communauté de recherche, en tant que discussion réglée, se présente à cet égard comme un formidable laboratoire d'acquisition des compétences émotionnelles et sociales : l'écoute, le tact, le respect des personnes que l'on apprend à dissocier des idées qu'elles expriment, l'empathie – cognitive et émotionnelle –, la solidarité y sont particulièrement sollicités et cultivés. La Discussion à visée philosophique, de l'aveu même des acteurs, développe chez eux des qualités ou dispositions qu'ils associent directement à la pratique régulière de cette activité, comme le montre l'enquête menée auprès des collégiens :

Qualités développées grâce aux ateliers philo chez les collégiens PhiloJeunes¹⁵	
Cohorte 2019 (98 réponses)/Cohorte 2020 (80 réponses)	
<i>Q1– La pratique des ateliers philo a développé chez toi</i>	
Tolérance	52 %
Écoute des autres	78,8 %
Une meilleure connaissance de tes camarades de classe	50,5 %
Remettre en cause tes propres idées	59,7 %
Capacité à te mettre à la place des autres	60 %
Capacité à accepter des idées différentes des tiennes	78,5 %
Apprendre à réfléchir avec les autres	72,2 %
Fraternité	56,5 %

Ces résultats, qui reposent ici sur les déclarations des élèves, sont par ailleurs confortés par les entretiens auprès des élèves comme auprès des enseignants du programme PhiloJeunes. Ils indiquent qu'il est raisonnable de penser que la répétition et la régularité des expériences relationnelles que la DVP convoque, creusent le sillon d'une trace mémorielle dans la complexion des enfants : elles forgent des habitudes et préparent la constitution de dispositions éthiques et civiques qui contribuent à une éducation à la fraternité telle que nous en avons défini les différentes manifestations.

Le déplacement de la posture de l'adulte

L'expérience du projet PhiloJeunes, après trois ans de mise en œuvre, révèle que la pratique de la Discussion à visée

15 Extrait de la recherche menée dans le cadre du projet PhiloJeunes (Budex : 2020a).

philosophique ne bénéficie pas qu'aux élèves. Elle produit des effets sur les adultes qui animent ces discussions, en particulier les enseignant.e.s. En se formant à la conduite de celles-ci, ils.elles s'initient à une pédagogie de la question et du retrait qui modifie significativement leur posture, à la fois d'un point de vue éthique et épistémique. Comme nous l'avons dit, la philosophie soulève des questions existentielles et universelles qui ne connaissent pas de réponses uniques et définitives ; elles concernent et interpellent donc légitimement tous les êtres humains. « La spécificité – unique – de la recherche philosophique est qu'elle met tout le monde à égalité : sur des questions comme la mort ou la justice, le maître n'est a priori pas plus compétent que ses élèves » (Galichet : 2005, p. 45). Les enseignant.e.s quittent ainsi leur position habituelle de « sachant.e.s » pour une posture plus horizontale, comme nous l'explique Maylis, professeure de lettres en collège à Grigny : « dans les ateliers, je trouve un accomplissement différent des cours, je deviens presque participante, comme une élève [...] Je me mets à leur niveau, on est tous à égalité, la hiérarchie diminue un petit peu. ». L'horizontalité induite par le questionnement philosophique et l'invitation faite à l'adulte de tenir un rôle de facilitatrice d'une communauté de recherche, plutôt que celui d'un transmetteur de savoir disciplinaire, font que les enseignant.e.s adoptent naturellement une posture d'impartialité et de retrait qui doit permettre aux élèves d'exprimer leurs idées. Cela produit plusieurs effets remarquables sur les enseignants : ils sont nombreux à dire qu'ils re-découvrent « leurs » élèves¹⁶. La découverte et la connaissance d'autrui que l'horizontalité du questionnement philosophique rend possible contribuent également à humaniser la relation entre les participants. Se

16 « On apprend aussi à voir ses élèves d'une autre manière, c'est-à-dire que dans une discussion philosophique ils vont se désinhiber et puis énoncer des options plus personnelles aussi et du coup on les découvre d'une autre manière », explique une enseignante en collège à Gennevilliers.

découvrant les uns les autres en situation de vulnérabilité commune, ils se considèrent différemment, plutôt en tant que personne humaine qu'en tant qu'élève ou enseignant.e : « le maître de philo il est plus gentil avec nous, plus agréable, plus calme. Et aussi on parle plus ensemble », nous dit une élève de CE2 de l'école Lucie Aubrac à Grigny. Dans ce nouvel espace, hors évaluation, un rapport un peu moins asymétrique – même si l'enseignant reste un adulte, et l'élève reste un enfant –, favorise l'émergence d'une relation plus confiante. Ce bénéfice relationnel, loin d'affaiblir l'autorité éducative des enseignant.e.s, la renforce plutôt. Elle clarifie même la nature du savoir-faire qui constitue en partie cette autorité : apprendre à apprendre plutôt que détenir un savoir.

Conclusion

L'expérimentation PhiloJeunes et la recherche qui l'accompagne montrent que la Discussion à visée philosophique est un dispositif qui contribue à une éducation à la fraternité. Elle développe, chez les élèves, des dispositions éthiques et civiques qui participent à la formation de la personne et du citoyen. Elle permet aussi d'articuler le développement de l'activité rationnelle avec la vie affective, en sortant du clivage traditionnel qui les a longtemps opposés. Elle propose par ailleurs, pour les adultes qui s'y initient, un paradigme d'autorité éducative qui place l'éthique relationnelle (Marsollier, 2016) du métier d'enseignant au cœur de la relation pédagogique et des apprentissages. Elle constitue ainsi, pour celles et ceux qui y participent, une précieuse oasis de pensée, de décélération et de bienveillance.

Références

BAYLE, Pierre, 2014. *De la tolérance. Commentaire philosophique*, édité par Jean-Marc Gros, Honoré Champion.

BOURGEOIS, Léon, 1912. *Solidarité*, Armand Colin.

BUDEX, Christian, 2020a. *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège) : Enjeux et conditions de possibilité*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Nantes.

BUDEX, Christian, 2020b. « Comment éduquer à la fraternité par la pratique de la discussion à visée philosophique dans l'école de la République ? », *Tréma*, 53, Article 53, (DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.5776>).

DECETY, Jean, 2010. « Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie », *Revue de neuropsychologie*, vol. 2, n° 22, p. 133-144.

DERRIDA, Jacques, DUFOURMANTELLE, Anne, 1997. *De l'hospitalité*, Calmann-Lévy, coll. « Petite bibliothèque des idées. ».

GALICHET, François, 2005. *L'École, lieu de citoyenneté*, ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».

HAWKEN, Johanna, 2019. *1... 2... 3... Pensez! Philosophons, les enfants! 10 règles d'or et outils pédagogiques!*, Chronique sociale, coll. « Savoir communiquer ».

KANT, Emmanuel, 1982. *Fondements de la métaphysique des mœurs* traduction de Victor Delbos, Delagrave.

LEVINAS, Emmanuel, 1971. *Totalité et infini*, Livre de poche.

LIPMAN, Matthiew, 2011. *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, traduction de Nicolas Decostre, De Boeck université.

MARSOLLIER, Christophe (dir.), 2016. *L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant*, éditions Canopé, (En ligne : <https://www.reseau-canope.fr/notice/lethique-relationnelle-une-boussole-pour-lenseignant.html>).

NUSSBAUM, Martha, 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*, traduction de Solange Chavel, Flammarion, coll. « Climats ».

PINOTTI, Andrea, 2016. *L'Empathie, Histoire d'une idée de Platon au posthumain*, traduction de Sophie Burdet, Vrin.

PRAIRAT, Eirick, 2017. *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*, ESF.

RICÉUR, Paul, 1998. « Étranger moi-même », dans SEMAINES SOCIALES DE FRANCE (éd.), *L'immigration : Défis et richesses*, Bayard/Centurion, p. 93-110.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 2008. *Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes*, Garnier Flammarion.

SMITH, Adam 1999. *Théorie des sentiments moraux*, PUF.

TOZZI, Michel, 2017. « La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : Finalité, enjeux, pratiques », *Diotime*, 74, (En ligne :<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?idoc=110220&pos=3>).

Christian Budex est professeur de philosophie, docteur en sciences de l'éducation et de la formation, conseiller et formateur du Centre académique d'aide aux écoles et aux établissements de l'académie de Versailles (CAAEE). Il est chercheur de l'Université de Nantes (CREN) associé au projet PhiloJeunes et membre de la chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants ».

Stéphanie Miraut est professeur d'anglais et conseillère au Centre académique d'aide aux écoles et aux établissements de l'académie de Versailles (CAAEE) depuis 2015. Elle a été pilote sur le projet PhiloJeunes de l'académie de Versailles de 2018 à 2023. Elle est aujourd'hui chargée de mission académique « Égalité fille/garçon ». Elle est formatrice académique pHARE, cybersexisme et EAS. Membre du groupe académique Égalité fille-garçons, lutte contre les violences sexistes et sexuelles.

**De l'empathie à la bienveillance
puis à l'altruisme :
investigation au cœur de l'éducation**

Tommy Terraz

Université de Rouen, Normandie.

*Centre interdisciplinaire de recherche normand
en éducation et formation (Cirnef) UR 7454*

Introduction

Cette contribution poursuit deux principaux objectifs.

Premièrement, elle est l'occasion de partager, de manière concise, certains apports ciblés issus de recherches depuis une dizaine d'années sur la thématique de l'altruisme en éducation. Situé dans le champ de la philosophie de l'éducation, mon travail consiste à interroger les conditions, les valeurs et les finalités d'une relation véritablement éducative, c'est-à-dire facilitant l'émancipation du sujet éduqué comme personne dans ses dimensions plurielles. Plus précisément, j'ai tenté de

construire et d'explorer un objet d'étude portant sur les liens entre une éthique éducative de l'altruisme (dont j'ai essayé de définir les fondements, et de dessiner les contours et les modalités possibles) et l'émergence relationnelle du sujet éduqué comme personne.

Deuxièmement, étant donné que les concepts d'empathie et de bienveillance ont été au cœur de la réflexion commune menée lors du colloque international d'octobre 2019 à l'université Paris-Est Créteil, cette contribution se propose d'apporter quelques éléments de clarification conceptuelle. Quels sont les points de convergence et de divergence entre les notions d'empathie et de bienveillance, et pourquoi semble-t-il légitime de privilégier la notion d'altruisme lorsqu'il est question d'éthique en éducation et en formation? Comment peut-on articuler ces notions tout en dissipant les confusions potentielles?

Je commencerai par présenter les principales raisons m'ayant conduit à construire puis à explorer une problématique de l'altruisme en éducation. Ensuite, je tenterai de définir le concept d'altruisme, en expliquant pourquoi je le privilégie, dans mes travaux, par rapport aux notions d'empathie ou de bienveillance. Enfin, j'exposerai certaines conclusions de mes travaux, et proposerai de façon réflexive quelques pistes praxéologiques concernant la formation des professionnels de l'éducation à une éthique éducative de l'altruisme.

Pourquoi s'interroger sur l'altruisme en éducation?

Tout d'abord, car il n'y a point d'humanité, telle que nous la connaissons, sans éducation ni altruisme. En effet, essayons d'imaginer un monde dans lequel il n'y aurait aucune forme d'éducation ni aucune forme de considération pour autrui. Cette simple expérience de pensée permet de se rendre compte de la teneur de l'altruisme et l'éducation comme

invariants anthropologiques fondamentaux, et du lien intime qu'il semble exister entre eux.

Autrement dit, l'éducation est la matrice de l'humanité. Avant d'être un droit fondamental, il s'agit d'une nécessité anthropologique. Néotène, inachevé à la naissance, l'être humain est fondamentalement relationnel et interdépendant, donc aussi éduicable. Il ne peut s'émanciper sans une ou plusieurs personnes qui l'initient au monde, qui lui transmettent un héritage culturel et symbolique tout à la fois singulier et universel, celui de l'humanité. Autrement dit, sans humanité, point d'éducation; et sans éducation, point d'humanité, ainsi qu'Emmanuel Kant nous le signifiait dans ses *Réflexions sur l'éducation* :

[l]'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. Il faut bien remarquer que l'homme n'est éduqué que par des hommes qui ont également été éduqués (1776-1797/2004, p. 98-99).

De plus, il semble à première vue exister un lien intime entre l'éducation et l'altruisme. Il apparaît d'emblée que l'éducation comporte de façon intrinsèque, et de part et d'autre, une dimension éthique. Elle est toujours tissée de valeurs et tendue vers des finalités. La double étymologie latine du mot témoigne d'ailleurs de cet aspect fondamentalement éthique et relationnel de l'éducation : « *educare* » (nourrir, prendre soin de) et l'autre étymologie, plus discutée, « *ex-ducere* » (faire sortir de, mener hors de).

Ainsi que la fameuse allégorie de la Caverne nous le montre (Platon, *La République*, Livre VII), c'est bien la sortie de l'ignorance et de la souffrance qui est, autant que faire se peut, visée par le processus éducatif. La finalité de l'Éducation serait donc « l'émergence de la personne », expression que j'emprunte aux travaux de Marie-Louise Martinez (2002). Ainsi, si l'on considère qu'éduquer consiste à agir en relation,

en vue de faciliter l'émergence relationnelle de chacun des sujets éduqués comme *personne* dans ses dimensions plurielles (morale, sociale, cognitive, citoyenne, artistique, affective, physique, voire spirituelle, *etc.*), ainsi qu'à mettre en place les conditions lui permettant de cheminer lui-même vers davantage de liberté intérieure et vers un mieux-être, alors nous pouvons entrevoir que l'éducation et l'altruisme semblent intimement liés.

En outre, s'interroger sur l'altruisme en éducation prend tout son sens dans la mesure où cette notion resta longtemps inexplorée en sciences de l'éducation. En effet, et malgré l'importance fondamentale de l'altruisme en éducation suggérée plus haut, si *l'idée* d'altruisme en éducation est présente dans de nombreux courants pédagogiques et philosophiques depuis l'Antiquité, la *notion* d'altruisme forgée au XIX^e siècle par Auguste Comte, n'avait jusqu'alors pas fait, à ma connaissance, l'objet de recherches spécifiques en sciences et en philosophie de l'éducation.

Enfin, s'interroger sur les liens existant entre l'altruisme et l'éducation semble essentiel dans le contexte actuel, et au cœur des défis à relever au XXI^e siècle. Chacun pourra constater que nous traversons une période charnière, probablement pour le meilleur comme pour le pire, qui est caractérisée par des mutations plurielles : sociales, environnementales, économiques, technoscientifiques, mais aussi vraisemblablement anthropologiques. L'« emballement » (Martinez : 2015) de la modernité en « hypermodernité » (Lipovetsky et Charles : 2006) comporte son lot de difficultés. Citons-en quelques-unes. L'individualisme des Lumières semble s'égarer dans un égocentrisme hypermoderne, voire en un inquiétant retour des replis identitaristes. Le pluralisme des valeurs, porteur *a priori* d'une grande richesse, semble pourtant s'emballer en perte de consensus d'un côté – voire en nihilisme – et en dogmatisme de l'autre – exacerbation des rivalités plurielles, montée des extrémismes de tous

bords. On pourrait citer aussi la tentation de se passer de l'éducateur (effacement de son rôle), comme celle de discréditer les institutions éducatives. Tout cela s'accompagne de l'accélération d'une idéologie néo-libérale débridée qui investit chacune des sphères du monde éducatif, autour de quelques principes fondateurs : rentabilité économique, mise en concurrence, utilitarisme, rationalité managériale (Fabre : 2015 ; Trouvé : 2015).

Des difficultés, donc, mais aussi des promesses encourageantes : nous assistons à de multiples évolutions (juridiques, sociales, etc.), qui marquent, quoi que l'on puisse en penser, une nette diminution de la violence à l'échelle planétaire, et qui semblent marquer une certaine prise de conscience de l'importance de développer des relations empreintes de respect, voire de bienveillance, à l'égard de tous les êtres humains comme de la planète elle-même. L'apparition récente de la notion de bienveillance dans les textes officiels de l'Éducation nationale caractérise bien cette dynamique.

Autant de défis à relever, notamment pour l'éducation. L'une des fonctions essentielles de la philosophie de l'éducation consiste dès lors à s'interroger sur quelques repères potentiellement universalisables (Drouin-Hans : 2004) à la fois théoriques et praxéologiques, non exhaustifs, et à réinterroger sans cesse, à propos de ce que semblent être les principales conditions, valeurs et finalités d'une relation véritablement éducative.

Empathie, bienveillance, altruisme : clarifications conceptuelles

La multiplication récente des notions d'empathie, de bienveillance, de bienfaisance, de sollicitude, de *care*, dans les sphères politiques, scientifiques, éducatives, comme dans des ouvrages à destination du grand public est tout à fait

encourageante et bienvenue. Cela dit, force est de constater qu'il s'agit de notions polysémiques, et que les définitions parfois contradictoires dont elles font l'objet risquent de mener à certaines confusions. J'aimerais ici proposer un éclairage conceptuel visant à dissiper certaines confusions potentielles. Pour cela, je propose de procéder de manière apophatique, c'est-à-dire en commençant par définir brièvement ce que l'altruisme n'est pas, puis ce à quoi il ne se limite pas, pour ciseler progressivement le concept.

Ce que l'altruisme n'est pas

Premièrement, si l'altruisme relève d'une disposition positive envers autrui, il ne relève évidemment en rien de l'amour entendu comme éros : ni passion, ni pulsion, ni manque, ni séduction, ni captation. L'altruisme ne relève ni de la fusion relationnelle, ni de l'attachement affectif ou émotionnel, ni du sentiment, ni encore de l'attente : faire preuve d'altruisme, c'est au contraire souhaiter que l'autre (en l'occurrence ici le sujet éduqué) puisse voler de ses propres ailes, c'est souhaiter qu'il puisse s'émanciper comme personne, agir selon cette intention, et s'en réjouir le moment venu (lorsque l'élève dépasse le maître!). L'altruisme est fondamentalement désintéressé, il n'attend rien en retour. Il est indissociable d'une sagesse du discernement, et il permet d'instaurer une juste et bonne distance dans la relation éducative.

L'altruisme ne relève ni de l'abnégation ni du sacrifice : il est en lien avec le bonheur, le contentement et le réjouissement spontané face au bonheur d'autrui. Que l'altruisme puisse procurer du bonheur à celui qui reçoit comme à l'agent moral, cela ne lui enlève rien : au contraire, ce serait plutôt un élément de sa définition.

L'altruisme n'est ni laxisme, ni complaisance, ni indifférence, ni totale permissivité. Il ne relève pas non plus

du moralisme (juger les autres), ni du paternalisme (imposer à autrui sa propre vision du bonheur), car il consiste à offrir à l'autrui universel les conditions permettant de cheminer lui-même vers davantage de liberté intérieure et de bonheur. L'altruisme permet de trouver un juste équilibre entre contrainte et liberté. Il se conjugue avec une juste exigence, et peut prendre la forme d'une certaine fermeté non-violente; il serait même l'une des conditions d'une autorité éducative émancipatrice et non autoritariste (Terraz : 2017). On retrouve à nouveau cette juste et bonne distance relationnelle, ce discernement, cette intelligence des situations (*phronésis*), cette lucidité, cet « art de la précision » (Alexandre Jollien, cité par Ricard : 2013) qui caractérise l'altruisme.

L'altruisme n'est pas une attitude de façade ou un faux semblant de type déclaratif : c'est une vertu humble et discrète. « Qui veut faire l'ange fait la bête », disait Pascal.

L'altruisme n'est pas une essence, ni une substance, ni inaccessible, ni réservé à certaines personnes. Cela implique qu'on ne peut pas établir de manière réifiante des catégories voire des évaluations de « compétences éthiques professionnelles » définissant par exemple « les altruistes » d'un côté et les « non-altruistes » de l'autre. De nombreuses études scientifiques (notamment en neurosciences) suggèrent que tout être humain dispose d'un potentiel à l'altruisme, à actualiser par l'expérience et la pratique. L'altruisme peut se développer de manière durable en s'y exerçant de manière régulière.

L'altruisme ne se limite pas aux conséquences de l'action ni à un comportement observable

Quoi qu'en disent certains philosophes conséquentialistes et utilitaristes, mais aussi certains scientifiques, l'altruisme ne se limite pas aux conséquences de l'action ou à un comportement observable. Ce n'est pas, par exemple,

parce qu'en perdant mon portefeuille dans la rue, cela a pu profiter à une personne dans le besoin que mon action est à proprement parler bonne (et altruiste) d'un point de vue moral. L'altruisme relève d'abord de la qualité éthique de l'intention dynamique, qui colore l'action juste et bonne : il s'agit d'une vertu éthique relationnelle.

L'altruisme implique le respect inconditionnel de chaque être humain, le respect inconditionnel des principes de non-nuisance et de non-violence, mais il ne s'y limite pas : il va au-delà.

L'altruisme ne se confond pas avec l'empathie, et ne se limite pas à elle

La notion d'empathie, largement abordée dans ce colloque, est récente (début du xx^e siècle), et son usage s'est largement démocratisé à partir des années 1960. On peut constater qu'il existe une grande hétérogénéité dans les définitions scientifiques de l'empathie, parfois même des contradictions. Par exemple, pour certains, elle relèverait de la contagion émotionnelle, pour d'autres non. Gageons que l'empathie est une capacité naturelle et innée de l'être humain, présente dès la jeune enfance, qui explique aussi le caractère mimétique de l'Homme. C'est « la capacité de se mettre à la place d'autrui, de se représenter ce qu'il ressent et/ou pense. Ressentir/penser : ce sont là les deux facettes essentielles de l'empathie, l'une émotionnelle [résonance émotionnelle souvent spontanée], l'autre cognitive [être capable d'identifier et de comprendre les émotions d'autrui, sans pour autant les éprouver soi-même]. » (Lecomte : 2012, p. 259).

Là où l'empathie est souvent sélective (on est plus facilement empathique avec une personne dont on se sent proche), l'altruisme est inconditionnel, universel et désintéressé. De plus, l'empathie se situe principalement dans une relation dyadique de face-à-face (dont on sait qu'elle peut parfois

mener à des phénomènes de rivalité mimétique en situation de « médiation interne » Girard), alors que l'altruisme se situe d'emblée dans « l'intégration du tiers personnel » (Martinez : 1999). Je reviendrai ultérieurement sur cette notion.

L'empathie seule peut mener au « burn-out », à l'épuisement émotionnel : on retrouve de nombreux cas de *burn-out* chez les personnes faisant quotidiennement face à la souffrance d'autrui, par exemple des professionnels de la santé, et qui ne vont pas nécessairement passer de l'empathie à l'altruisme. Il peut exister une fatigue de l'empathie, mais pas une fatigue de l'altruisme. L'empathie seule n'est pas forcément éthique, elle est plutôt infra-éthique, alors que l'altruisme se situe d'emblée dans une dimension éthique et relationnelle, il mène spontanément à l'action : « l'empathie face à la souffrance d'autrui ne conduit pas systématiquement à l'aide » (Lecomte : 2012, p. 47).

L'altruisme s'établit souvent sur une forme d'empathie, mais ne s'y limite pas : comme le souligne Matthieu Ricard, « Entrer en résonance affective avec autrui peut certes aider à déclencher une attitude altruiste, mais il n'est nullement indispensable que je ressente ce qu'autrui ressent » (2013, p. 52). Enfin, il peut même parfois exister des pièges de l'empathie, lorsque celle-ci s'accompagne d'un « désir d'emprise » (Tisseron : 2017). Le philosophe Henri Bergson soulignait en ce sens que c'est en s'appuyant sur une forme instinctive d'empathie que le prédateur pourra attraper sa proie !

L'altruisme dépasse la bienveillance

L'altruisme ne se limite pas non plus, à proprement parler, à la bienveillance. Même si les deux notions sont proches, elles ne sont pas pour autant synonymes. Deux raisons principales à cela.

Premièrement, là où la bienveillance peut être définie comme « disposition favorable d'un supérieur envers un inférieur » (CNRTL et Robert pour tous, 1994), l'altruisme peut en être distingué non seulement en ce qu'il évince cette idée de « supériorité », mais encore en ce qu'il s'adresse à l'autre qui nous est proche, qui se situe à proximité, comme à l'autre lointain et absent. L'altruisme s'adresse à tout autrui de façon équanime, incluant aussi soi-même. Le concept d'« autrui universel », que j'ai proposé, permet d'insister sur le caractère inconditionnel de la prise en compte de tous les êtres sensibles sans distinction : d'hier, d'aujourd'hui et de demain (les *Néoz*), soi-même comme autrui, l'autre singulier et l'Autre, comme « je », comme « tu », et comme « il »/« elle », comme *alter* et comme « tiers personnel » (Jacques : 1985; Martinez : 1999, 2001, 2008), ami comme ennemi, proche comme lointain, présent comme absent; bref, tous les êtres humains sans exception et même, autant que possible, tous les êtres sensibles non-humains. L'autrui universel n'est en rien une abstraction : ce n'est pas parce que l'altruisme est équanime, qu'il s'adresse à l'autre singulier comme à celui qui est absent (tiers personnel), qu'il est abstrait ou impersonnel! De la même manière que le soleil éclaire tous les paysages sans distinction, et bénéficie à tous les êtres vivants, l'altruisme est un soleil intérieur qui s'adresse à tous les êtres sensibles. Et qui pourrait sérieusement affirmer que le soleil est une abstraction? Dirigé vers l'autrui universel, l'altruisme s'adresse donc aussi à soi-même, car comment pourrais-je prendre soin d'autrui si je me néglige moi-même? Le souci de soi et le souci d'autrui ne peuvent se vivre l'un sans l'autre, comme l'énonçait Paul Ricœur (1990). Là où la bienveillance est une ouverture d'esprit empreinte de tolérance et de respect pour l'autre, dans sa liberté et son bien-être, consistant, écrit Kant, à éviter l'indifférence à l'égard d'autrui (1797/1994, *Métaphysique des mœurs, Doctrine de la vertu*, p. 317), l'altruisme engage davantage l'agent moral de façon inconditionnelle et

désintéressée. Tendue vers l'action juste et bonne, l'altruisme est à ce titre proche des termes *agapè* et *philanthropia* des philosophes grecs.

Deuxièmement, la bienveillance est d'abord une « disposition favorable envers quelqu'un » (Godin : 2004, p. 149), « surtout une pensée envers autrui » (Lecomte : 2012, p. 14), autrement dit une bien-veillance qui consiste à veiller au bien de l'autre. L'altruisme implique d'emblée la disposition bienveillante (non seulement vers l'autre singulier et présent mais aussi en y incluant l'absent, le tiers, c'est-à-dire l'autrui universel), mais aussi sa mise en œuvre pratique et effective dans la relation interpersonnelle. En effet, si la bienveillance est forcément tendue vers la bienfaisance, elle pourrait toutefois aussi se cantonner au seul stade de l'intention sans forcément être mise en œuvre de façon concrète dans l'action. L'altruisme est une intention dynamique qui colore les actes, au-delà de la simple attitude déclarative ou de façade. L'altruisme est donc de l'ordre d'un souhait, d'un désir de libérer autrui de l'ignorance et de la souffrance, et en tant que tel il est d'emblée relationnel et tourné vers l'action. Là où la bienveillance comporte potentiellement une dimension statique et fixiste, l'altruisme est davantage relationnel, dynamique, tourné vers autrui et vers l'agir praxéologique concret ; c'est un mouvement relationnel vers l'autre, il est de l'ordre d'un désir que l'autrui universel puisse être libre et heureux, et des actions qui découlent de ce désir. Ainsi, nous considérons l'altruisme en tant que conception forte, inconditionnelle et actée de la bienveillance, et du principe de non-réciprocité.

En résumé, et même s'il existe des liens intimes entre ces notions, l'altruisme ne se limite ni à l'empathie ni à la bienveillance, ni, d'ailleurs, à la tolérance (faut-il tolérer l'intolérable?), à la sollicitude (davantage de l'ordre du soin dirigé vers une ou plusieurs personnes à proximité, sans nécessairement inclure le tiers), ou à la fraternité (qui risque,

si elle n'est pas étendue à l'échelle de tous les êtres humains sans exception, de devenir une fraternité de combat d'un groupe très uni et fraternel contre un autre).

L'altruisme est la valeur et la vertu qui présente le degré le plus haut de bienveillance inconditionnelle, désintéressée, et mise en acte. Jacques Lecomte, chercheur en psychologie, a bien résumé cela :

La bienveillance est surtout une pensée pour autrui ; la compassion et l'empathie sont surtout des émotions ; l'altruisme est une forme de motivation qui s'exprime sous forme de comportement (Lecomte, 2012, p. 14).

L'altruisme au cœur des conditions de l'Éducation

Proposition d'un modèle réflexif

Au cours de mes différents travaux, toujours en cours, je suis parvenu à un modèle réflexif, provisoire, qui ne prétend pas à l'exhaustivité mais qui devra être précisé et réinterrogé, sur ce que semble être une relation véritablement éducative quant à ses conditions, ses valeurs et ses finalités. L'objectif étant de proposer certains repères potentiellement universalisables, à la fois théoriques et praxéologiques, pour l'éducation. Outre un grand nombre de « conditions particulières », j'ai ainsi dégagé 5 « conditions principielles » d'une relation véritablement éducative ; chacune d'elles étant interdépendante, nécessaire mais non suffisante.

- Condition α : le respect inconditionnel et universel de chaque être humain sans exception comme Personne dans sa dignité, dans le respect inconditionnel des principes de non-nuisance, de non-violence, et de respect de la règle d'or. J'ai proposé une distinction conceptuelle entre la personne comme être relationnel,

qui se co-construit de façon interdépendante; et la Personne (avec une majuscule), comme fin en soi, car tout être humain sans aucune exception a droit au statut juridico-moral de Personne et doit être respecté de façon inconditionnelle dans sa dignité, dans le respect inconditionnel des principes de non-nuisance, de non-violence, et de respect de la règle d'or.

- Condition β : l'instauration d'une relation interlocutive véritablement dialogale (en m'appuyant principalement sur Francis Jacques, 1982, 1985)
- Condition γ : le postulat d'éducabilité, sans tentation démiurgique de captation ou de toute-puissance : l'exigence du meilleur et le deuil de la perfection (en m'appuyant notamment sur les travaux de Philippe Meirieu, 1991 et d'Alain Trouvé, 2011)
- Condition δ : une autorité éducative émancipatrice et non autoritariste (en m'appuyant notamment sur les travaux d'Eirick Prairat, 2013)
- Condition ϵ : le respect du principe de laïcité dans un sens ouvert, comme respect du droit à la liberté de pensée, de conscience, de croyance et de culte, pour chacun; la relation éducative exclut toute forme de prosélytisme, toute posture ethnocentrique; elle fait preuve d'ouverture respectueuse à l'altérité d'autres traditions symboliques et culturelles, religieuses ou non, dans le respect de la différence.

J'ai ensuite montré en quoi l'altruisme se situe au cœur de ces conditions principielles de l'Éducation, en ce qu'il semble permettre d'y accéder puis de les mettre en application avec justesse dans la singularité des situations éducatives¹⁷.

17 Il faudrait bien sûr développer de nombreux points ici, mais je ne dispose pas de suffisamment de place pour cela ; j'invite le lecteur à se tourner vers d'autres textes déjà publiés (cf. références).

Pistes pour une formation des éducateurs

Ce modèle réflexif, construit notamment autour de ces conditions de l'éducation, pourrait servir de repère voire d'outil pédagogique et didactique dans la formation des professionnels des métiers de l'éducation. Une telle éthique éducative de l'altruisme est une éthique laïque, qui prend la forme d'une invitation à philosopher soi-même, à travers une praxis relationnelle. Elle s'appuie sur le discernement, sur l'expérience personnelle et sur la réflexion personnelle de l'éducateur en tant qu'agent moral. Il s'agit d'une éthique d'inspiration vertueuse, plus que déontologique ou conséquentialiste¹⁸.

Il serait par exemple intéressant de présenter les fondements théoriques et praxéologiques de l'approche, en faisant apparaître les raisons selon lesquelles une éthique éducative de l'altruisme favorise l'accès à chacune de ces conditions, et donc l'instauration d'une relation éducative. De plus, une telle formation des éducateurs à une éthique de l'altruisme consisterait à ouvrir des espaces de dialogue entre pairs, d'analyses de pratiques, permettant le partage des expériences éducatives. Soulignons à ce titre l'intérêt formatif des « récits de vie » de l'expérience éthique, ou encore celui de s'appuyer sur des exemples de situations ordinaires, de dilemmes éthiques ou sur des expériences de pensée. Pour les personnes qui le souhaitent, il serait également possible de proposer des exercices laïques de familiarisation à certaines vertus éthiques relationnelles, comme la patience, la pleine conscience, l'altruisme, etc.

Toutefois, si une démarche de sensibilisation est bienvenue, en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation, il s'agit de ne pas tomber dans le piège de

¹⁸ J'ai développé ailleurs ces aspects. Voir par exemple la discussion métaéthique engagée avec l'approche d'Eirick Prairat (Terraz : 2018).

la prescription, de l'injonction. On ne saurait imposer à quiconque d'être altruiste ou de s'exercer à l'altruisme; l'altruisme est d'abord une vertu éthique. On ne peut pas non plus évaluer de soi-disant niveaux de compétences professionnelles altruistes (puisque l'altruisme ne se limite pas à un comportement observable).

Conclusion

Il n'est pas rare d'entendre dire que nous traversons une période de « crise ». L'étymologie est ici encore éclairante; le mot grec *krisis* signifie jugement, décision. Les périodes de crise invitent à faire des choix, si possible les meilleurs, et à s'interroger de façon radicale sur quelques repères permettant d'agir de la façon la plus juste et la plus adaptée possible.

Qu'il s'agisse des problématiques liées à l'exclusion des personnes les plus vulnérables, à la montée d'un égocentrisme exacerbé qui peut prendre la forme d'un identitarisme forcené, qu'il s'agisse des enjeux colossaux liés au dérèglement climatique, *une éducation à et par l'altruisme* me semble être un levier puissant pour essayer de relever les nombreux défis actuels.

Par son intégration du tiers personnel, par son souci de l'autrui universel, elle sera à même d'apprendre à considérer l'autrui universel, incluant celui, celle et ceux qui ne sont pas encore advenus, les générations futures.

Références

DROUIN-HANS, Anne-Marie, 2004. « Valeurs et culture(s) : Peut-on encore penser l'universel? », *Tréma*, 23, *Approches anthropologiques en éducation et en formation*, p. 1-10, (En ligne : <http://trema.revues.org/640>; DOI : 10.4000/trema.640).

FABRE, Michel, 2015. « Généalogie de l'éthos néo-libéral : perspectives foucaaldiennes », dans FABRE, Michel, Gohier,

Christiane (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation », p. 91-103.

GODIN, Christian, 2004. *Dictionnaire de philosophie*, Fayard.

JACQUES, Francis, 1982. *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Aubier, coll. « Analyse et raisons ».

JACQUES, Francis, 1985. *L'espace logique de l'interlocution. Dialogiques II*, Presses universitaires de France, coll. « Philosophies d'aujourd'hui ».

KANT, Emmanuel, 1776-1787/2004 (8^e édition). *Réflexions sur l'éducation*, traduction de Alexis Philonenko, Librairie Philosophique J. Vrin, coll. « Bibliothèque des textes philosophiques ». Ouvrage original publié à partir de cours d'Emmanuel Kant dispensés entre 1776 et 1787.

KANT, Emmanuel, 1797/1994. *Métaphysique des mœurs II. Doctrine du droit. Doctrine de la vertu*, traduction de Alain Renaut, GF Flammarion. Ouvrage original paru en 1797.

LECOMTE, Jacques, 2012. *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*, Odile Jacob.

MARTINEZ, Marie-Louise, 1999. « L'intégration du tiers personnel, une valeur au-dessus de tout soupçon pour l'éducation », dans SOLÈRE-QUEVAL, Sylvie (dir.), *Les valeurs au risque de l'école*, Presses universitaires du Septentrion, p. 159-169.

MARTINEZ, Marie-Louise (dir.), 2002. *L'émergence de la personne. Éduquer, accompagner*. L'Harmattan, coll. « Crise et anthropologie de la relation ».

MARTINEZ, Marie-Louise, 2015. « Désordre ou différenciation des ordres de valeur : la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation », dans FABRE, Michel, GOHIER, Christiane (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation », p. 135-154.

MARTINEZ, Marie-Louise, TERRAZ, Tommy, 2016. « Partenariat et coordination pluriprofessionnelle – Approche

relationnelle et interlocutive de la personne », *Carrefours de l'éducation*, 2016/2 (n° 42), p. 61-74, (En ligne : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-2-page-61.htm>).

MARTINEZ, Marie-Louise, TERRAZ, Tommy, 2017. « Les trois dimensions de la signifiante dans une approche anthropo-philosophique, interlocutive et empirique de la personne en éducation », *Questions vives, Recherches en éducation*, n° 28, université Aix-Marseille, (En ligne : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2583>).

MARTINEZ, Marie-Louise, TERRAZ, Tommy, 2020. « Renverser le processus du bouc émissaire par l'intégration du tiers précédemment exclu en éducation », dans MARTINEZ, Marie-Louise, POPLIMONT, Christine (dir.), *Le tiers comme objet et comme sujet*, ISTE Éditions.

MEIRIEU, Philippe, 1991/2016 (12^e édition). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, ESF Éditeur, coll. « Pédagogies/Références ».

PLATON, 1989. *La République*, édité et traduit du grec ancien par Emile Chambry, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».

PLATON, 1989. *La République* (livres I à VII), traduit du grec ancien par Emile Chambry, Les Belles Lettres.

PRAIRAT, Eirick, 2013. *La morale du professeur*, Presses universitaires de France.

RICARD, Matthieu, 2013. *Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance*. Nil Éditions.

RICEUR, Paul, 1990. *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, coll. « Points Essais ».

TERRAZ, Tommy, 2021. Définition de l'entrée « Bienveillance », dans KERLAN, Alain, KOLLY, Bérandère (coord.), *Dictionnaire de Philosophie de l'éducation*, ESF éditions.

TERRAZ, Tommy, DENIMAL. Amandine, 2021. « L'Anthropocène peut-il devenir l'ère de l'altruisme? Propositions de défis à relever pour l'éducation », *Recherches*

Éducatives, n° 23, (En ligne : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/11763>).

TERRAZ, Tommy, 2018. *L'altruisme au cœur des conditions de l'Éducation. Éthique de la relation éducative et émergence de la personne : investigation philosophique*, Thèse de doctorat sous la direction de Marie-Louise Martinez et Eirick Prairat, soutenue en novembre 2018 à l'université Rouen Normandie.

TERRAZ, Tommy, DENIMAL. Amandine, 2018. « Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme », *Questions vives, Recherches en éducation*, n° 29, (En ligne : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3409>)

TERRAZ, Tommy, 2018. « Penser l'articulation entre vertu et devoir avec Eirick Prairat : analyse et discussion méta-éthique », dans GO, Henri-Louis (dir.), *Éthique et éducation : Questions à Eirick Prairat*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation », p. 175-195.

TERRAZ, Tommy, 2018. « L'engagement éthique par et pour la personne : altruisme et décentrement du moi », dans JANNER-RAIMONDI, Martine, TROUVÉ, Alain (dir.) *L'engagement éthique en éducation et en recherche*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation », p. 53-77.

TERRAZ, Tommy, 2017. « Le savoir en éducation : entrevoir la relation d'interdépendance au-delà des confusions », *Questions vives, Recherches en éducation*, n° 28, Université Aix-Marseille, (En ligne : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2803>).

TERRAZ, Tommy, 2017. « L'altruisme, une condition de l'autorité éducative émancipatrice? », *Recherches en éducation*, n° 30, novembre, p.39-49, (En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article362>).

TERRAZ, Tommy, 2017. « Discours politiques de la bienveillance et éthique de l'altruisme en éducation », dans FABRE, Michel, GO, Henri-Louis, Prairat, Eirick (dir.), *Éthique et*

Politiques éducatives, Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine, coll. « Questions d'éducation et de formation », p. 151-166.

TERRAZ, Tommy, 2016. « Quand la valeur morale devient vertu non substantielle. Le cas d'une éthique d'inspiration vertueuse dirigée vers l'altruisme dans le champ éducatif », dans FABRE, Michel, FRELAT-KAHN, Brigitte, PACHOD, André (dir.), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*, Paris, Hermann, p. 45-60.

TERRAZ, Tommy, 2016. « Le *care* en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la *valeur-attitude altruisme*? », *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE*, n° 40, Presses universitaires de La Méditerranée, (En ligne : <http://edso.revues.org/1526>; DOI : 10.4000/edso.1526).

TISSERON, Serge, 2017. *Empathie et manipulations. Les pièges de la compassion*, Albin Michel, coll. « Espaces libres ».

TROUVÉ, Alain, 2011. « “Croire” : Alain, Meirieu ou la foi (sans foi) du pédagogue », dans SOËTARD, Michel, LE BOUËDEC, Guy (dir.), *La foi du pédagogue. Fondements – Figures – Pratiques*, Éditions Don Bosco, coll. « Sciences de l'éducation », p. 109-125.

TROUVÉ, Alain, 2015. « L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation? », dans FABRE, Michel, GOHIER, Christiane (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation », p. 13-26.

Tommy Terraz est docteur en Sciences de l'éducation, membre de la Société francophone de philosophie de l'éducation (Sophied), chercheur associé aux laboratoires Cirnef et Lisec, chercheur invité au laboratoire Lirdef. Ses recherches, en philosophie de l'éducation, consistent à interroger les conditions, les valeurs et les finalités

d'une relation véritablement éducative, qui favorisent l'émancipation du sujet éduqué comme personne dans ses dimensions plurielles. Plus précisément, il a engagé depuis 2010 environ un travail sur la question d'une éducation à et par l'altruisme, incluant la soutenance d'une thèse de doctorat en 2018 et la publication de plusieurs articles scientifiques et philosophiques sur cette thématique.

**Le comportement bienveillant,
un objectif formatif reconnaissable par des
enseignant·es de langue ?
L'éclairage d'une enquête quantitative
internationale¹⁹**

José Ignacio AGUILAR RÍO
Université Sorbonne Nouvelle. Diltec EA2288.

**Le construit « bienveillance » : quels contours
épistémologiques ?**

D'un point de vue sémantique, le *Larousse* (en ligne²⁰) définit « bienveillance » comme la « [d]isposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui [...] ». Ceci suppose un cadre éthique, qui régule l'attitude

19 Je remercie Alice Burrows, Jean-Paul Narcy-Combes et Grégory Miras de leur lecture critique et bienveillante.

20 Cf. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179?q=bienveillance#9101> (requête réalisée le 30 mars 2020).

envers autrui. Le lien entretenu avec autrui peut relever d'une forme de hiérarchie, comme le suggère la définition de « bienveillance » du *Dictionnaire de l'Académie française* (en ligne²¹) : « [d]isposition favorable envers quelqu'un (souvent d'un rang ou d'un âge moindre). » En tant que construit, « bienveillance » relève d'une dimension interpersonnelle. D'un point de vue épistémologique, deux requêtes effectuées sur le moteur de recherche *Isidore*²², l'une portant sur l'ensemble des vingt-sept disciplines répertoriées²³, l'autre circonscrite aux disciplines « éducation », « linguistique », « psychologie » et « sociologie »²⁴, montrent, pour la période 2001 à 2019, une évolution systématique du nombre de résultats contenant « bienveillance ».

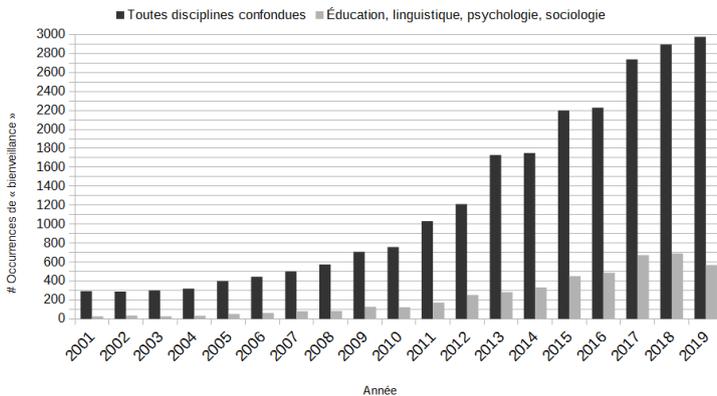


Figure 1. Occurrences de « bienveillance » (2001 à 2019)

21 Cf. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9B1054> (requête réalisée le 30 mars 2020).

22 Cf. <https://isidore.science/about> (dernière consultation le 31 mars 2020).

23 Cf. <https://frama.link/WvmvPArA> (requête réalisée le 30 mars 2020).

24 Cf. <https://frama.link/QoQe4JFZ> (requête réalisée le 30 mars 2020).

L'histogramme ci-dessus suggère que « bienveillance » est un construit mobilisé de manière croissante dans des travaux de recherche. À l'échelle des vingt-sept disciplines répertoriées par *Isidore*, le taux de croissance des occurrences de « bienveillance », pour la période 2001 à 2019, est de 923 %. Ce taux est de 2084 %, pour la même période, en ce qui concerne les disciplines « éducation », « linguistique », « psychologie » et « sociologie ». Ces appréciations quantitatives ne permettent pas de circonscrire les contours épistémologiques de « bienveillance », qui, d'après Roelens (2019 : 22), restent flous, car empreints d'une dimension phénoménologique et subjective inhérentes. Afin de permettre un consensus, conceptuel, épistémologique et praxéologique, autour de « bienveillance », Gorce *et al.* (2017 : 3) proposent d'en chercher des matérialisations empiriques, notamment « actes pédagogiques ». Pour ces auteures, qui reprennent le modèle de *care* de Tronto (2015), ces actes pédagogiques, qui visent la bienveillance, constituent l'aboutissement d'une conduite en quatre étapes, au cours desquelles, celui.celle assurant une médiation devrait, successivement : « porter attention » aux besoins de la personne devant bénéficier de la médiation, « prendre en charge » ladite personne et en « prendre soin » et, enfin, « s'assurer de la réceptivité », auprès de la personne, des objets que la médiation devrait l'aider à atteindre. Ainsi conceptualisé, le construit « bienveillance » suppose une éthique souhaitable, articulée autour de la recherche d'une complémentarité entre autonomie et médiation. D'une manière similaire, Roelens (2019 : 28) décline cet accompagnement vers davantage d'autonomie, que suppose la bienveillance, en trois actes : « bien veiller » (*ibid.*), afin de « percevoir les vulnérabilités de l'autre » (*ibid.*), en vue de « construire le socle d'un agir pertinent et non contre-productif quant à l'autonomie d'autrui » (*ibid.*); « bien veiller sur » (*ibid.* : 29), soit « être en relation avec [autrui] et avoir soin de la relation avec lui » (*ibid.*); « bien veiller à »

(*ibid.* : 30) ce qu'autrui soit en mesure d'intégrer « un certain nombre de savoirs et leur compréhension, par l'appropriation singulière d'un héritage » (*ibid.*).

L'apprentissage et l'usage d'une langue comme processus inter- et intra-personnels

Des études ont montré comment la participation d'un individu à un processus d'apprentissage, au cours duquel une LX²⁵ (Dewaele : 2017) viendrait intégrer le répertoire langagier de l'individu, peut mener vers une reconfiguration identitaire, potentiellement perçue/vécue comme telle par l'individu même (Kostoulas et Mercer : 2016). Lors de l'apprentissage d'une LX, comme dans tout autre acte social qui comporte une dimension de socialisation, de dévoilement et d'exposition à autrui, l'individu mobilise un double système épistémologique et phénoménologique (Damasio : 2000), qui lui permet de se situer dans son espace-temps social. Autant dire qu'au cours d'un processus d'apprentissage d'une LX, des émotions émergent (Dewaele : 2011) – telles que l'anxiété (Simons *et al.* : 2019), la honte ou la culpabilité (Teimouri : 2018), ou encore le plaisir (Dewaele *et al.* : 2017)²⁶ – qui servent à ce que l'individu se positionne par rapport aux

25 Dewaele (2017) propose de renoncer à des critères biographiques, chronologiques, politiques, spatiaux, ou encore affectifs, en fonction desquels, les langues qui constituent le répertoire linguistique d'un individu, pourraient faire l'objet d'un classement.

26 Damasio (2000) distingue entre « émotion » (*emotion*), « sentiment » (*feeling*) et « le sentir du sentiment » (*conscious feeling*). Des construits tels que « anxiété », « culpabilité », « honte » ou « joie » seraient associables à ce « sentir du sentiment », lors duquel l'individu rationalise une réaction neurobiologique (émotion), perçue en tant que sentiment conscientisable, auquel est attribuée une valeur consciente, à la lumière de sons positionnement épistémologique et moral, tel qu'il s'est construit au cours de sa propre histoire.

dimensions inter et intra-personnelle de ladite activité, ainsi qu'aux objectifs visés.

La formation des enseignants en tant qu'espace de conscientisation et de sensibilisation à la bienveillance

L'enseignant.e de langue peut, au travers de son comportement, contribuer au développement d'une régulation émotionnelle chez l'individu en position d'apprenant.e (Henry et Thorsen : 2018). Des études ont souligné l'importance de sensibiliser à cette dimension intra- et inter-personnelle, en situation de formation initiale (Lafranchise *et al.* : 2014). Le comportement, empathique et bienveillant, d'un.e médiateur.trice, auprès de personnes engagées dans un processus d'apprentissage, pourrait se matérialiser dans des actes pédagogiques tels que : accorder du temps pour compléter des productions dans la LX; prendre du temps pour écouter les productions, mais aussi établir une ambiance d'écoute réciproque; donner des retours critiques dépourvus de jugements de valeur; faire des choix éclairés quant au moment et à la manière de corriger/donner des retours; encourager; valoriser les tentatives de production dans la LX (Aguilar : 2008). À ce propos, Beacco (2017 : 299) préconise une « bienveillance linguistique » qui nous apparaît comme un ensemble de comportements pédagogiques pouvant faire l'objet d'une sensibilisation en formation initiale :

Chercher à instaurer la tolérance linguistique pour faire front à l'ethnocentrisme signifie, banalement d'une certaine manière, mettre en place des activités, dans les cours de langues et dans d'autres matières, tendant à concrétiser les manifestations concrètes de la bienveillance linguistique. Cette morale linguistique de la bienveillance pourrait consister à respecter ce quasi décalogue soft :

- ne pas se laisser surprendre outre mesure d'entendre des sons inconnus ;
- ne pas trouver systématiquement que les locuteurs de langues étrangères parlent trop fort, de manière inarticulée... ;
- faire l'effort de parler de manière articulée et avec un débit plus lent pour faciliter l'interaction avec le locuteur non natif ;
- proposer des remédiations ou des corrections des formulations de l'interlocuteur de manière discrète et non évaluative ;
- ne pas se montrer fortement surpris de découvrir que tel locuteur dispose de telle langue dans son répertoire ;
- assimiler étendue du répertoire et « intelligence » ;
- adopter une perspective d'évaluation comparée des répertoires ;
- adopter le régime des alternances codiques utilisé par l'interlocuteur (quand cela est possible) ;
- ne pas exhiber ostensiblement et gratuitement son répertoire mais d'en jouer avec l'interlocuteur pour créer de la connivence ;
- [...]

Une éthique est ainsi définie, qui vise *a priori* tout.e utilisateur.trice d'une LX, dont des enseignant.es de cette LX. Cette éthique nous semble complémentaire avec le comportement pédagogique que préconisent Véronique *et al.* (2009 : 324), dans une perspective acquisitionnelle :

« Un enseignant informé des résultats des recherches sur l'acquisition des langues devrait mieux s'adapter à la réalité de l'apprentissage dans la mesure où il n'attend pas des apprenants qu'ils produisent des énoncés corrects du premier coup, à chaque situation nouvelle, et qu'il ne s'efforce pas de corriger tous les écarts avec la langue cible qu'il perçoit. »

Cette préconisation pédagogique est partagée par Verspoor et ses collaborateur.trices (2017 : 23), pour qui l'acquisition d'une LX – considérée par ces auteur.e.s comme un système

complexe et dynamique – requiert que la personne en situation de médiation soit capable de s’adapter :

« [...] the most appropriate message that teachers can take from this study is to not expect miracles, to acknowledge the relevance of instability and variability in development over time, and to have patience with their pupils. »²⁷

Il semble ainsi nécessaire, que la personne chargée de médier dans un processus d’apprentissage d’une LX, accommode son comportement et ses attentes au rythme de l’expérience que vit la personne occupant la place d’apprenant·e. Un tel principe pédagogique rappelle l’essence même d’une attitude empathique (Roelens : 2019 : 29 ; Rogers : 1961). Il est donc question, dans cet article, de bienveillance en tant que comportement pédagogique de médiation enveloppant une éthique d’autrui (Aguilar : 2016), mais aussi en tant que construit *a priori* pouvant faire l’objet d’une conscientisation en situation de formation, auprès de futur·es enseignant·es de langue (Aguilar Río : 2013). Il sera moins question d’une analyse située de comportements pouvant être caractérisés comme bienveillants, que de solliciter l’avis d’enseignant·es, quant à leur éventuelle conscience de leur (non) mise en place de pédagogies bienveillantes. Les données qui soutiennent cette problématisation sont donc de nature déclarative plutôt qu’ethnographique (Blanchet : 2011) étant donné la mise en place d’un questionnaire et non d’entretiens.

27 « [...] l’idée la plus pertinente que des enseignant·es pourraient retenir de notre étude, serait de ne pas s’attendre à des miracles, c’est-à-dire, de reconnaître la réalité de l’instabilité et la variabilité du développement (langagier) dans le temps, et donc, d’être patient·es avec les apprenant·es. » (Notre traduction).

Origine de la présente étude et questions de recherche

Les deux objets de recherche au cœur de cet article – bienveillance comme comportement pédagogique et comme objectif de formation – s’inscrivent dans la continuité d’un projet de recherche appelé « Conforme » (Brudermann *et al.* : 2018), qui avait pour objectif de sensibiliser des futur.e.s enseignant.es à la dimension émotionnelle présente dans tout processus de développement et d’acquisition d’une LX. En continuité avec ce projet, deux questions de recherche ont ainsi été formulées, dans le cadre de la présente étude :

Q1. Les enseignant.es de langue, perçoivent-ils/elles le construit « bienveillance » comme un objectif formatif ayant fait partie de leur formation ?

Q2. Les éventuelles difficultés perçues par les enseignant.es, relèvent-elles de l’inter-personnel (apprenant.es, collègues), de l’intra-personnel (lien avec les attentes placées sur soi) ou des conditions contextuelles du métier d’enseignant.e de langue ?

Dans ce qui suit, nous précisons notre démarche méthodologique, notamment la manière dont des éléments de réponse aux deux questions posées ont été recherchés, à l’aide de données déclaratives, produites grâce à la diffusion d’un questionnaire auto-administré, auprès d’une population estimée comme représentative de la communauté d’enseignant.es de langue (Juan : 1999 : 180-187).

Méthodologie

Présentation du questionnaire de recherche

Le questionnaire auto-administré²⁸ (Juan : 1999 : 180) nous est apparu comme un outil adapté, en vue d’interroger

28 Des informateurs.trices anonymes, avec qui nous n’avons eu aucun

les liens entre la formation d'enseignant.e.s de langue et leur regard sur leur pratique (Wentzel : 2015). Un questionnaire, numérique et interactive, qui tenait compte des suggestions d'amélioration faites par les pair·es ayant réagi à une version beta, a été implémentée sur *framaforms*²⁹. Trois modèles ont été prévus, en français, anglais et espagnol, dont l'architecture et le contenu étaient identiques. Sous sa forme finale, ce questionnaire comportait 39 groupes thématiques, avec un nombre variable d'items, sous forme de cases à cocher, questions oui/non, échelles de Likert (avec des valeurs comprises entre 0 et 5, où 0 correspondait à une adhésion et/ou valeur nulle, et 5 à une adhésion et/ou valeur forte), mais aussi des réponses ouvertes courtes et, pour certains groupes thématiques et items, des itinéraires conditionnels. La diffusion s'est réalisée entre mai et septembre 2018, au travers des listes institutionnelles et associatives, ainsi que dans des réseaux sociaux. Par ailleurs, l'un des items invitait les informateur·trices à participer à la diffusion du questionnaire auto-administré, en vue de provoquer un effet boule de neige (Noy : 2008), ce qui justifie la composition inégale de l'échantillon, comme nous allons le voir.

Caractérisation de la population d'informateur·trices : genre, nationalité, âge, expérience enseignante, répertoire linguistique, langue(s) enseignée(s), vision de soi, statut

Au final, 468 informateurs.trices ont été comptabilisé·es, 56 pour la version anglaise, 88 pour l'espagnole, 324 pour la française. En ce qui concerne le genre, les informatrices (n = 347) presque triplent les informateurs (n = 120)³⁰. Ils.

contact direct, et ayant reçu le questionnaire en format numérique, se sont chargé·es de le compléter par leurs propres soins.

29 Cf. <https://framaforms.org/> (dernière consultation le 1^{er} avril 2020).

30 Un·e informateur·trice a choisi de s'auto-catégoriser comme « autre ».

elles ont justifié être né·es dans un de 64 états ou pays³¹, dont la France (n = 168) et l'Espagne (n = 60) sont les deux qui comptent les plus d'occurrences, avec un total de 48,7 % des réponses. Ceci représente un biais par rapport à la représentativité de l'échantillon, dont nous ne pouvons pas mesurer l'impact concret. Quant à l'âge et l'expérience des informateur·trices, les valeurs médianes sont de 43 ans et 12 ans respectivement.

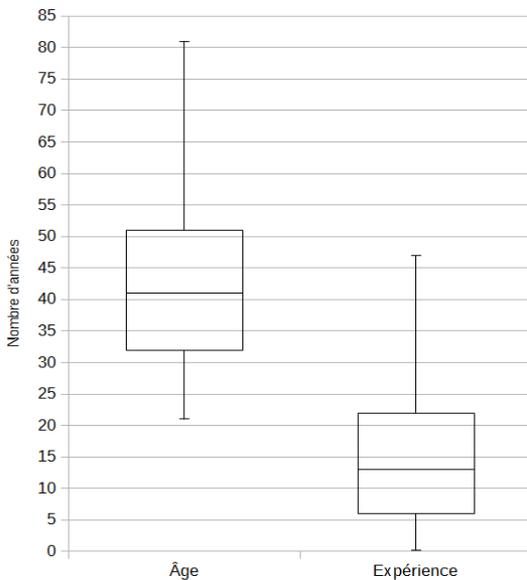


Figure 2. Valeurs médianes « âge » et « expérience »

L'anglais, l'espagnol et le français sont les langues les plus fréquentes dans le répertoire langagier des informateur·trices.

31 13 pays africains, 13 américains, 9 asiatiques et 29 européens. Certain.e.s informateur.s.trices ont justifié leur appartenance à des régions qui ne relèvent pas d'une souveraineté nationale, notamment le « Pays Basque » et les « Territoires Méridionaux Hongrois (Dévidék, appelé aussi Voïvodine) ».

Sont majoritaires les enseignant·es qui affirment enseigner une seule langue (n = 334), par rapport à ceux.celles qui disent en enseigner deux ou plus (n = 125)³². Le français apparaît comme la langue la plus enseignée (n = 299, soit 63,8 % de la population), suivie de l'anglais (n = 162, soit 34,61 % de la population), puis de l'espagnol (n = 70, soit 14,9 % de la population)³³.

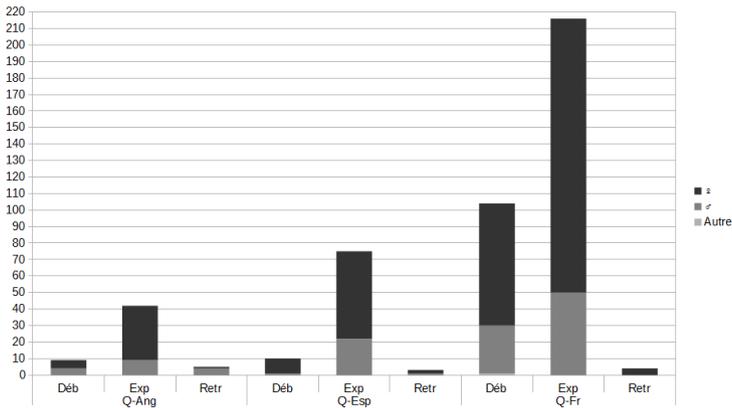
Le questionnaire demandait aux informateur·trices de s'auto-catégoriser en choisissant parmi : a) « je me vois comme un·e enseignant·e débutant·e » ; b) « je me vois comme un·e enseignant·e chevronné·e » ; c) « je suis à la retraite et continue d'avoir une activité d'enseignement » ; d) « je suis à la retraite et n'ai plus d'activité d'enseignement »³⁴ :

32 Neuf informateurs.trices affirment n'enseigner aucune langue.

33 Suivies de l'italien (n = 16, soit 3,4 % de la population), l'allemand (n = 15, soit 3,2 % de la population), l'arabe et le portugais (n = 6, soit 1,2 % de la population pour chaque langue), le latin (n = 5, soit 1 % de la population), le chinois et le russe (n = 3, soit 0,6 % de la population pour chaque langue), et enfin le grec et le japonais (n = 1, soit 0,2 % de la population pour chaque langue).

34 Pour le questionnaire en anglais, les choix étaient : « I am a novice teacher », « I am an experienced enough teacher », « I am a well experienced teacher », « I am retired and continue to teach » et « I am retired and no longer teach ». Le questionnaire en espagnol proposait : « Soy un.a docente que está empezando », « Soy un.a docente en devenir », « Soy un.a docente con experiencia », « Soy un.a docente con una gran experiencia », « Soy un.a docente jubilado.a y ya no tengo ninguna actividad docente » y « Soy un.a jubilado.a y todavía tengo una actividad docente ». Enfin, les options pour le questionnaire français étaient : « Je suis un·e enseignant·e débutant·e », « Je suis un·e enseignant·e expérimenté·e », « Je suis un·e enseignant·e chevronné·e », « Je suis à la retraite et continue d'avoir une activité d'enseignement » et « Je suis à la retraite et n'ai plus d'activité d'enseignement ». Aucun ordre de grandeur, quant à la possible étendue en années d'une quelconque expérience, associable à chacune de ces catégories, n'a été proposée aux informateur·trices. Il s'agissait d'un véritable exercice d'auto catégorisation, dans le contexte d'un questionnaire, comportant 39 grands groupes thématiques d'items, dont certains qui interrogeaient explicitement quant à l'expérience enseignante des in-

L'histogramme ci-dessous montre que l'auto-catégorisation « débutant·e » constitue 26,3 % du total de la population, tandis que « expérimenté·e » représente 71,15 % et « retraité·e », avec ou sans activité enseignante, 2,56 %. Ces auto-catégorisations sont regroupées par langue du questionnaire et par genre. Les trois variables serviront plus tard au calcul de certaines corrélations³⁵.



Enfin, le questionnaire demandait aux informateur·trices de préciser leur statut professionnel. Les statuts mixtes (n = 111) sont moins fréquents que les non mixtes (n = 357). Parmi ces derniers, les titulaires du supérieur (n = 132), les contractuel·les dans plusieurs structures (n = 61) et les titulaires du secondaire (n = 55) sont majoritaires. La distribution observée pour les deux types de profil, non mixte

formateur·trices, mesurées en années.

³⁵ Les hypothèses implicites étant que l'adhésion explicite d'un·e informateur·trice à un genre (Wilson : 2017), tout comme la possibilité d'une vision ethnocentrée de la réalité – hypothétiquement déductible du choix de langue de le.ladit.e informateur.trice pour répondre au questionnaire (Blot : 2003; Jaspal : 2009) – pourraient avoir une incidence sur sa (non) conscience de (ne pas) avoir été sensibilisé.e à la mise en place de pédagogies bienveillantes.

et mixte, semble être une conséquence des réseaux dans lesquels le questionnaire a été diffusé – pour la plupart, des listes professionnelles relevant du secondaire et du supérieur, ainsi que des réseaux associatifs et institutionnels³⁶, mais aussi des réseaux sociaux constitués autour de l’enseignement d’une langue parmi les trois dans lesquelles le questionnaire a été rédigé. L’échantillon constitué (n = 468) ne peut pas être considéré comme statistiquement représentatif de la population des enseignant·es de langue, qui, elle, est virtuellement infinie car très grande (Beavogui : 2012). En revanche, nous sommes de l’avis que les profils et les contextes sont suffisamment variés pour permettre une certaine représentativité des représentations sur le terrain (Miras *et al.* : 2017).

Questions de recherche et analyse

Nous rappelons ci-dessous les deux questions de recherche ont guidé l’analyse :

Q1. Les enseignant·es de langue, perçoivent-ils/elles le construit « bienveillance » comme un objectif formatif ayant fait partie de leur formation ?

Q2. Les éventuelles difficultés perçues par les enseignant·es, relèvent-elles de l’inter-personnel (apprenant·es, collègues), de l’intra-personnel (lien avec les attentes placées sur soi) ou des conditions contextuelles du métier d’enseignant·e de langue ?

Dans ce qui suit, nous précisons notre démarche méthodologique en vue d’apporter des éléments de réponse aux deux questions posées.

36 Notamment British Council pour l’anglais, Alliance Française pour le français et Instituto Cervantes pour l’espagnol.

- Q1 : la bienveillance, un objectif formatif reconnaissable et reconnu ?

Une nette majorité des informateur·trices affirment avoir suivi une formation spécifique à l'enseignement d'une LX (n = 426). Il a été demandé à ces informateur·trices de préciser dans quelle mesure ils/elles estimaient avoir été sensibilisé·es à seize objectifs formatifs, correspondant dans le questionnaire grâce à seize échelles de Likert, avec des valeurs entre 0 et 5, où 0 correspondait à une adhésion nulle, et 5 à une adhésion forte. Parmi ces seize objectifs formatifs il y avait « La mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante » (« cont_bienv »), dont le tableau ci-dessous montre les réponses obtenues :

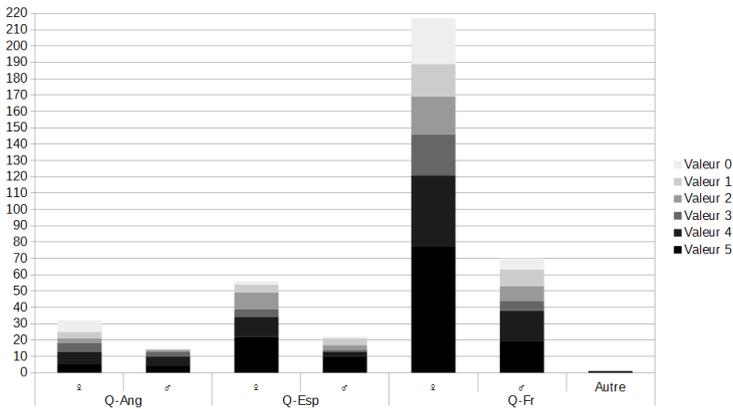


Figure 4. Histogramme de l'échelle de Likert « cont_bienv »

À nouveau, les réponses sont regroupées par genre et par langue du questionnaire. Une majorité d'informateur·trices (n = 275, soit 66,4 % des informateur·trices ayant saisi des valeurs pour les seize échelles de Likert³⁷) affirme, à des

37 12 des 426 informateur·trices ayant affirmé avoir reçu une formation spécifique à l'enseignement de(s) langue(s) n'ont pas rempli l'échelle de Likert « la mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante ».

degrés divers de certitude (valeurs 3 à 5 regroupées) avoir été sensibilisé.e, au cours de sa formation, à « la mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante », tandis qu'une minorité ($n = 139$, soit 33,6 % des informateur·trices ayant saisi des valeurs pour les seize échelles de Likert) se montre moins concluante, ou encore nie y avoir été sensibilisée (valeurs 0 à 2 regroupées). Une distribution uniforme des valeurs s'observe selon le genre des informateur·trices. Ainsi, 33,4 % des informateur·trices concentre les valeurs 0 à 2 de l'échelle de Likert, « cont_bienv », tandis que 66,5 % des informatrices et 66,3 % des informateurs concentrent les valeurs 3 à 5 de la même échelle, toutes langues du questionnaire confondues.

- *Q2 : la bienveillance, un comportement pédagogique à la dimension inter- et/ou intra-personnelle ?*

Afin de trouver des éléments de réponse à Q2, des corrélations ont été opérées, en utilisant la formule « Pearson » intégrée dans le logiciel tableur Libreoffice Calc³⁸. La corrélation est un calcul statistique qui révèle de l'interdépendance, systématique et statistiquement représentative, entre les valeurs correspondant à deux ensembles de variables. Comme le suggèrent Zou *et al.* (2003 : 618), qu'elles soient positives et négatives, on peut distinguer des corrélations parfaites, avec une valeur $r = \pm 1$, fortes, avec des valeurs entre $r = \pm 0,8$ et $r = \pm 0,99$, modérées, avec des valeurs entre $r = \pm 0,5$ et $r = \pm 0,8$, et faibles, avec des valeurs entre $r = \pm 0,2$ et $r = \pm 0,5$. Enfin, l'on considère aussi des corrélations nulles, dont la valeur serait $r = 0$. Dans cette étude, les variables « âge » et « expérience enseignante » ont corrélé positivement et modérément ($r = 0,76$). D'une manière générale, et dans le cadre de la population ayant répondu au questionnaire, plus les individus étaient âgés, plus leur expérience enseignante,

38 https://wiki.documentfoundation.org/FR/Calc:_fonction_PEARSON (dernière consultation le 20 mars 2020).

calculée en nombre d'années, était importante. Toujours selon Zou *et al.* (*ibid.* : 617), une corrélation ne vaut pas causalité, mais indique plutôt une piste de recherche pouvant être creusée par d'autres moyens d'enquête :

Correlation analysis is generally overused. It is often interpreted incorrectly (to establish "causation") and should be reserved for generating hypotheses rather than for testing them.³⁹

Afin de trouver des éléments de réponse à Q2, dans le cas de cette étude, deux matrices de corrélations ont été dressées auprès de deux ensembles de variables, respectivement :

a) des variables relatives à des contenus formatifs (les seize échelles de Likert ci-dessus) ;

b) des variables déclaratives, informant sur d'éventuelles difficultés, perçues par les enseignant·es, selon qu'elles relèvent de l'inter-personnel (apprenant·es, collègues), de l'intra-personnel (lien avec les attentes placées sur soi) ou des conditions contextuelles.

Dans un premier temps, les valeurs contenues dans chacun de ces deux ensembles de variables ont été corrélées entre elles mais aussi avec les valeurs de la variable « cont_bienv », qui informe sur la perception, par les informateur·trices, d'avoir été sensibilisé·es à des pédagogies bienveillantes. L'on retrouve quelques corrélations modérées, comme le montre la matrice de corrélations ci-dessous, obtenue à partir du calcul des corrélations des réponses des 414 informateur·trices ayant saisi les seize échelles de Likert correspondant aux seize contenus formatifs proposés :

³⁹ « L'analyse par calcul de corrélation tend à être sur-employée. Alors qu'elle est souvent interprétée de manière incorrecte (afin d'établir une « causalité »), elle devrait être réservée en vue de proposer des hypothèses, plutôt que pour essayer de démontrer celles-ci » (Notre traduction).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. cont_acq_gramm	1														
2. cont_apprent_prononc	0,54	1													
3. cont_appr_act	0,25	0,25	1												
4. cont_concep_séq_did	0,35	0,27	0,47	1											
5. cont_TICE	0,21	0,20	0,50	0,43	1										
6. cont_prat_réfl	0,33	0,28	0,45	0,40	0,48	1									
7. cont_bienv	0,35	0,33	0,48	0,48	0,45	0,50	1								
8. cont_correc	0,55	0,47	0,29	0,38	0,26	0,47	0,47	1							
9. cont_éval	0,37	0,37	0,47	0,57	0,45	0,48	0,51	0,59	1						
10. cont_trav_gr	0,43	0,34	0,40	0,47	0,47	0,56	0,53	0,53	0,52	1					
11. cont_gest_conf		0,34	0,30	0,29	0,30	0,38	0,50	0,39	0,41	0,45	1				
12. cont_gest_mes_émot	0,33	0,41	0,38	0,31	0,37	0,50	0,59	0,50	0,43	0,51	0,73	1			
13. cont_gest_corp	0,33	0,41	0,39	0,27	0,29	0,42	0,48	0,47	0,38	0,52	0,58	0,66	1		
14. cont_appr_esth	0,32	0,36	0,38	0,29	0,33	0,39	0,47	0,37	0,37	0,44	0,48	0,57	0,56	1	
15. cont_dim_interc	0,32	0,32	0,52	0,49	0,47	0,45	0,56	0,41	0,49	0,47	0,36	0,44	0,43	0,46	1
16. cont_gest_émot_appr	0,33	0,34	0,37	0,33	0,39	0,51	0,56	0,48	0,42	0,52	0,65	0,78	0,61	0,52	0,47

Figure 5. *Matrice* de corrélations 1 : 16 contenus formatifs

Des corrélations positives modérées, presque fortes, s’observent, dont quelques-unes entre des variables interdépendantes avec la reconnaissance, par les informateur·trices, d’une sensibilisation, au cours de leur formation, à « la mise en place d’une pédagogie positive et bienveillante » (« cont_bienv »), notamment :

- « la gestion de ses propres émotions » (« cont_gest_mes_émot », $r = 0,59$), mais aussi à « la gestion des émotions des apprenants » (« cont_gest_émot_appr », $r = 0,56$)⁴⁰ ;
- « la prise en compte d’une dimension interculturelle » (« cont_dim_interc », $r = 0,56$) ;
- « la gestion du travail en groupe » (« cont_gest_trav_gr », $r = 0,53$) ;
- « la gestion des conflits » (« cont_gest_conf », $r = 0,5$), mais aussi « des pratiques enseignantes réflexives » (« cont_prat_ens_réf », $r = 0,5$).

Compte tenu des catégories démographiques et sociologiques disponibles (§5.2), des corrélations par

40 Par ailleurs, les variables « cont_gest_mes_émot » et « cont_gest_émot_appr » corrélaient positivement avec une valeur de corrélation ($r = 0,78$), ce qui suggère une corrélation plutôt modérée, presque forte.

groupes spécifiques – genre, vision de soi, statut, langue du questionnaire – ont été recherchées :

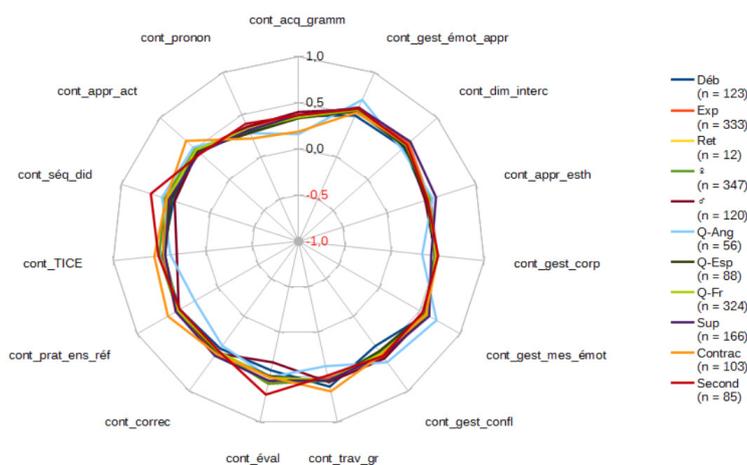


Figure 6. Corrélation entre « cont_bienv » et les 15 autres contenus formatifs par groupes catégoriels⁴¹

Le diagramme ci-dessus montre les valeurs de corrélation entre la variable « cont_bienv » et les quinze autres contenus formatifs⁴². Onze groupes catégoriels sont distingués, selon l'auto-catégorisation des informateurs.trices (« débutant.e », « expérimenté.e », « retraité.e »), leur genre et statut, ainsi que la langue du questionnaire choisie. Une uniformité s'observe pour les onze groupes, avec des valeurs de corrélation aux alentours de $r = 0,5$. Trois valeurs maximales sont repérées autour de $r = 0,7$. Elles concernent, pour le groupe des informateur.trices ayant choisi de répondre à questionnaire en anglais ($n = 56$), la corrélation entre « mise

⁴¹ Les versions couleur correspondant aux figures 6 et 8 sont disponibles à l'URL <https://s.42l.fr/NEjMulWg> (dernière consultation le 6 novembre 2023).

⁴² La variable « cont_bienv » n'est pas présentée car la valeur de corrélation de n'importe quelle variable avec elle-même est ($r = 1$).

en place d'une pédagogie bienveillante » et, respectivement, « gestion de mes émotions » ($r = 0,71$) et « gestion des émotions des apprenant·es » ($r = 0,68$); puis, pour le groupe des informateur·trices du secondaire ($n = 85$), la corrélation entre « cont_bienv » et « évaluation » ($r = 0,7$). Deux valeurs minimales apparaissent autour de $r = 0,17$. Elles concernent, pour le groupe des informateur·trices ayant choisi de répondre à un questionnaire en anglais ($n = 56$), la corrélation entre « cont_bienv » et « acquisition d'aspects grammaticales » ($r = 0,16$), tout comme pour les informateurs.trices contractuel.le.s ($n = 103$), pour qui cette même corrélation a une valeur $r = 0,19$. Enfin, des valeurs uniformément basses ($Me = 0,32$) s'observent, dans les onze groupes, pour la corrélation entre « cont_bienv » et « enseignement de la prononciation ».

Des corrélations ont aussi été calculées entre deux ensembles de variables du questionnaire, relevant de la vision de soi, de chaque informateur·trice, et de l'éventuelle perception, par chacun·e de ceux-celles-ci, de difficultés liées à l'exercice du métier d'enseignant.e de langue. Quant à l'ensemble « vision de soi », il y a d'abord un groupe thématique introduit par la consigne suivante, qui avait pour fonction d'introduire un exercice d'introspection et d'auto-catégorisation :

« Dans la liste ci-dessous, je note les items dans la mesure où ils (ne) décrivent (pas) la manière dont je vois ma pratique enseignante actuelle »

Associés à cette formule, treize variables ont été proposées, sous forme d'échelles de Likert, avec des valeurs comprises entre 0 et 5, où 0 correspondait à une adhésion et/ou valeur nulle, et 5 à une adhésion et/ou valeur forte. Voici la liste des treize variables :

- « Je prépare mes cours » (« v_de_soi_prépare cours »);
- « Je ne prépare pas mes cours » (« v_de_soi_ne prépare pas cours »);

- « Je m'efforce pour maintenir le contrôle du groupe et du cours » (« v_de_soi_maintenir contrôle »);
- « J'aime bien rire en cours » (« v_de_soi_rire cours »);
- « Je n'aime pas me montrer hésitant·e en cours » (« v_de_soi_n'aime pas hésitant-en cours »);
- « J'ai toujours une idée précise des objectifs pour chaque cours » (« v_de_soi_idée précise objectifs »);
- « J'improvise pendant le cours » (« v_de_soi_improvise »);
- « Je demande l'avis de mes collègues » (« v_de_soi_avis collègues »);
- « Je préfère travailler seul·e » (« v_de_soi_travailler seul-e »);
- « J'angoisse avant le début de chaque cours » (« v_de_soi_angoisse »);
- « Il m'arrive de me sentir un peu perdu·e pendant un cours » (« v_de_soi_sentir perdu-e »);
- « À la fin d'un cours, je pense à ce que j'ai trouvé réussi et ce qui me semble ne pas avoir bien marché » (« v_de_soi_fin d'un cours pense »);
- « J'ai l'impression de me donner au groupe, dans l'espoir de l'engager » (« v_de_soi_me donner au groupe »).

Le deuxième ensemble de variables, portant sur l'éventuelle perception de difficultés liées à l'exercice du métier d'enseignant·e de langue, était introduit, dans le questionnaire, par un item conditionnel oui/non, formulé comme ceci :

« Dans le cadre de ma pratique enseignante, je me suis déjà senti·e dépassé·e »

En fonction de la réponse donnée par l'informateur·trice – « oui » ou « non » –, la formule conditionnelle : « La, voire les, situations, par rapport auxquelles je me suis senti·e dépassé·e, concernaient » s'activait, ce qui donnait accès à sept variables facultatives à cocher, qui permettaient de modéliser et préciser la nature d'une éventuelle perception, par les informateur·trices, de difficultés associées au métier d'enseignant·e de langue. Voici le détail de sept variables :

- « Les apprenant·es »;
- « Le contexte d'enseignement »;
- « Les attentes qu'on avait placées sur moi »;
- « Les objectifs d'apprentissage que je devais aider à atteindre »;
- « La préparation d'un cours »;
- « Les outils et/ou matériels que j'étais censé·e utiliser »;
- « Le rapport avec un·e collègue ».

Afin de permettre le calcul de corrélations avec les variables « contenus formatifs », mais aussi avec l'ensemble de variables « vision de soi », ces sept variables ont été regroupées en trois ensembles :

a) addition de variables de nature interpersonnelle (« ADD interpersonnel »), contenant les variables « les apprenant·es » et « le rapport avec un·e collègue »;

b) addition de variables de nature intra-personnelle (« ADD intra-personnel »), avec les variables « les attentes qu'on avait placées sur moi » et « la préparation d'un cours »;

c) addition de variables de nature contextuelle (« ADD contxt »), composée des variables « le contexte d'enseignement », « les objectifs d'apprentissage que je devais aider à atteindre » et « les outils et/ou matériels que j'étais censé·e utiliser ».

La matrice ci-dessous présente les corrélations opérées entre des deux ensembles de variables. Elle a été obtenue à partir du calcul des corrélations des réponses des 414 informateur·trices ayant saisi les seize échelles de Likert correspondant aux seize contenus formatifs proposés :

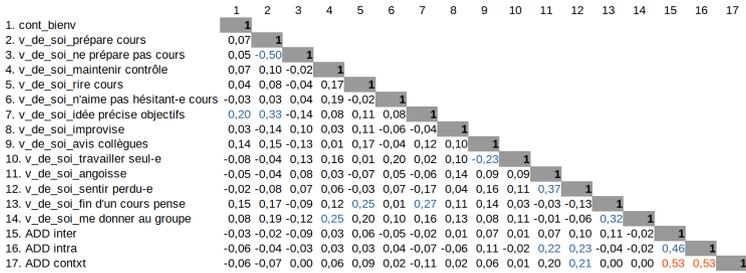


Figure 7. Matrice de corrélations 2 : cont_bienv, vision de soi, difficultés inter et intra-personnelles, et contextuelles

Quelques corrélations modérées s’observent, avec des valeurs, soit positives, soit négatives, autour de $r = 0,5$. Elles concernent les variables « addition d’items de nature contextuelle » et, respectivement, « addition d’items de nature inter-personnelle » ($r = 0,53$) et « addition de variables de nature interpersonnelle » ($r = 0,53$). Cette corrélation modérée suggère que plus les informateur·trices cochaient, dans le questionnaire, une, voire des, variable(s) de nature contextuelle, parmi les trois proposées (« le contexte d’enseignement », « les objectifs d’apprentissage que je devais aider à atteindre » et « les outils et/ou matériels que j’étais censé-e utiliser »), plus ils/elles cochaient une, voire des, variable(s) de nature interpersonnelle, parmi les deux proposées (« les apprenant·es » et « le rapport avec un·e collègue »), et réciproquement, mais aussi plus ils/elles cochaient une, voire des, variable(s) de nature intra-personnelle, parmi les deux proposées (« les attentes qu’on avait placées sur moi » et « la préparation d’un cours »), et réciproquement.

Une autre corrélation modérée, négative cette fois-ci $r = -0,5$, s’observe entre les variables « vision de soi_je prépare mes cours » et « vision de soi_je ne prépare pas mes cours ». Par ailleurs, une corrélation modérée apparaît entre les

variables « addition de variables de nature inter-personnelle » et « addition de variables de nature intra-personnelle » ($r = 0,46$). Enfin, à l'échelle des 414 informateur·trices ayant saisi des valeurs pour les seize échelles de Likert, aucune corrélation significative n'est observable entre la variable « la mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante », et quelle que soit la variable appartenant aux deux ensembles de variables déclaratives – « vision de soi » et « perception de difficultés ».

Les catégories démographiques et sociologiques employées précédemment en vue d'obtenir des corrélations plus ciblées, ont aussi été appliquées en vue d'affiner les corrélations entre la vision de soi et la perception des difficultés :

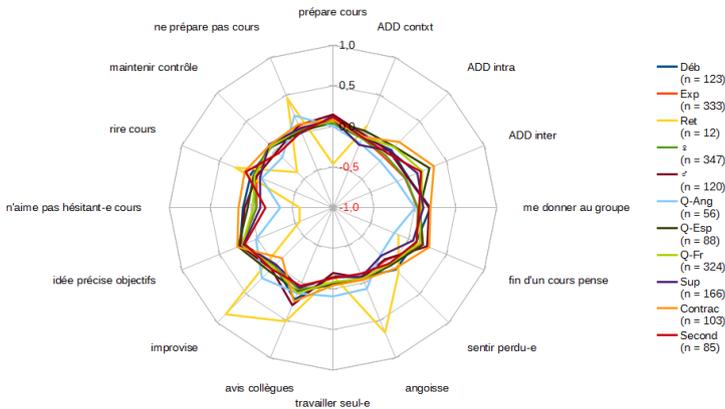


Figure 8. Corrélation entre « cont_bienv », vision de soi et perception de difficultés par groupes catégoriels

Le diagramme ci-dessus montre les corrélations entre la variable « cont_bienv », des variables relevant de la vision de soi des informateur·trices ainsi que leur perception de difficultés. Les mêmes onze groupes catégoriels sont distingués, selon l'auto-catégorisation des informateur·trices, leur genre et statut, et la langue du questionnaire choisie.

Une uniformité s'observe pour les onze groupes, avec des valeurs de corrélation aux alentours de $r = 0$. Quatre valeurs maximales sont repérées dans le groupe des retraité·es ($n = 12$) ; elles concernent les corrélations entre « cont_bienv » et, respectivement, « je prépare mes cours » ($r = -0,46$), « je ne prépare pas mes cours » ($r = 0,46$), « je n'aime pas me montrer hésitant pendant le cours » ($r = -0,59$) et « j'ai une idée précise des objectifs d'apprentissage à chaque cours » ($r = -0,55$). Ces quatre valeurs observées dans le groupe des informateur·trices retraité·es nonobstant, nous observons des valeurs de corrélation uniformément basses et faibles ($Me = 0,05$) pour les dix autres groupes.

Discussion, biais, limites

Cette étude exploratoire, et partiellement hypothético-déductive (Blanchet : 2011) quant à la méthodologie adoptée, posait deux questions de recherche, que nous rappelons ci-dessous :

Q1. Les enseignant·es de langue, perçoivent-ils/elles la notion de « bienveillance » comme un objectif formatif ?

Q2. Les éventuelles difficultés perçues par les enseignant·es, relèvent-elles de l'inter-personnel (apprenant·es, collègues), de l'intra-personnel (lien avec les attentes placées sur soi) ou des conditions contextuelles du métier d'enseignant·e de langue ?

L'analyse des données déclaratives recueillies (§5.3.1) montre qu'une majorité d'informateur·trices ($n = 257$) affirme avoir été sensibilisé à des contenus formatifs relevant de pédagogies bienveillantes, ce qui semble confirmer la Q1. Quant à la Q2 (§5.3.2), les corrélations obtenues parmi les seize contenus formatifs montrent que plus les informateur·trices ont affirmé avoir été sensibilisé·es à « la mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante », plus ils/elles affirment l'avoir aussi été à :

- « la gestion de ses propres émotions »;
- « la gestion des émotions des apprenant·es »;
- « la prise en compte d'une dimension interculturelle »;
- « la gestion du travail en groupe »;
- « la gestion des conflits »;
- « des pratiques enseignantes réflexives »;

Les résultats obtenus ne nous informent pas quant à ce que ces enseignant·es entendent par chacun de ces objectifs formatifs. Nous n'avons donc pas accès à leur pensée enseignante, à leurs convictions et représentations en ce qui concerne les gestes et les actions précises qui peuvent être associées à chacune de sept variables. Ces enseignant·es ont reconnu ces sept contenus formatifs, tels qu'ils leur ont été proposés, comme suffisamment significatifs et familiers pour proposer des appréciations chiffrées telles que des corrélations comme celles qui viennent d'être présentées, ont été obtenues. Une interprétation, prudente et responsable, des corrélations modérées constatées, serait que les contenus formatifs, ayant corrélé modérément – « la mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante », « pratiques enseignantes réflexives », « gestion du travail en groupe », « gestion des conflits », « gestion de ses propres émotions », « gestion des émotions des apprenant·es » –, constituent un réseau systémique et interdépendant de compétences et comportements, organisés transversalement. Les comportements pédagogiques bienveillants, ne seraient donc pas à comprendre comme un contenu formatif discret, mais comme une composante de nature éthique, qui peut véhiculer, soutenir, matérialiser, chevaucher, ou encore co-émerger avec d'autres compétences et comportements, parmi lesquelles, notamment, les sept contenus formatifs ayant corrélé modérément.

Des corrélations modérées et faibles ont par ailleurs été obtenues entre les ensembles de variables « vision de

soi », « addition de variables de nature inter-personnelle », « addition de variables de nature intra-personnelle » et « addition de variables de nature contextuelle » (§5.3.2). Celles-ci suggèrent que plus les informateur·trices cochaient, dans le questionnaire, une, voire des, variable(s) de nature interpersonnelle, parmi les deux proposées (« les apprenant·es » et « le rapport avec un·e collègue »), plus ils/elles cochaient une, voire des, variable(s) de nature intra-personnelle, parmi les deux proposées (« les attentes qu'on avait placées sur moi » et « la préparation d'un cours »), et réciproquement. Les appréciations chiffrées saisies par les informateurs.trices permettent de matérialiser une interdépendance entre des variables regroupées dans la catégorie interpersonnelle et celles relevant de la catégorie intra-personnelle. Ceci ne veut pas dire que les informateurs.trices reconnaissent les variables proposées comme relevant de l'une ou l'autre catégorie. Par contre, ces résultats suggèrent que, dans l'imaginaire de certain·es de ces informateur·trices, une interdépendance existe entre, par exemple, « la préparation d'un cours » et « les apprenant·es », dans la mesure où ces deux aspects sont perçus comme potentiellement problématiques, mais aussi systématiquement et réciproquement interdépendants, jusqu'à un certain point.

Quant aux variables déclaratives – la vision de soi exprimée par les informateur·trices, ainsi que leur éventuelle perception de difficultés liées au métier d'enseignant.e de langue –, et à l'échelle de l'ensemble des informateurs.trices, la variable « la mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante » n'a corrélé de manière significative avec aucune variable. Des corrélations modérées ont été constatées pour le groupe catégoriel des retraité·es. Or, étant donné le nombre restreint d'informateur·trices constituant ce groupe ($n = 12$), les résultats obtenus doivent être traités avec beaucoup de prudence. En effet, la représentativité des valeurs obtenues à l'échelle de ce groupe est proportionnellement moins

représentative que celle des valeurs résultant de l'ensemble de la population. Quoi qu'il en soit, au vu des données obtenues, il n'est possible d'associer l'éventuelle conscience d'avoir été sensibilisé·e, au cours de sa formation, à des pédagogies bienveillantes, ni avec une quelconque vision de soi, ni avec une dimension intra ou interpersonnelle, ni avec des aspects contextuels propres à l'exercice du métier d'enseignant. Ceci apparaît vrai pour quel que soit le groupe catégoriel pris en compte – les informateur·trices ont été regroupés en onze ensembles selon leur auto-catégorisation, genre, statut, la langue choisie du questionnaire. Il nous semble légitime de poser la question si la bienveillance est un comportement possible, parmi d'autres, pouvant faire l'objet d'une conscientisation vis-à-vis des informateurs.trices, ou bien s'il ne s'agirait d'une ligne de conduite qui émerge dans le vif d'une interaction, peut-être à l'insu de ceux.celles qui peuvent ponctuellement l'incarner.

Conclusion et pistes

La question à propos de la pertinence d'un comportement bienveillant, en situation de médiation institutionnelle fait, à notre sens, peu de doute. Des travaux de recherche en acquisition des langues ont montré la fonction de comportements pédagogiques bienveillants en tant que conditions facilitant le développement langagier (MacIntyre *et al.* : 2016). Les résultats présentés ici suggèrent l'émergence d'un réseau systémique intégrant, a minima, les sept variables « contenus formatifs » qui ont donné lieu à des corrélations modérées. Ce sont des techniques, des savoirs et des comportements, dont un travail fin de didactisation permettrait de faire découler d'autres sous-éléments. Il nous semble que les catégories présentées aux informateurs.trices constituent des pistes pertinentes afin de réfléchir à des contenus de formation étoffés.

Des questions subsidiaires découlent de la précédente. Un comportement, voire une pédagogie, bienveillant·e, peuvent-il/elle faire l'objet d'une sensibilisation dans le cadre d'une formation? Est-il possible d'informer autrui, jusqu'au point de le/la responsabiliser et de faire en sorte qu'il/elle prenne conscience de son comportement naturel, de manière à l'adapter à une conduite et une éthique, construite empiriquement à partir de l'observation, et dont le déploiement serait pertinent dans des situations institutionnelles de médiation? Des travaux en neurosciences montrent la correspondance entre des comportements empathiques et l'activation des zones spécifiques du cerveau, ainsi que la possibilité de modifier l'activation de ces zones, au travers d'un conditionnement spécifique, et d'agir donc sur le comportement des individus, afin de les amener vers davantage de comportements prosociaux et d'entraide (Trautwein *et al.*, 2020). Des démarches similaires seraient possibles, depuis le champ de la didactique, en formation initiale et continue d'enseignant·es de langue. En vue de ceci, une déconstruction explicite et précise des contenus et objectifs formatifs, ainsi que des chevauchements et interactions entre ceux-ci nous semblent nécessaires. En effet, l'analyse des données obtenues ont montré des interdépendances, dans l'imaginaire des informateurs·trices, entre des variables plutôt discrètes, liées à la pratique concrète et matérielle du métier d'enseignant·e de langue, telles que « la préparation d'un cours », « la perception des attentes placées sur moi », « le rapport avec un·e collègue » ou encore « les apprenant·e.s ». Ceci suscite de nouvelles interrogations, notamment : la pratique pédagogique d'un individu enseignant, construite en partie à partir de savoirs techniques, mais aussi des convictions de nature personnelle, définit-elle des transversalités qui pourraient faire l'objet de modélisations à partir des seize contenus formatifs qui ont été analysés dans cette étude? La formation, initiale et/ou continue, l'expérience – ancrée

dans des espaces discursifs tels que la salle de cours, les échanges avec les collègues, le positionnement par rapport à des textes et directives officiel·les –, les contextes d'exercice du métier... ? Interagissent-elles, au niveau de l'individu, mais aussi d'une communauté reconnaissable, de manière à définir des systèmes réseau notionnels et de croyances, en fonction desquels des comportements pédagogiques spécifiques, tels que la bienveillance, peuvent être reconnus, refusés, ou encore faire l'objet d'une adhésion ? Ces systèmes et réseaux évoluent-ils chez l'individu et au sein des communautés, sur un axe diachronique ? En cohérence avec la préconisation de Zou *et al.* (*ibid.*) quant à la possibilité d'indiquer, grâce à des corrélations, des pistes de recherche qui pourraient être explorées par d'autres moyens d'enquête, il nous semble que des recherches qualitatives et ethnographiques longitudinales pourraient apporter des éléments de réponse à certaines de ces questions.

Des recherches-action (Narcy-Combes, 2005) permettraient de situer ces pistes dans des terrains, afin de déterminer comment s'articulent des comportements, des savoirs savants (issus de la recherche, de la formation, de l'expérience, de la reproduction sociale, ou encore des théories personnelles), l'histoire personnelle d'un individu au sein d'une communauté, ainsi que les valeurs et les représentations de celui/celle-ci. Des caractérisations pourraient ainsi être co-construites. Elles permettraient, sur des plans conceptuels, phénoménologiques et praxéologiques, de co-construire des au construit « comportement pédagogique bienveillant » pour des individus réels, situés dans un contexte, dont des pratiques pourraient faire l'objet d'une observation et co-analyse. Enfin, de telles recherches-action aideraient à faire de la lumière quant à la possibilité que la participation de (futur·es) enseignant·es, à des dispositifs de formation, alliant une découverte critique de savoirs issus de la recherche, ainsi qu'une médiation dialogique vers davantage

d'introspection, servent à modifier les représentations et/ou les comportements pédagogiques des enseignant·es, ou, au contraire, rencontrent des résistances.

Références

AGUILAR, Jose Ignacio, 2016. « Une éthique pour l'enseignant de langue : Une modélisation complexe, une formation en chantier », *Les Langues modernes*, 4/2016 (« Éthique et enseignement des langues »), p. 47-55.

AGUILAR, Jose Ignacio, 2008. "From Carl Rogers to our days: An appraisal of L2 teachers' empathy in CLT classes", in NACEUR, Abdelmajid, MASMOUDI, Slim (eds.), *Cognition, Emotion & Motivation : Intégrer... Mieux expliquer la performance*, Éditions du CNIPRE, p. 99-110.

AGUILAR RÍO, Jose Ignacio, 2013. « L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : Caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence », *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, p. 137-156.

BEACCO, Jean-Claude, 2017. « Postface : Au bonheur des langues », in AGUILAR, Jose, CADET, Lucile, MULLER, Catherine, RIVIÈRE, Véronique (éds.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*, Riveneuve Éditions, p. 287-301.

BEAVOGUI, S., 2012. Échantillonnage statistique. IRAG. <http://www.irag-guinee.org/doc/echantillonnagestatistique.pdf>

BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick (dir.), 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines.

BLOT, Richard K., 2003. *Language and Social Identity*, Greenwood Publishing Group.

BRUDERMANN, Cédric, AGUILAR, Jose, MIRAS, Grégory, ABENDROTH-TIMMER, Dagmar, SCHNEIDER, Ramona, XUE, Lin, 2018. « Caractériser la notion de médiation en didactique

des langues à l'ère du numérique : Apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s) », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15 (15-2), (En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>).

DAMASIO, Antonio R., 2000. *The feeling of what happens : Body and emotion in the making of consciousness*, Heinemann.

DEWAELE, Jean-Marc, 2017. "Why the Dichotomy 'L1 Versus L2 User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'", *Applied Linguistics*, Vol. 39, Issue 2, April 2018, pages 236–240, (En ligne : <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>).

DEWAELE, Jean-Marc, 2011. "Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use", *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), p. 23-42.

DEWAELE, Jean-Marc, WITNEY, John, SAITO, Kazuya, DEWAELE, Livia, 2017. "Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables", *Language Teaching Research*, 22(6), p. 676-697, (En ligne : <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>).

JOSSE - DE LA GORCE, Hélène, RIOU, Marine, BEAUPOIL-HOURDEL, Pauline, BOUQUET-Ysos, Clotilde, 2017. « Grammaire, bienveillance et boîtiers de vote : Analyse d'une rénovation pédagogique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 37 n°1, (En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5845>).

HENRY, Alastair, THORSEN, Cecilia, 2018. "Teacher-Student Relationships and L2 Motivation", *The Modern Language Journal*, 102(1), p. 218-241, (En ligne : <https://doi.org/10.1111/modl.12446>).

JASPAL, Rusi, 2009. *Language and Social Identity : A Psychosocial Approach*, University of London, (En ligne : <https://dora.dmu.ac.uk/handle/2086/8809>).

JUAN, Salvador, 1999. *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines. Exploration critique des techniques*, PUF.

KOSTOULAS, Achilleas, MERCER, Sarah, 2016. "Fifteen years of research on self & identity in System". *System*, 60, p. 128-134, (En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.04.002>).

LAFRANCHISE, Nathalie, LAFORTUNE, Louise, ROUSSEAU, Nadia, 2014. « Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, p. 117-140, (En ligne : <https://doi.org/10.4000/dse.617>).

MACINTYRE, Peter D., GREGENSEN, Tammy, MERCER, Sarah (eds.), 2016. *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

MIRAS, Grégory, AGUILAR RÍO, Jose Ignacio, Auzéau, Fanny, 2017. « Regards croisés sur la norme en français oral : Représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S », dans DI PIETRO, Jean-François, FISHER, Carole, GAGNON, Roxane (éds.), *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques*, Presses universitaires de Namur, p. 275-290, (En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01591953>).

NARCY-COMBES, Jean-Paul, 2005. *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, Éditions Ophrys.

NOY, Chaim, 2008. "Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research", *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), p. 327-344, (En ligne : <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>).

ROELENS, Camille, 2019. « Bienveillance », *Le Télémaque*, n°55 (1), p. 21-34.

ROGERS, Carl R., 1961. *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin.

SIMONS, Mattheas, VANHEES, Claudio, SMITS, Tom, VAN DE PUTTE, Karen, 2019. "Remedying Foreign Language Anxiety through CLIL? A mixed-methods study with pupils, teachers and parents", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, p. 153-172.

TEIMOURI, Yasser, 2018. “Differential Roles of Shame and Guilt in L2 Learning: How Bad Is Bad?”, *The Modern Language Journal*, (En ligne : <https://doi.org/10.1111/modl.12511>).

TRAUTWEIN, Finn-Mathis, KANSKE, Philipp, BÖCKLER, Anne, SINGER, Tania, 2020. “Differential benefits of mental training types for attention, compassion, and theory of mind”, *Cognition*, 194, (En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104039>).

TRONTO, Joan C., 2015. *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, traduit de l’anglais par Hervé Maury, La Découverte.

VÉRONIQUE, Daniel, CARLO, Catherine, GRANGET, Cyrille, KIM, Jin-Ok, PRODEAU, Mireille, 2009. *L’Acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier.

VERSPoor, Marjolijn, LOWIE, Wander, CHAN, Hui Ping, VAHTRICK, Louisa, 2017. “Linguistic complexity in second language development: Variability and variation at advanced stages”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14 (1), (En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1450>).

WENTZEL, Bernard, 2015. « Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants », *Recherche & formation*, vol. 80, n° 3, p. 17-32.

WILSON, Fiona M., 2017. *Organizational Behaviour and Gender*, Routledge.

ZOU, Kelly H., TUNCALL, Kemal, SILVERMAN, Stuart G., 2003. “Correlation and Simple Linear Regression”, *Radiology*, 227 (3), p. 617-628, (En ligne : <https://doi.org/10.1148/radiol.2273011499>).

José Ignacio Aguilar Río est maître de conférences HDR à l’Université Sorbonne Nouvelle. Ses intérêts de recherche portent sur la formation initiale et continue de futur.e.s enseignant.e.s de langue, notamment les aspects liés aux dimensions pédagogique, inter-personnelle et intra-

personnelle et notamment les composantes émotionnelle et réflexive qui peuvent émerger de ces trois niveaux. Il est membre des réseaux Langscape-Europe et ECLE-Émotissage.

Partie 2 :
Empathie et pratiques artistiques

Enseigner les arts aujourd'hui : de l'empathie pour soutenir la création et l'appréciation artistiques

Sylvie Morais

Patrice Baillargeon

Audrey Lapointe

Université du Québec à Chicoutimi.

Laboratoire collectif de recherche CRÉAgir.

Introduction

Dans la perspective de l'école du *xxi^e* siècle qui considère le *vivre ensemble* comme étant l'un des piliers de l'apprentissage (Scott : 2015), les sciences de l'éducation multiplient les champs d'études qui abordent le développement de compétences relationnelles selon des thématiques comme l'inclusion, l'interdisciplinarité, l'interculturalité, l'éthique ou encore l'empathie. Parmi les matières scolaires considérées comme étant les plus aptes au développement de ces

compétences, les arts figurent au premier plan, et peut-être même davantage « les pratiques contemporaines de l'art comme expérience » (Massin : 2013) qui sont pleinement impliquées dans le développement de l'empathie cognitive et émotionnelle. Difficile toutefois de se satisfaire d'idées qui accordent d'entrée de jeu des valeurs éducatives à l'art et qui plébiscitent ses bénéfices, sans se demander ce qui se passe réellement dans les écoles. Comment l'art y est-il enseigné? Avec quelle *pédagogie artistique* est-il possible de favoriser le vivre-ensemble? Mais surtout comment *l'artiste-pédagogue* développe-t-il ses compétences relationnelles?

Nous présentons d'abord la problématique, *Enseigner les arts aujourd'hui*, puis son cadre de référence et la phénoménologie pratique qui tient lieu de méthodologie. Par la suite nous développons *les gestes pédagogiques* qui engagent l'empathie depuis l'explicitation du professeur en enseignement des arts. L'analyse s'appuie sur des travaux sur l'intersubjectivité en philosophie et en neurosciences, en vue de penser l'empathie comme un *mode d'être intersubjectif*. Des pistes de réflexion sur le développement et le co-développement des compétences relationnelles de l'artiste-pédagogue sont identifiées en conclusion.

Enseigner les arts aujourd'hui

La seule assertion « enseigner les arts aujourd'hui » pourrait poser une multitude de questions pertinentes. Il est donc important de situer le contexte de cette étude et de préciser que nous nous intéressons à la formation des maîtres en enseignement des arts (UQAC). Notre questionnement sur le développement et des compétences relationnelles s'inscrit au cœur du processus de professionnalisation du futur enseignant des arts (MÉES).

La spécificité de cette formation professionnelle est qu'elle se partage entre deux types de formations distinctes.

En effet, d'un côté, les étudiants acquièrent une formation disciplinaire en art qui vise le développement d'une pratique artistique contemporaine soutenue, et du côté des sciences de l'éducation ils développent une formation didactique et pratique spécifique à l'enseignement. Pour remédier aux tensions identitaires que cette formation instaure (Kaddouri : 2002, 2006 ; Bourgeois : 2006 ; Duval : 2011), nous avons créé un espace de *formation artistique* propre à l'enseignement des arts. Dans ce contexte, les futurs enseignants des arts, nommés des *artistes-pédagogues* (Kaddouri : 2002, 2006 ; Bourgeois : 2006 ; Duval : 2011) développent des compétences professionnelles propres à leur champ disciplinaire qu'est la *pédagogie artistique*.

C'est donc depuis ce contexte que nous interrogeons les conditions de développement des compétences relationnelles de l'artiste-pédagogue. Demandons-nous pour démarrer :

Qu'est-ce donc qu'enseigner les arts aujourd'hui ?

L'art aujourd'hui

On n'est plus devant un « objet » à contempler, mais on est intensément sollicités dans l'attention que l'on porte au sensible.

Mariane Massin

Les arts contemporains ne cessent d'interroger l'expérience que l'on peut en faire. Une expérience composée de données conceptuelles, perceptuelles et émotionnelles qui permettent de cerner l'artistique comme *totalité*. (Massin : 2013). Cette conception contemporaine de l'art, qui invite à l'expérience vécue s'éclaire par le sens pragmatique de John Dewey. En effet, en retournant à son idée de l'« *art comme expérience* » (Dewey : 1934, 1987), l'art ne présente plus d'œuvres à contempler, mais

convoque au vécu d'une « expérience accomplie » (Massin : 2013). Ainsi, l'appréciation esthétique, qui nous avait habitués à une relation passive avec les œuvres, propose désormais des « rencontres poétiques » et des « échanges symboliques » au sujet de différents aspects de la condition humaine ou des questions de société (politiques, ethniques, féministes, etc.). À titre d'exemple, le créateur contemporain Christian Boltanski, marqué par l'Holocauste, propose des expériences installatives qui soulèvent des questions telles que la mort, l'oubli, l'anonymat et la perte d'identité (*Momenta*, 2010). Ces « pratiques contemporaines de l'art comme expérience » (Massin : 2013), en rupture avec la tradition (et la notion du beau) sollicitent « *l'intelligence du sensible* » du spectateur désormais acteur de son appréciation artistique. Ce tout nouveau régime esthétique a pour effet d'exacerber la portée empathique de l'art tant sur les plans cognitifs qu'émotionnels. Il faudra donc actualiser notre représentation de l'artistique, pour la repenser comme une expérience relationnelle qui s'engage de manière encore incertaine, mais prometteuse, dans une position éthique et politique des rapports sociaux, de la subjectivité humaine et de l'environnement.

Nous pouvons donc dire que l'art aujourd'hui dépasse largement son rôle « d'expression d'une individualité » tel que le système d'éducation l'impose actuellement au Québec. Il fait appel à de nouvelles compétences concernant la pédagogie artistique, qui demandent à l'artiste-pédagogue de développer des compétences relationnelles.

Enseigner les arts aujourd'hui

La pédagogie d'un éducateur, c'est sa manière d'entrer en relation. Elle englobe sa vision du monde, ses valeurs, ses stratégies et ses outils de travail. Elle est globalisante.

Claude Paquette

Enseigner les arts aujourd'hui, fait appel à une relation pédagogique qui tient compte du fait artistique contemporain. La classe d'art étant l'opportunité pour les apprenants de vivre des expériences de création et d'appréciation artistiques, la pédagogie artistique se construit dans la compréhension de l'expérience du sensible et du corps en action de l'apprenant. L'artiste-pédagogue doit donc mettre en place un espace relationnel permettant de vivre la création et l'appréciation artistiques, adapter ses planifications et ses actions professionnelles, développer des stratégies pédagogiques, tout en tenant compte de ce qu'implique la discipline artistique contemporaine (Chainé et Bruneau : 1998 ; Gosselin, Potvin, Gingras, Murphy : 1998). Outre les spécificités liées à la gestion matérielle, temporelle et spatiale, l'art à l'école est une expérience relationnelle. La place de l'autre, des autres, est intrinsèquement liée aux corps en action. L'individu en création gravite à travers d'innombrables éléments influençant son expérience et en saisissant l'importance pendant la création est d'une grande richesse pédagogique (Morais : 2016). Différemment de la relation traditionnelle maître-élève, l'artiste-pédagogue se veut un guide et un soutien à l'expérience de l'apprenant par la relation qu'il entretient avec lui : un accompagnement qui relève d'un apprentissage expérientiel.

Eu égard à la posture relationnelle exigée pour un enseignement des arts contemporains, les 12 compétences professionnelles telles qu'énoncées par le MÉES n'engagent pas directement les compétences relationnelles. Peut-être sont-elles reconnues implicites à l'acte d'enseigner, mais on ne retrouve pas dans les documents officiels, d'outils ou de stratégies pour aider l'artiste-pédagogue à développer ce type de compétences.

Cadre de référence et problème de recherche

Pédagogie artistique : la verbalisation

La relation étant au centre de la pédagogie artistique, la *verbalisation* vient agir dans les interactions entre l'artiste-pédagogue et les apprenants. La verbalisation est une pratique d'explicitation où l'artiste-pédagogue entre dans un dialogue sensible afin d'aider l'apprenant à nommer le fil du développement de sa pensée créatrice. La parole devient instauratrice de l'expérience en cours et prend place dans les gestes pédagogiques (Merleau-Ponty : 1969; Vermersch : 2012). L'apprenant est ainsi amené à synchroniser ses pensées et ses paroles dans une action de communication. L'individu ne pense pas avant de parler, les mots se forment et se lient de façon intuitive, afin d'exprimer quelque chose; *la parole est la pensée* (Merleau-Ponty : 1969). Il s'agit du fondement de la verbalisation : par la relation avec l'autre, le partage fait exister ce qui n'était encore qu'intuition, un balbutiement de sa réflexion, afin de permettre des prises de conscience et une compréhension de soi (Passeron : 1989; Vermersch : 2012). L'artiste-pédagogue, par la verbalisation, permet un contact plus étroit entre le corps vivant l'expérience de création et l'esprit réfléchissant l'action de l'apprenant.

La verbalisation fait écho au concept de *parole incarnée* de Vermersch (2012, 2019) : l'action d'une parole subjective et singulière prenant la forme d'un récit. L'échange entre l'artiste-pédagogue et l'apprenant s'intéresse à faire revivre un moment singulier pendant la création grâce à la narration de l'action et à la description des gestes et des perceptions. L'apprenant est alors accompagné dans un retour vers son intériorité où la mise en mot peut lui faire découvrir la complexité de son expérience et la place qu'elle peut avoir pour lui (Faingold : 1998). La verbalisation est ainsi centrée sur l'apprenant afin que l'interaction fasse émerger, pour

l'apprenant et par l'apprenant, ce qui est réellement important pour la suite de son expérience.

Artiste-pédagogue : une double identité

Avoir deux postures; celle de l'enseignant et celle de l'artiste, surtout si ces deux identités sont distinctes l'une de l'autre, peut mener à ressentir un malaise dans cette profession et créer des tensions identitaires (Kaddouri : 2002, 2006; Bourgeois : 2006; Duval : 2011, 2012; Bonin : 2017). Nous avons constaté en effet qu'il y a un manque de reconnaissance des deux côtés de cette double identité professionnelle. Du côté des sciences de l'éducation, il est identifié comme un professeur de « bricolage »; alors que pour les artistes professionnels il n'est pas pris au sérieux comme artiste puisqu'il est enseignant. Une des raisons pour laquelle l'enseignant des arts n'a pas ou peu de reconnaissance, c'est l'absence de lien d'appartenance clair à un milieu professionnel qui correspond à son champ disciplinaire. (Avanza et Laferté : 2005). Nous avons donc dès le départ unifié ces deux univers pour envisager une nouvelle forme, une nouvelle image, une nouvelle profession qu'est celle de l'artiste-pédagogue. Créer un espace intermédiaire, un entre-deux (Tap : 1979) pour lier cette double identité, permet à l'artiste-pédagogue non seulement de faire vivre des expériences de création ou d'appréciation qui correspondent à sa formation initiale, mais de s'identifier et ainsi s'engager dans le développement et co-développement de ses compétences professionnelles avec ses pairs.

Problème de recherche

Bien qu'enseigner les arts aujourd'hui, demande à l'artiste-pédagogue de développer des compétences relationnelles pour être en mesure de soutenir les expériences de création et

d'appréciation artistiques de l'apprenant, on s'interroge peu sur les gestes pédagogiques d'une conduite empathique en situation d'enseignement-apprentissage artistique. Qu'est-ce qu'une conduite empathique en enseignement des arts ?

Objectifs

L'objectif principal de l'étude étant de contribuer au développement des compétences relationnelles de l'artiste-pédagogue, nous avons abordé l'étude selon une approche psycho-phénoménologique :

- Décrire le vécu empathique de nos pédagogies artistiques en tant qu'artistes-pédagogues (auto-explicitation des pédagogies des trois auteurs.es).
- Accueillir les champs thématiques émergents des trois auto-explicitations (catégories).
- Analyser de manière transversale les gestes pédagogiques empathiques comme étant des *modes d'être intersubjectifs*.
- L'analyse collective des auto-explicitations réalisées par les trois auteurs.es, a permis de dégager des pistes de réflexion sur les gestes professionnels qui favorisent le développement et le co-développement des compétences relationnelles.

Fondements méthodologiques : une phénoménologie pratique

L'auto-explicitation du vécu empathique abordée dans cette étude, fait fond sur un changement de paradigme concernant le statut de la phénoménologie. (Depraz *et al.* : 2011). La phénoménologie pratique que nous présentons ici brièvement, s'inspire des travaux de Nathalie Depraz : une recherche pratique sans « présuppositions », c'est-à-dire sans représentations préalables et résolument tournée vers l'expérience humaine (Depraz : 2006).

La phénoménologie, tel qu'elle a été initiée par Husserl au début du xx^e siècle, est à l'origine d'un des grands courants philosophiques de l'époque, inspirant des penseurs tels que M. Merleau-Ponty, J.P. Sartre, P. Ricœur ou E. Lévinas. La phénoménologie de son fondateur consiste à situer la subjectivité au cœur de la production de connaissance. Pour lui « revenir aux choses elles-mêmes » plutôt que de les inférer ou de les déduire, apporte au phénomène observé une connaissance fondamentale. Dès lors, les phénoménologues accorderont la primauté à l'expérience vécue et à l'attitude phénoménologique selon laquelle les connaissances théoriques sont mises entre parenthèses (*épochè*). Ce qui implique que les connaissances acquises ne servent pas de point de départ pour explorer les modalités du phénomène à l'étude (Van Manen : 1997). Dans la démarche phénoménologique, l'expérience vécue aura toujours préséance sur la connaissance théorique, en conséquence la méthode revendiquée ici s'impose pour sa dimension pratique.

La méthode se caractérise donc par sa dimension pratique, par « sa mise en œuvre, sa dimension opératoire, procédurale, ou performative, bref, sa praxis, plutôt que par sa systématique théorique interne ». (Depraz *et al.* : 2011, p. 1) La phénoménologie pratique rejoint en cela une épistémologie pragmatiste. Pour deux grandes figures de cette école de philosophie américaine (fin xix^e début xx^e siècle) que sont William James et John Dewey, le pragmatisme n'est pas seulement une théorie de la connaissance, mais une méthode pour appréhender la connaissance. Selon une perspective pragmatiste, penser une chose revient à identifier l'ensemble des implications pratiques liées à cette pensée de façon à ce que la connaissance se révèle par l'expérience. En matière éducative, J. Dewey (1968) défend le même principe expérientiel selon lequel l'enseignement ne doit pas être conçu comme étant la transmission d'un savoir établi, mais

il doit, par l'expérience, donner l'occasion de s'approprier les connaissances.

C'est donc depuis l'horizon philosophique du pragmatisme qu'il conviendra d'apprécier la justesse et le caractère innovant de la description phénoménologique qui suit (Depraz *et al.* : 2011). Cette approche de recherche « en première personne » permettra d'appréhender *les actes pédagogiques d'une conduite empathique* tels qu'ils ont été vécus en situation d'enseignement-apprentissage artistique et par le fait même de cultiver cette capacité ou compétence relationnelle.

Déroulement et méthode d'analyse

- La description des gestes pédagogiques empathiques s'appuie sur les principes de l'auto-explicitation (Vermersch : 2006).
- L'accueil des thématiques émergentes de la description s'appuie sur une relecture de la parole incarnée contenue dans les auto-explicitations (Van Manen : 1997).
- L'analyse des gestes pédagogiques empathiques comme des *modes d'être intersubjectifs* s'appuie sur des travaux de recherche sur l'intersubjectivité en philosophie et en neurosciences.

Les actes pédagogiques d'une conduite empathique

L'analyse Husserlienne de l'intersubjectivité
est fondée sur l'empathie

Nathalie Depraz

Pour les philosophes de l'intersubjectivité (Husserl, Merleau-Ponty, Lévinas), nous ne sommes jamais seuls, l'autre, les autres sont déjà là. C'est d'ailleurs pourquoi notre

relation à autrui est si fondamentale pour la construction de ce que nous sommes, car aucune connaissance, pas même la connaissance de soi, ne peut se développer indépendamment de notre rapport à l'autre. De plus, reconnaître que l'autre est premier, renverse notre tendance naturelle à se pencher vers soi et sa personne et renvoie à la nécessité de se tourner vers l'autre pour engager avec lui une relation empathique (Depraz : 2004).

C'est aussi ce que nous disent les neurosciences à propos de l'intersubjectivité : notre identité est tissée par et à travers les interactions dans lesquelles nous sommes engagés (Moro *et al.* : 2014). Considérant notre engagement dans une « boucle opérationnelle » (Varela : 1993), nous sommes au monde se transformant dans l'interaction, dans un va-et-vient entre nos compétences, nos relations aux autres et notre environnement (Trocmé-Fabre). De plus, avec la notion de « cerveau social » et la découverte des « neurones miroirs », nous savons que les relations jouent un rôle important dans la compréhension des gestes empathiques : l'acte corporel, l'acte interactif et l'acte réflexif.

L'acte corporel

Le mot allemand « *Einfühlung* » pour nommer l'empathie, désigne une communication intuitive avec le monde, qui s'oppose à la connaissance rationnelle. Lipps (1903, 1905) parlait d'une jouissance objectivée, c'est-à-dire jouir de soi-même dans un objet sensible. L'usage courant et simplifié de l'empathie, renvoie surtout à la sympathie, à la capacité de ressentir l'émotion d'autrui. Mais ce qui distingue l'empathie de la sympathie est qu'il ne s'agit pas de souffrir comme l'autre, mais de comprendre l'expérience de l'autre sans se perdre en lui. (Hoffman : 2002). Avec Husserl, l'*Einfühlung* est devenu « le » processus d'intersubjectivité, celui qui rend possible la rencontre avec l'autre. Par la suite le travail de

Merleau-Ponty (1945) sur l'intersubjectivité introduira le terme d'intercorporalité : *c'est par mon corps que je comprends autrui.*

Soutenir une telle affirmation dans un contexte d'enseignement, donne à penser que le corps vécu est l'unique point d'entrée de l'empathie. /*Plus je suis je suis consciente de moi-même, plus je reconnais le corps vécu des autres*/. Si je peux me permettre l'exemple du port du couvre-visage à cause de la pandémie, celui-ci a mis les étudiants dans un certain désarroi. Non seulement /*ils ne voyaient pas les sentiments qui se traduisent par les expressions de mon visage*/, mais /*ils n'arrivaient plus à ressentir mon corps-je*/. Dire que l'empathie passe par le corps vécu, c'est donc dire que nous sommes non seulement un corps physique, mais l'unité d'un corps et d'un esprit, nous sommes un corps-sujet « conscient de lui-même et originairement ouvert au monde » (Depraz : 2006, p. 188).

En enseignement des arts, peut-être encore plus qu'ailleurs, on ne peut pas se permettre de rupture relationnelle incarnée. L'acte corporel est en effet le premier geste pédagogique qui s'impose pour induire de l'empathie dans la classe d'art : /*lorsque j'entre dans une classe mon intérêt se porte tout entier sur les personnes de mes étudiants*/. Considérant le caractère « sensible » de la création et de l'appréciation artistiques, et surtout le climat de confiance qu'elles appellent, il est essentiel de construire un espace « incarné ». Un espace où le corps vécu est premier. Ce ne sont donc pas des savoirs qui sont mis de l'avant, mais ce que l'étudiant vit, ses projets, sa curiosité, son enthousiasme et aussi ses peurs et ses contraintes. Pour contrer la difficulté corporelle liée au couvre-visage /*je devais mettre tout en œuvre pour me rapprocher, pour qu'ils sentent ma présence*/. Ce qui me fait dire qu'en enseignement des arts, l'empathie n'est pas qu'un état passif, mais un climat qu'installe le formateur. /*Je vis avec mes étudiants une liberté intérieure qui me permet de mieux les connaître et de les accepter de manière inconditionnelle*/. En enseignement des arts,

les perceptions incarnées et l'ancrage corporel de l'empathie sont en quelque sorte une première étape vers une forme active de bienveillance qui revêt un potentiel actionnable. / *En tant que professeure en enseignement des arts, je me tourne d'abord vers mes étudiants/.*

L'acte interactif

L'idée principale d'Husserl, traitant de l'intersubjectivité pour décrire les différentes formes de relations humaines, est que l'autre est la toute première transcendance, antérieurement à tout objet du monde, ce qui signifie qu'il est inhérent à la transformation de soi (Depraz, :1995, 2004). Cette hypothèse de l'intersubjectivité présuppose que soi et l'autre se transforment, voire qu'ils s'engendrent mutuellement. C'est ainsi que Varela (1993) aborde le paradigme de l'« énaction », c'est-à-dire comme étant la propriété *autopoïétique* de tout système de se produire lui-même du fait de son interaction avec son environnement. Il en va de même pour notre rapport au monde, c'est notre interactivité qui assure notre construction : advenir est inséparable de l'expérience qui m'engage au monde qui me transforme à son tour.

Pour Varela (1996), nous avons une aptitude au « faire face immédiat » devant des situations qui déclenchent spontanément une action éthique. Mais ce comportement se travaille. Il ne s'agit pas de raisonner à propos de l'empathie, mais de « se comporter » selon un savoir-faire empathique. /*Je me présente à eux comme une apprenante une personne en cheminement/.* Un couplage de corps vécus apparaît alors comme une mise en mouvement qui anticipe une transformation mutuelle. Ce geste pédagogique a quelque chose d'essentiellement vivant. /*J'ai constaté l'influence que j'obtiens sur leur implication grâce à cette attitude/.* Parce qu'en misant sur la réceptivité et la compréhension empathique/*je suscite également la réceptivité et l'implication de mes étudiants dans leur processus d'apprentissage/.*

Pour mieux comprendre comment l'appréciation et la création artistiques peuvent faire appel à des actes empathiques, il nous faut revenir à la définition de l'expérience. Le terme d'« expérience » vient du latin *experiri*, qui signifie éprouver, l'expérience est d'abord une épreuve. L'allemand ajoute un supplément de sens avec le mot *Erfahrung* qui présente l'idée d'une traversée. L'empathie en arts témoigne d'un processus qui engage la participation active d'un corps vécu qui s'habite et se laisse habiter par une épreuve transformatrice. C'est en cela que nous retrouverons ces mots chez Heidegger (1959); *faire une expérience avec quoi que ce soit cela veut dire le laisser venir sur nous, qu'il nous atteigne, nous tombe dessus, nous renverse et nous rende autre*. L'appréciation et la création artistiques demandent aux apprenants de s'engager dans une activité d'« incorporation », un processus dynamique qui au final risque de les transformer. */En tant que professeure en enseignement des arts, je confirme le dynamisme transformateur de chacun et du groupe/.*

L'acte réflexif

Les neurosciences nous ont fait redécouvrir les philosophes de l'intersubjectivité pour l'importance et l'évidence qu'ils accordent à l'empathie. Pour simplifier, les phénoménologues soutiennent que « la condition de base pour être humain est d'avoir un esprit ouvert à l'esprit des autres et de voir l'autre comme fondamentalement pareil à soi ». (Stern, D. : 2005, p. 11). Ce qui revient à dire que l'esprit humain se construit et se maintient grâce à notre relation intersubjective. L'intersubjectivité, que nous pourrions aussi nommer partage d'expériences vécues, sous-entend la conscience réflexive et le langage. Le soi serait le fruit d'une construction sociale, lente et progressive, qui, grâce à la narration autobiographique accède à la conscience réflexive (Damasio : 1999; Delory Mombberger : 2019). Raconter son expérience vécue prendrait donc place de manière

conditionnelle dans la constitution humaine (Morais : 2012). Toutefois, « l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Varela : 1988, p.69).

Pour mieux comprendre comment raconter une expérience peut donner accès à la prise de conscience de sa propre cognition, Pierre Vermersch a exploré la notion de *parole incarnée*. La parole incarnée c'est une parole qui cherche moins la vérité que la véricité; cette parole dit je et relate du vécu (Monfreux et Pinorini : 2013). En pédagogie artistique, la parole incarnée permet à l'apprenant de mettre en mots le déroulement de son processus de création. Pour simplifier, il s'agit d'activer chez l'apprenant le « revécu » de son expérience de façon à ce qu'il puisse passer d'un plan implicite, c'est-à-dire préréfléchi, à un plan explicite (Vermersch : 2006). / *Comment as-tu fait? Et quand tu as fait, à quoi faisais-tu attention? Et quand tu ne sais pas, qu'est-ce que tu sais déjà un peu?/*. Ces questions visent à ce que l'apprenant comprenne comment il cherche à résoudre la situation problème artistique posée, qu'il en saisisse les implications subjectives, affectives, poétiques et symboliques. Exercer ce type de verbalisation est essentiel au formateur artistique dès lors qu'il a à soutenir un acte créateur contemporain, c'est-à-dire non plus un seul apprentissage technique, mais un engagement sensible dans un processus de création à partir de considérations humaines, sociales, ethniques, politiques ou encore environnementales.

La prise de parole incarnée produit autre chose que de libérer la parole. Elle participe à la reconnaissance des savoirs d'expérience. Nous sommes en général peu habitués à considérer les expériences comme des savoirs. (Monfreux et Pinorini : 2013). En permettant l'expression de cette parole incarnée, non seulement on légitime les apprenants comme ayant accès à la parole, mais aussi à une parole « savante ». De plus, ce qui se joue collectivement est que ces prises de

parole sont accompagnées d'une écoute active et intéressée (Monfreux et Pinorini : 2013). Dominic Masciotra (2008) parlera alors d'« énaction collective » : lorsqu'un groupe d'apprenants ressemble à un orchestre, que les actions individuelles et compétentes de chacun s'accordent et se complètent pour constituer une symphonie. Cette harmonie peut se réaliser en classe d'art, lorsque le pédagogue-artiste devient, grâce à la verbalisation, un chef d'orchestre, sensible à la parole incarnée de chacun et à sa résonance dans le groupe.

La verbalisation engage donc un acte réflexif qui apparaît d'autant plus réussi/*lorsque je me rends compte que mes étudiants sont capables d'activer entre eux la verbalisation/*, qu'ils pratiquent ensemble une parole et une écoute incarnées, et donc empathiques. */En tant que professeure en enseignement des arts, je stimule la parole et l'écoute incarnées./*

Conclusion

Nous avons démarré cette étude sur les actes pédagogiques qui instaurent une conduite empathique en classe d'art, et ce, à partir du vécu expérimenté du professeur en théorie de la formation artistique. La méthodologie adoptée s'est centrée sur le caractère pratique de la description phénoménologique de façon à faire émerger le *mode d'être intersubjectif* de l'empathie. L'apport de cette recherche est d'aider au développement de compétences relationnelles chez l'artiste-pédagogue afin de contribuer au soutien de l'expérience de création et d'appréciation artistique.

Nous avons d'abord montré que l'empathie n'est pas un état passif, mais qu'elle revêt un caractère actionnable. Pour que l'artiste-pédagogue puisse développer ses compétences relationnelles, il lui faudra activer les *actes corporels* porteurs d'empathie en situation d'apprentissage. Ainsi/*se tourner d'abord vers les apprenants/* relève de sa volonté à s'éveiller

aux autres. Des pratiques de méditation et de présence attentive apportent une conscience affinée de nous-mêmes et contribuent à notre engagement empathique envers les autres.

Nous comprenons de plus que l'empathie est une attitude relationnelle profondément humaine, qui se travaille. Ainsi lorsque l'artiste-pédagogue prend part aux *actes interactifs* comme personne, et qu'il/*confirme le dynamisme transformateur de chacun et du groupe*/, ceci aura pour effet de stimuler le climat empathique de la classe d'art. Multiplier les occasions empathiques face à diverses situations et participer aux transformations mutuelles qui s'opèrent pourrait aider à cultiver les compétences relationnelles de l'artiste-pédagogue.

Enfin, nous avons vu que la bienveillance envers soi-même et envers les autres est un *acte réflexif* qui se manifeste à travers le partage de récits d'expérience. /*Stimuler la parole et l'écoute incarnées*/est un geste pédagogique empathique qui régule l'apprentissage artistique. L'artiste-pédagogue pourrait se former aux techniques d'explicitation et s'y entraîner régulièrement avec ses pairs, de façon à s'engager collectivement dans le développement de ses compétences relationnelles.

La sollicitation de l'empathie en contexte d'enseignement-apprentissage artistique pourrait susciter chez les futurs artistes-pédagogues en formation initiale, des attitudes et des postures relationnelles qui favorisent un meilleur *vivre ensemble* grâce et par les arts. Toutefois, dans le contexte de notre réflexion, ces attitudes ne se justifient pas par la puissance créatrice de l'artiste-pédagogue. Il serait pertinent, dans une prochaine étude, de s'interroger comment « se vivre comme un créateur implique de reconnaître sa part de pouvoir et de responsabilité » (Archambeault *et al.* : 2020, p. 206) envers l'environnement, les autres et soi-même.

Références

ARCHAMBAULT, Philippe, *et al.*, 2020. *La terre, la vie et nous. Parlons d'espoir et de solutions*, Edito.

AVANZA, Martina, LAFERTÉ, Gilles, 2005. « Dépasser la “construction des identités” ? Identification, image sociale, appartenance », *Genèses*, vol. 61, n° 4, p. 134-15, (En ligne : <https://doi.org/10.3917/gen.061.0134>).

BONIN, Hélène, DUVAL, Hélène, BLONDIN, Denyse, THÉBERGE, Mariette, 2017. *Identité(s) d'enseignants des arts : arts plastiques, danse, musique, art dramatique*. Presses de l'Université Laval.

BOURGEOIS, E. (2006). « Tensions identitaires et engagement en formation », dans BARBIER, Jean-Marie, BOURGEOIS, Étienne, VILLERS (DE), Guy, KADDOURI, Mokhtar (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, L'Harmattan, p. 65-120.

DAIGNAULT, Jacques, 1981. *Le pédagogue-artiste*, Sextant.

DAMASIO, Antonio R., 1999. *Le Sentiment même de soi. Corps, émotion, conscience*, Odile Jacob.

DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.), 2019. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Erès.

DEPRAZ, Nathalie, 2006 *Comprendre la phénoménologie Une pratique concrète*, Armand Colin.

DEPRAZ, Nathalie, 1995. *Transcendance et incarnation. Le statut de l'intersubjectivité comme altérité à soi chez Husserl*, Vrin.

DEPRAZ, Nathalie, 2004. « Empathie et compassion », dans BERTHOZ, Alain, JORLAND, Gérard (dir.), *L'empathie*, Odile Jacob.

DEPRAZ, Nathalie, VARELA, Francisco J., VERMERSCH, Pierre, 2011. *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*, Zetabook.

DEWEY, John, 1968. *Expérience et éducation*, Armand Colin.

DEWEY, John, 1934, 1987. *L'art comme expérience*. Gallimard.

DUVAL, Hélène, 2012. « Création et créativité dans la construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire au Québec », *Éducation et francophonie*, 40 (2), p. 54-68.

FAINGOLD Nadine, 1998. « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle », *Expliciter*, n° 26, p. 17-20.

GOSSELIN, Pierre, POTVIN, Gérard, GINGRAS, Jeanne-Marie, MURPHY, Serge, 1998. « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), p. 647-666, (En ligne : <https://doi.org/10.7202/031976ar>).

HEIDEGGER, Martin, 1959. *Acheminement vers la parole*, Paris, Gallimard.

HUSSERL, Emmanuel, 2018. *Idées directrices pour une phénoménologie pure et une philosophie phénoménologique*, traduit de l'allemand par Jean-François Lavigne, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de Philosophie ».

HUSSERL, Emmanuel, 2001. *Méditations cartésiennes*, Vrin.

KADDOURI, Mokhtar, 2002. « Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherche et formation*, 41(1), p. 31-47.

KADDOURI, Mokhtar, 2006. « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », dans BARBIER, Jean-Marie, BOURGEOIS, Étienne, DE VILLERS, Guy et KADDOURI, Mokhtar (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, L'Harmattan, p. 120-183.

MASCIOTRA, Domenico, ROTH, Wolff-Michael, MOREL, Denise, 2008. *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*, Montréal, DeBoeck Supérieur.

MASSIN, Mariane, 2013. *Expérience esthétique et arts contemporains*, Presses universitaires de Rennes.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1969. *La prose du monde*, Gallimard.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1945. *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.

MONFREUX, Emmanuel, PINORINI, Audrey, 2013. « Conceptualiser la parole incarnée à partir de méthodes de travail d'éducation populaire », *Variations*, 18|2013, (En ligne : <http://journals.openedition.org/variations/627>).

MORAIS, Sylvie, 2016. « Expérience du corps et création artistique », dans DELORY-MOMBERGER, Christine (éd.), *Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant*, Erès, p. 227-238, (En ligne : <https://www.cairn.info/eprouver-le-corps-9782749249988-page-227>).

MORAIS, Sylvie, 2013. *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique*, thèse de doctorat Paris 13 nord-La Sorbonne.

MORO, Christiane, MULLER-MIRZA, Nathalie, ROMAN, Pascal (dir.), 2014. *L'intersubjectivité en question. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie?*, Lausanne, Éditions Antipodes.

PASSERON, René, 1989. *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck ed.

SCOTT, Cynthia Luna, 2015. *Les Apprentissages de Demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le *xx*^e siècle? Recherche et prospective en éducation*. Paris, UNESCO, [Réflexions thématiques, n°14].

STERN, Daniel N., 2005. « Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi? Comment? », *Psychothérapies*, vol. 25(4), p. 215-222, (En ligne : <https://doi.org/10.3917/psys.054.0215>).

TAP, Pierre, 1979. *Identité individuelle et personnalisation*, Privat.

VAN MANEN, Max, 1997. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2d ed.), The Althouse Press.

TROCMÉ-FABRE, Hélène, 1999. *Réinventer le métier d'apprendre*, Éditions d'Organisation.

VARELA, Francisco, 1999. *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil.

VARELA, Francisco, 1996. *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, La Découverte.

VERMERSCH, Pierre, 2006. *L'entretien d'explicitation*, ESF.

Artiste plasticienne, devenue pédagogue et puis docteure en sciences de l'éducation, **Sylvie Morais** est une artiste-pédagogue, professeure-chercheuse en théorie de la formation artistique à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Directrice du laboratoire collectif de recherche CRÉAgir, elle est chercheuse associée aux groupes GREX (Paris), EXPERICE (Paris), ARTS & ÈRE (Montréal), CRIFPE (réseau UQ) et partenaire au PRPÉ-UQAC. Sa recherche s'est développée à l'horizon d'une phénoménologie pratique, ce qui la conduira à bricoler une pédagogie artistique énative en enseignement des arts. Son projet d'ouvrage artistes et pédagogues, des voies nouvelles en éducation artistique et culturelle, s'appuie sur le modèle de l'énaction comme fondement de la relation pédagogique. Ses axes d'études portent principalement sur la pédagogie artistique; la recherche-action-création; la recherche par l'écriture; l'approche biophénoménologique; le corps dans les apprentissages.

Artiste-pédagogue interdisciplinaire, **Audrey Lapointe** possède un baccalauréat en enseignement des arts ainsi qu'une maîtrise en éducation – profil recherche réalisée à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle s'intéresse à la pédagogie artistique sous l'angle de l'expérience de création, de la verbalisation et de la relation pédagogique. Professionnelle de recherche au sein du collectif de recherche CREAgir de l'UQAC, elle travaille actuellement en partenariat avec les centres de services scolaires du Saguenay-Lac-St-Jean sur la formation continue des enseignant.e.s des arts.

Artiste-pédagogue, **Patrice Baillargeon** centre sa pratique artistique dans un espace où l'(in)authenticité se situe entre l'être et le paraître. Maître ès arts en recherche-création, cette

recherche de soi se dirige vers une recherche doctorale en éducation. Chargé de cours au département des Arts et lettres à l'UQAC et chercheur au Collectif de recherche en enseignement des arts (CREA), il a à cœur l'interdisciplinarité entre les arts et l'éducation. Ses intentions de recherche portent sur l'(in)authenticité, l'identité professionnelle de l'artiste-pédagogue et la compétence d'appréciation artistique et culturelle en enseignement des arts.

Appréhension corps-et-graphique d'une œuvre : empathie et partage du sensible

André Scherb

Université de Bretagne Occidentale-INSPE
*CREAD (EA 3875) Centre de recherche sur l'éducation,
les apprentissages et la didactique*

Sophie Lecomte

*Domaine de Kerguébennec, centre départemental d'art et parc de sculptures.
Membre du groupe ACorE-MSHB.*

Cette contribution se situe dans le domaine de la formation des enseignants et de la didactique de la réception de l'œuvre d'art. Elle associe des acteurs de la Culture (médiateurs) et de l'Éducation (formateurs), partenaires de l'Éducation artistique et culturelle (EAC).

Le *dispositif de médiation* analysé a été élaboré en vue de développer la *rencontre avec les œuvres* en lien avec les attentes prescriptives d'une « pédagogie du sensible⁴³ ». À cet effet,

43 MEN, 2016.

et dans une perspective énaïve, le corps est placé au centre du processus d'émergence du sens (Varela *et al.* : 1993). L'expérience sensible⁴⁴ du spectateur est préférée à la seule transmission d'informations car elle est conçue comme chemin de connaissance⁴⁵. Les auteurs du dispositif soutiennent une conception émancipatrice⁴⁶ de l'art, œuvrant à la formation de la personne et du citoyen⁴⁷.

La façon dont les connaissances sensibles s'élaborent est questionnée depuis l'invention par Baumgarten (1778) de l'esthétique comme science de la connaissance sensible. Par la suite, pour comprendre l'émergence des sentiments à partir de nos sensations, l'historien de l'art Robert Vischer (1872) a forgé le concept d'*Einfühlung*⁴⁸, terme allemand traduit par *empathie*. Il s'agit pour lui d'une « transposition de soi dans l'objet⁴⁹ » qui nous le fait sentir de l'intérieur. Par extension,

44 La prise en compte de la dimension « sensible » de la personne de l'apprenant en art est récente (Lang & Tasca, Plan pour les arts et la culture à l'école, 2000) et se concrétise à l'école et au collège par une « pédagogie du sensible » (MEN, 2016).

45 La connaissance est conçue comme processus en vue de faire une rencontre émancipatrice avec une œuvre. « Il s'agit de s'intéresser moins à la connaissance comme objet de discours « à propos de » et qui, une fois instituée, se stabilise provisoirement en savoir qu'à la connaissance en tant que processus « en vue de », c'est-à-dire celle qui – de manière en partie tacite, incorporée, partagée –, permet d'agir de manière efficace, mais aussi éthique, par la prise de décision, la négociation du consensus, la transmission de valeurs (Albero & Brassac : 2013).

46 Cette conception est présente dans les textes réglementaires des Ministères de la Culture et de l'Éducation.

47 MEN, 2015, Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.

48 Le mot « *fühl* » signifie en allemand le sentiment éprouvé au contact des choses, et les préfixes associés « *ein* », « *mit* » (*Mitfühlung*, sympathie), etc. caractérisent différentes relations spatiales qui ont eu une importance majeure dans la compréhension de l'empathie à son origine (Jorland & Thirioux, p. 270).

49 Vischer, Robert (1890-1927). « Über das optische Formgefühl », in

l'empathie s'attachera aussi à la personne et donnera la signification courante actuelle : « la capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve⁵⁰ ». Caractérisant la relation aux objets et aux personnes, le phénomène d'empathie est repensé à l'aune de récentes recherches en sciences cognitives à partir d'une compréhension de ses bases neuronales (Berthoz et Jorland : 2004, Berthoz *et al.* : 2010, Jorland et Thirioux : 2008).

L'expérience esthétique suppose-t-elle une relation empathique à l'œuvre et à autrui? Et par ailleurs, est-elle un moyen d'apprentissage de l'empathie? Quelles relations se tissent entre le développement de la compétence à rencontrer une œuvre et le développement de l'empathie et de la bienveillance? Identifier ce qui favorise le phénomène empathique permettrait de concevoir en conscience de nouveaux dispositifs d'apprentissage à la fois esthétique et éthique.

Une première partie questionnera la rencontre avec l'œuvre à partir du concept d'empathie. Une seconde présentera une étude empirique d'un dispositif de médiation d'une sculpture contemporaine pour des étudiants futurs enseignants. Une troisième envisagera l'empathie comme vecteur d'émergence de connaissances.

Rencontre sensible avec l'œuvre et théorie de l'empathie

Énaction et attention au sensible

Dans une perspective énative⁵¹ et phénoménologique, qui constitue notre cadre théorique, l'expérience de la réception

Drei Schriften zum ästhetischen Form-problem. Halle : Max Niemeyer.

50 « Empathie », ressource Cnrtl (Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales).

51 La théorie de l'énavion est une théorie de la cognition incarnée développée dans *L'inscription corporelle de l'esprit* par Francisco Varela

d'une œuvre est celle d'une rencontre qui consiste à *entrer en relation* à la fois sensible et rationnelle, avec les choses et les êtres⁵². La perception n'est pas envisagée de façon linéaire, comme un traitement par le cerveau d'informations issues de la rétine, à l'instar d'un ordinateur, mais comme « un couplage structurel avec le monde », un couplage multisensoriel entre *perception et action* qui fait émerger simultanément le monde et le sujet (Varela *et al.* : 1993, p. 280). D'autre part, la perception a un caractère fondamentalement projectif. Le cerveau est « un générateur d'hypothèses » qui « projette sur le monde ses règles d'analyse, ses préperceptions » avant même d'interpréter les données du monde (Berthoz⁵³ : 2004, p. 256).

Dans un esprit similaire, le philosophe Jacques Rancière, affirme que l'expérience de l'œuvre n'est jamais une opération passive⁵⁴ :

[Pour un spectateur émancipé] regarder est aussi une action car il observe, il sélectionne, il compare, il interprète. Il lie ce qu'il voit à bien d'autres choses qu'il a vues sur d'autres scènes, en d'autres lieux. Il compose son propre poème avec les éléments du poème en face de lui. (2008, *Le spectateur émancipé*, p.19).

Ce que confirme le neurobiologiste Francisco Varela : « tout ce que nous percevons, pensons, imaginons est

et al., qui montre que « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et al., 1993, p. 35).

52 « Rencontre », ressource Cnrtl.

53 Le neurophysiologiste Alain Berthoz s'inscrit dans la suite des théories de l'émergence initiées par Francisco Varela.

54 Pour Jacques Rancière, l'émancipation du spectateur vient de son pouvoir d'associer et de dissocier, lié à tout instant à ce que l'on voit, à ce que l'on a vu et dit, fait et rêvé » (2008, *Le spectateur émancipé*, p. 23).

*biographique*⁵⁵» (1992). Chez le spectateur, le couplage avec l'œuvre différera selon le contexte et l'histoire de ses propres *couplages sensori-moteurs* avec l'environnement. Ainsi le corps est remis au centre du dispositif cognitif et de l'émergence du sens.

L'expérience esthétique est à la fois émotionnelle et cognitive (Schaeffer : 2015, p. 141-142). Elle est subjective car le récepteur *fait émerger* l'œuvre autant qu'il la reçoit. Elle est aussi intersubjective car elle peut être partagée entre humains. Elle est ainsi sensible, rationnelle et sociale.

Mais comment le sens émerge-t-il d'une relation sensible avec l'œuvre ? D'une part, la psychopédagogie de la perception (Berger & Bois, 2011) ouvre des perspectives pour développer une attention aux informations corporelles profondes qui proviennent des mouvements internes (proprioception et intéroception)⁵⁶. D'autre part, la relation à l'œuvre semble pouvoir être éclairée par le *concept d'empathie*.

Historiquement présent, il acquiert récemment une dimension nouvelle. L'esquisse d'une théorie spatiale de l'empathie par le neurophysiologiste Alain Berthoz (2004, p. 261) trouve un écho particulier dans les pratiques artistiques et esthétiques.

Einfühlung et nouvelle approche scientifique de l'empathie

- Au début du xx^e siècle, l'esthétique de l'*Einfühlung*⁵⁷ a été critiquée de façon virulente en raison de ses

55 Interview de Varela dans TROCMÉ-FABRE, Hélène, 1992-1995, *Né pour apprendre*, Vidéogrammes, Fontenay Saint-Cloud, ENS.

56 La sensibilité *proprioceptive* (qui concerne les muscles et les articulations) complète la sensibilité *intéroceptive* (qui concerne le milieu organique interne), la sensibilité *extéroceptive* (qui concerne la peau) et la sensibilité des organes des sens.

57 Robert Vischer, Theodor Lipps, Wilhem Worriger.

conceptions de la relation du sujet à la forme vue, attribuant un rôle moteur à l'émotion⁵⁸. En particulier, l'esthéticien Benedetto Croce lui reproche une conception psychologique⁵⁹ plutôt que philosophique. Il ne voit dans l'activité esthétique empathique qu'une forme de projection de vécus psychologiques dans des formes sensibles. Le concept d'empathie est alors réduit à un mimétisme ou à une fusion avec l'œuvre et, par conséquent, sans caractère proprement esthétique⁶⁰ (Souriau : 1990, p. 641-642).

La priorité donnée à une composante affective et égocentrée de l'empathie a justifié son rejet de l'esthétique contemporaine. Mais nous assistons à une réhabilitation de l'émotion et de son rôle dans les processus cognitifs. Ainsi la sociologue de l'art Nathalie Heinich plaide pour une approche pragmatique des œuvres et propose de les observer en situation et non en soi, en considérant les enjeux psychosociaux, l'engagement corporel et le rôle de l'émotion (2001).

- La référence à une conception esthétique et historique de l'empathie est utile pour une compréhension spatiale du phénomène. Pour Vischer, l'empathie est une manière d'investir l'espace dans ses trois dimensions :

Le sujet en prenant la perspective d'autrui, rapporte en lui, dans un mouvement de retour, le sentiment éprouvé à la place de l'autre. En sorte qu'il ne s'agit ni tout à fait du sentiment de l'alter ego, ni du sentiment propre originaire, mais d'un sentiment créé par le rapport des deux (Jorland et Thirioux : 2008, p. 280).

58 *Einführung, essai d'esthétique*, trad. G. Tiberghien, Paris, Gallimard.

59 Conception « qui amènerait à la contemplation, vue comme une tendance profonde de notre vie affective à se projeter dans les objets avec lesquels nous sympathisons (Souriau, *ibid.*, p. 642).

60 Néanmoins, l'historien d'art Erwin Panofsky a recours à ce concept dans son analyse iconologique de l'œuvre (1967, p. 28).

Le phénomène d'empathie suppose un déplacement dans l'espace par simulation mentale. L'espace est manipulé « en changeant de référentiel », d'égo-centré à allo-centré. Par exemple, l'enfant a une stratégie de navigation égo-centrée (stratégie de route) lorsqu'il se déplace et guide ses mouvements par le regard rivé sur sa cible. Lorsqu'il dissocie son regard de sa navigation, il a acquis une stratégie allo-centrée dite de survol (Berthoz, *op. cit.*, p. 261).

L'originalité de cette conception spatiale de l'empathie par rapport à une Théorie de l'esprit est d'intégrer, dans son mécanisme, le corps sensible et agissant. Pour éprouver le monde du point de vue de l'autre, trois processus sont simultanés et entrelacés : « être soi-même, être l'autre, et adopter sur l'entre-deux un point de vue de survol (*ibid.*) ».

L'empathie offre ainsi une forme de liberté en ouvrant au changement de point de vue, mais aussi au changement de point de sentir, essentiel à l'expérience esthétique (*ibid.*, p. 266). Elle pourrait alors être à l'origine de l'émergence du sens issu de l'œuvre, du corps et des interactions sociales. Quelles conséquences éducatives ?

L'empathie est une capacité qui pourrait se développer à l'école au travers des pratiques esthétiques et artistiques⁶¹. L'hypothèse scientifique d'une relation entre point de vue *social* et point de vue *spatial* est encourageante :

[chez l'enfant] la manipulation des points de vue sociaux se manifesterait en même temps que la capacité à manipuler le point de vue spatial et partagerait des mécanismes, en partie, communs (Berthoz : 2010, p. 188).

De plus, l'âge crucial pour apprendre le changement de point de vue, appelé « période critique », se situerait

61 Nous adoptons la distinction proposée par Jean-Marie Schaeffer, qui qualifie d'esthétiques les pratiques de réception et d'artistiques les pratiques de création.

entre 6-7 ans et 12-13 ans. C'est « l'âge où va naître la capacité d'empathie, qui n'est pas simplement la contagion émotionnelle (...), mais cette capacité à la fois d'être soi-même et de se mettre à la place d'autrui, de voir le monde du point de vue d'autrui » (*ibid.*). Ainsi, apprendre l'empathie serait apprendre à changer de point de vue et par là même apprendre la tolérance.

La problématique est la suivante : un dispositif de médiation développe-t-il une relation empathique à l'œuvre ? En quoi développer la compétence à rencontrer une œuvre est-elle un apprentissage de l'empathie et de la bienveillance envers autrui ? Nous faisons l'hypothèse que l'empathie est une faculté nécessaire à la rencontre sensible avec l'œuvre et qu'un dispositif de médiation fondé sur un agir créatif permet de la développer, envers l'œuvre et envers autrui.

Dispositif de médiation d'une sculpture contemporaine

Méthodologie de la recherche

Le dispositif appartient à un temps de formation initiale des enseignants⁶² en arts plastiques pour des étudiants en Master MEEF 1^{re} année à l'université de Bretagne occidentale-ESPE, en 2017, lors de la première journée de l'année. Les étudiants expérimentent plusieurs dispositifs de « médiation » d'œuvres contemporaines au domaine de Kerguéhennec⁶³ dans le but de développer une *compétence à rencontrer les œuvres*⁶⁴ ?

62 La journée de formation a un objectif notionnel et culturel avec la découverte d'œuvres, et professionnel avec une réflexion sur les modalités de médiation.

63 Le Domaine de Kerguéhennec est un Centre départemental d'art et un Parc de sculptures contemporaines.

64 La *compétence à rencontrer les œuvres* est à construire chez l'étudiant en vue d'en faire un objet d'apprentissage pour les élèves. Elle est complémentaire de la *compétence à créer* (Gosselin *et al.*, 2012).

L'analyse⁶⁵ de l'un d'entre eux, conçu entre une médiatrice culturelle et un chercheur, prend appui sur des entretiens d'explicitation qu'il a réalisés auprès des étudiants plus d'un an après et sur des extraits vidéo.

L'œuvre de Bernard Pagès associant deux pièces *Torse I et Torse II* est un assemblage de bois calciné noir et de poutrelles d'acier jaune émaillé. Deux lignes accidentées et imbriquées se développent dans le vaste espace d'exposition.



Figure &. Bernard Pagès, *Torse I*, 2005, tube carré peint, bois d'amandier calciné 210 x 620 x 410 cm et *Torse II*, 2006, bois de pin calciné, 275 x 570 x 350 cm. Exposition domaine de Kerguéhenec.

65 Elle s'insère dans le travail du groupe ACorE (Arts, Corps & Éducation, CREAD, EA 3875), labellisé par la MSHB, qui questionne la *présence corporelle en art*. Elle est enrichie des contributions des membres du groupe inter-métiers et inter-arts.

L'objectif de la médiatrice est de donner accès à l'œuvre énigmatique⁶⁶ par des approches non verbales sollicitant l'action, le corps en mouvement et la créativité. Chaque phase du dispositif cherche à rendre sensible aux caractéristiques plastiques de l'œuvre : sa forme (organique/géométrique), sa matérialité (naturelle/industrielle), son espace, sa pesanteur (équilibre/déséquilibre), sa morphogénèse (croissance, hybridation).

Première phase : 25 étudiants découvrent l'œuvre par une déambulation dans la salle d'exposition puis réalisent un premier dessin selon un point de vue.

Deuxième phase : après une nouvelle déambulation, ils réalisent trois formes « corps-et-graphiques » (C&G) en alternant un demi-groupe d'acteurs et un demi-groupe d'observateurs :

C&G 1 : « Dessinez » avec le bout du nez,

C&G 2 : Choisissez une autre partie du corps pour « dessiner » (hanche, coude, pied, etc.),

C&G 3 : « Dessinez » avec l'épaisseur du corps : c'est à l'intérieur de votre corps que la sculpture doit se dessiner.

Troisième phase : les étudiants réalisent un dessin les yeux fermés sans lever le crayon puis collectivement les regardent et verbalisent sur l'expérience vécue.

Deux sources de données sont recueillies :

– des images vidéo⁶⁷ de quinze corps-et-graphies sont analysées à partir du système de notation du mouvement de

66 Face à l'énigme de l'œuvre, une « rencontre individuante » est recherchée, c'est-à-dire quand l'œuvre vient structurer chez le récepteur « de nouvelles manières de voir, de sentir, de juger et d'agir, capables de formuler de nouveaux problèmes » (Morizot *et al.* : 2018, p.75-78). Cf. la philosophie de Gilbert Simondon qui conteste la notion d'individu comme une entité fixe et stable et préfère la notion de « processus d'individuation » qui fait de la transformation le nouveau critère de l'individualité.

67 Des arrêts sur image ont permis l'analyse et la description des gestes et postures à une échelle microscopique (quelques secondes) et mésoscopique (découpage en phases successives d'un épisode du disposi-

Rudolf Laban⁶⁸ (1994, p. 39) et du référentiel de Noé Soulier⁶⁹ (2016, p.10). Trois C&G⁷⁰ sont présentées.

– des paroles recueillies lors de six entretiens d'explicitation de 26 à 48 minutes repérés par des initiales⁷¹. Cette technique permet, plusieurs mois après, par évocation de l'action vécue, de prendre conscience de sa part d'inconnu. Elle donne accès à la dimension physique de l'action, mais aussi perceptive (vision, audition, toucher, proprioception), aperceptive (images, sons, sensations, paroles intérieures), émotionnelle (Vermersch 2011, p. 40).

Repérage de l'empathie et de ses conséquences épistémiques



Figure 2 : Corps-et-graphique d'Énora et Anfühlung

tif) (Tiberghien et Venturini : 2015, p.53-78).

68 Sans entrer dans le détail, les C&G sont analysées à partir du système de notation du mouvement de Rudolph Laban, chorégraphe théoricien de la danse (1879-1958) et des notions de temps, d'espace, de poids, de flux.

69 Chorégraphe philosophe, auteur de l'ouvrage *Actions, mouvements et gestes* (2016).

70 Afin de conserver l'anonymat, les prénoms ne sont pas ceux des personnes concernées.

71 Les étudiants sont repérés avec des initiales : CL (entretien le 26/04/2019, 30'), EM (06/06/2019, 43'), etc.

L'observation fine de l'extrait vidéo montre qu'Énora se positionne à quelques mètres de la sculpture, avec une vue d'ensemble. Ses appuis, souples et mobiles, lui permettent des torsions importantes qui inscrivent son mouvement sur place entre le plan frontal et sagittal du corps, en écho à la tridimensionnalité de l'œuvre (*Indicateurs spatiaux de Laban*). Son mouvement fluide et homogène se déroule de façon continue en passant d'une posture haute à une posture basse et vice versa, donnant l'idée d'une ligne et de ses ondulations (*Indicateurs temporels et de flux*). Son regard est focalisé sur l'œuvre; du haut de la branche calcinée effilée, il descend jusqu'au sol puis remonte avec la poutrelle jaune. *Les jeux de main* confirment une précision dans la saisie des pliures, des directions et des variations de l'épaisseur de la poutrelle jaune. Dans le tracé que laissent les mains dans l'air, comme un sillage, on lit un dessin de l'œuvre.

Avec l'éclairage de l'empathie, la C&G d'Énora montre une capacité de se mettre à la place de l'œuvre, de « se transposer dans l'œuvre » (Vischer), de « se dédoubler » (Berthoz, 2010) pour la suivre au plus près. Sa performance ne résulte pas d'une projection psychique sur l'œuvre, mais plutôt d'un déplacement de point de vue. Énora passe d'un centrage sur elle-même (elle décroise les bras) à un centrage hors d'elle-même repérable par les différentes proximités entre son corps et les variations de torsion et de pesanteur de l'œuvre.

La rencontre sensible produit un entre-deux créatif où, d'instant en instant, Énora intègre par le corps la forme de la sculpture et ses enjeux : elle n'est pas tout à fait l'œuvre mais plus tout à fait elle-même.

Corps-et-graphie d'Anne et Einfühlung



Anne commence par situer l'œuvre et se situe par rapport à elle (pendant 5 secondes/33). Elle a les mains croisées, quitte le regard de la médiatrice et lentement fait une rotation jusqu'à l'autre extrémité de la sculpture sur sa droite, avant d'enchaîner deux mouvements : l'un de droite à gauche adhère plutôt à la linéarité de l'œuvre, l'autre de gauche à droite plutôt aux pliures et aux changements de direction. Son attention d'abord focalisée sur la ligne qu'elle suit au sol devient plus diffuse, panoramique. Elle déborde le visuel par une approche multi-sensorielle : le lien de son regard à la sculpture est visible, mais il n'est pas l'unique moteur du mouvement. Les jeux d'ondulation, de bascule, de rotation, de transfert de poids animent le corps entier avec énergie, accidents, ruptures, continuités, fluidité, accélérations, suspensions. Ils racontent les caractéristiques sensibles de la sculpture, non seulement dans son apparence, mais également dans sa structure.

La sculpture est interprétée dans le volume du corps, comme un objet qui y circule. Anne se souvient, lors de l'entretien, qu'en théâtre d'improvisation elle avait eu une consigne similaire : « vous avez une balle de tennis que vous faites circuler dans votre corps par vos mouvements ». Cette expérience antérieure l'a prédisposée à agir ainsi. Le visage souriant et détendu, elle laisse glisser l'énergie, le poids et reprend de la légèreté dans les hauteurs.

Les deux C&G apportent chacune une saisie sensible singulière de la sculpture. Le référentiel de Noé Soulier⁷² permet de les distinguer. La C&G d'Anne est une « configuration mécanique » quand elle laisse tomber le poids de son bras droit qui entraîne dans sa chute le genou dont le fléchissement fait basculer le torse vers la droite et lever le bras gauche, etc. Elle est visuellement différente de celle d'Énora qui est une « configuration géométrique » décrivant une ligne courbe et ondulante (2016, p. 10).

Cette distinction trouve un écho avec celle qu'établit Vischer entre l'*Einfühlung* et l'*Anföhlung*. Alors que l'*Einfühlung* est une transposition de soi dans l'objet qui nous le fait sentir de l'intérieur, l'*Anföhlung* reste à la surface des choses (Jorland et Thirioux : 2008, p. 275). Ainsi, Anne traduit corporellement la sculpture par *Einfühlung* en effectuant une « simulation mentale » qui suppose, grâce à une flexibilité imaginative, un déplacement à l'intérieur de la sculpture pour l'éprouver (son poids, son espace, ses pliures, sa morphogénèse). Énora, quant à elle, effectue « une imitation⁷³ » par *Anföhlung*, en mimant par le corps et l'écart entre ses mains l'apparence extérieure, la courbe géométrique.

Chaque C&G met en lumière une forme d'empathie qui permet de documenter l'œuvre de façon incarnée, paradoxalement sans mot. Complémentaires, elles constituent chacune un chemin de connaissance⁷⁴ (Thirioux : 2007) qui confère ainsi à l'empathie une fonction épistémique (Pascherie : 2004, p. 173).

72 Il propose une lecture du mouvement « en termes de formes et de déplacements géométriques » ou à partir de sa morphogénèse « en termes mécaniques ».

73 « Simulation mentale » et « imitation » sont les termes employés par les chercheurs Jorland et Thirioux, en relation avec les fonctionnements neuronaux identifiés.

74 L'une documente sur la géométrie des formes, l'autre sur les forces, les poids et les équilibres.

C&G de Gwenola et empathie envers autrui



07.39
G adopte une
posture fixe

11.10
S'arrête et
regarde l'œuvre

12.91
regarde une
étudiante

13.48
regarde la
médiatrice

21.53-33.31
se met en mouvement

Gwenola prend une posture très instable, en appui sur sa jambe droite fléchie, mais s'équilibre progressivement. Sa jambe gauche est relevée en attitude arrière, genoux vers le bas et pointe de pied tendu. Le bras droit, arrondi au niveau du coude, se déroule dans le prolongement de l'épaule. Le bras gauche est en diagonale basse, légèrement écarté du buste. Son dos est incliné vers l'avant et le buste orienté vers l'œuvre. Elle prend des informations sur la sculpture par saisies successives lisibles par les micro-mouvements de sa tête. Sa posture résonne par rapport à la sculpture. La flexion des genoux, des coudes et des chevilles fait écho aux « accidents » de l'œuvre.



Gwenola est la seule à avoir fait une création « figée », tout en révélant un jeu subtil entre équilibre et déséquilibre, solidité

et fragilité. Son interprétation est singulière et cohérente par rapport à l'incitation « c'est à l'intérieur de votre corps que la sculpture doit se dessiner ». Par un mouvement d'empathie, conformément à l'*Einfühlung* de Vischer, elle se met au service de la sculpture :

Lorsque je contemple un objet en repos stable, je peux me mettre à sa place, me glisser dans son organisation interne et occuper son centre de gravité. Je figure en lui-même, j'échange mon extension avec la sienne, je m'étire et m'étends, je me courbe et me limite en lui. (Vischer cité par Jorland et Thirioux : 2008, p. 269-280).

Elle se transpose à l'intérieur du tronc ou de la poutrelle, exprime par son corps l'élévation, les équilibres, les pliures.

À la onzième seconde, elle s'arrête et questionne la médiatrice « c'est figé ou en mouvement ? » La médiatrice ne l'entend pas. Elle débute alors une nouvelle C&G dynamique. À quoi a-t-elle fait attention pour ainsi mettre en porte-à-faux son choix initial ? Elle a capté des informations à partir du groupe en action. Les neurosciences indiquent que « regarder les autres agir active un même réseau neuronal, impliqué dans les représentations partagées, que lorsque nous pensons agir » (Decety⁷⁵ : 2004, p.56).

Gwenola a changé de référentiel. Initialement égocentré dans son rapport à l'œuvre (stratégie de route), il devient allocentré permettant de voir ou de sentir également les autres en mouvement (stratégie de survol). En suivant Berthoz, elle travaille dans plusieurs référentiels à la fois (2004, p. 261-262). Pour engendrer une nouvelle performance dynamique, elle inhibe sa stratégie égocentrée et intègre dans le flux de son propre vécu l'expérience des autres (*ibid.*, p. 266).

Les expériences sensibles individuelles semblent subtilement reliées entre elles grâce à la faculté d'empathie

75 Professeur de neurosciences sociales.

des cerveaux. C'est ainsi qu'un sensible partagé ⁷⁶(Rancières : 2000) s'est construit par association de trois référentiels, celui du corps en mouvement de l'étudiante, celui des corps d'autres étudiants et celui de l'œuvre. Le partage du sensible par empathie est devenu source d'une nouvelle connaissance.

Empathie envers autrui et émergence du sens

Lors de l'entretien d'explicitation, l'étudiante EM garde en mémoire l'impression de « déséquilibre » provoquée par la C&G 2 :

je vois le déséquilibre/je ne le ressens pas/je vois les autres qui ont du mal avec le genou/je vois plusieurs personnes/je vois les jambes (4.07)/.../je vois les personnes qui était autour de moi/ TH était tout le temps en train de rigoler parce qu'il faisait avec le genou/c'est lui qui était déséquilibré (11.22)

À partir des gestes observés chez son voisin TH, EM capte des informations et les interprète. Son empathie est repérée selon trois processus (*ibid.*, p. 272-273) : (1) un vécu égocentré de la situation dans toutes ses dimensions affectives et cognitives, (2) un changement de point de vue qui lui permet de se mettre à la place de TH tout en maintenant le flux de son vécu en première personne, (3) un changement de référentiel qui n'est pas seulement celui de l'autre (hétérocentré), mais qui est allocentré. Elle s'abstrait de la cible pour adopter une « position globalisante » et remarquer les jeux de déséquilibre.

Elle dit en fin d'entretien : « J'ai compris que le corps enregistrait plus d'informations que juste la mémoire » (43.32). Mais cette connaissance sur l'œuvre n'a pas été verbalisée le

76 Jacques Rancières indique qu'un « partage du sensible fixe en même temps un commun partagé et des parts exclusives ».

jour de la performance. L'émergence du sens à partir d'un *partage du sensible* nécessite un temps de réfléchissement et de réflexion de l'action vécue. Le mode de questionnement spécifique de l'entretien d'explicitation a joué un rôle majeur dans la dynamique de conscientisation, à l'instar de la verbalisation en situation d'enseignement des arts plastiques.

Degrés d'empathie et connaissances

Une confrontation au collectif est devenue par ailleurs pour EM un obstacle à la perception lors du moment de présentation collective des dessins :

j'étais frustrée parce que je n'ai pas trouvé bien le dessin que j'avais fait/il y avait des dessins qui étaient supers/un peu en croquis/j'ai vu qu'il y avait d'autres manières de faire mieux (6.44).

Sa position émotionnellement égocentrée ne lui a pas permis de prendre part au collectif.

Une verbalisation à partir du regard sur les productions est une occasion d'aiguiser le passage du référentiel égocentré au référentiel allocentré en se dégageant de la « tyrannie du vécu » (*ibid*, p. 266). Et c'est la condition nécessaire à l'apparition d'un sens frais⁷⁷. EM, en position égocentrée, intègre ensuite la diversité des points de vue des autres. Apprécier la richesse de cette diversité, en s'éloignant de l'esprit de compétition, constitue un apprentissage de la bienveillance, pour soi-même comme pour autrui.

Face au trouble d'EM, l'empathie de l'intervieweur se manifeste selon trois degrés (Pascherie : 2004, p. 149-181) : le type d'émotion éprouvée (déception d'EM), l'objet de l'émotion (son dessin), les raisons de son émotion (la

⁷⁷ C'est un sens nouveau qui va au-delà des évidences premières et des stéréotypes.

comparaison avec celui des autres). Repérer l'émotion d'autrui est le premier degré de l'empathie affective. Mais repérer son objet et ce qui la motive permettent d'accéder à sa complexité et ainsi de cheminer du sensible à la connaissance.

Chemins d'apprentissage de l'empathie

Modalité de médiation et exploration de points de vue

La déambulation qui débute la visite oblige à découvrir l'œuvre sous de nombreux points de vue, en passant par-dessus la poutrelle au sol ou sous l'arche. Elle construit une première vision de l'œuvre par couplage perception/action. Les déplacements se font en silence et diffèrent ainsi des échanges collectifs. La déambulation est une situation qui dispose à l'empathie par l'exploration réelle du changement de point de vue.

L'action de dessiner est aussi une manipulation de points de vue. La première proposition consiste à choisir un point de vue. EM porte son attention sur un détail alors que CL vise l'ensemble⁷⁸. Leurs stratégies réciproques sont égocentrées, focalisées sur leur cible. La deuxième proposition introduit une contrainte nouvelle : *dessiner l'œuvre les yeux fermés, d'un seul trait, sans lever le crayon*. Elle nécessite de laisser revenir une image ou une sensation de l'œuvre et d'en capter le mouvement. La position égocentrée est inhibée⁷⁹ pour adopter par simulation mentale une position de survol, allocentrée. L'obligation de synthèse de cet exercice est un apprentissage à se décentrer et à manipuler des points de vue différents, par imagination.

78 CL veut « traduire le côté élancé et bien prendre en compte les perspectives » (12. 25) ».

79 « La stratégie allocentrée exige que soit inhibée la stratégie égocentrée » (Berthoz, *op. cit.*, p. 261).

Les deux premières⁸⁰ C&G sont des propositions qui s'articulent aux deux précédentes⁸¹. Elles sont exploratoires et préparent la troisième qui demande une implication corporelle créative. Par le déclenchement d'une liberté de mouvement, elles alimentent les performances corporelles finales.

De plus, les gestes sollicités participent à la mémorisation de l'œuvre : « c'est grâce au fait de nous avoir fait dessiner en l'air/que bouger la main me fait me souvenir (EM, 9.28). CL met en évidence son ressenti corporel lorsqu'il suit l'œuvre de la main :

je me laisse porter/je pars dans mes pensées en essayant de suivre ce petit fil/ce gros fil d'Ariane qui zigzague dans toute la pièce » (9.25)/.../je me vois planté devant l'œuvre avec la main comme ça [geste ondulant de nouveau] (15.56)/je me vois suivre l'œuvre, je me vois perdre l'œuvre puisqu'elle s'entrecroise/je me vois à la troisième personne, c'est comme s'il y avait une caméra derrière moi qui me suivait/là la caméra se déplace et prend la place de mes yeux et je la vois qui suit l'œuvre (17.03).

La description qu'il fait de son voyage avec l'œuvre coïncide avec la stratégie de survol du point de vue allocentré décrite par Berthoz pour caractériser la complexité du phénomène d'empathie.

La troisième C&G, après « un peu d'effervescence », est pour EM « calme comme une méditation » (23.44). Elle précise :

80 « Dessinez avec le bout du nez » et « choisissez une autre partie du corps pour «dessiner» (hanche, coude, pied, etc.) ».

81 Le déplacement offre une première attention diffuse et libre à l'œuvre, le dessin une attention ciblée.

pour faire l'exercice je ferme les yeux/plus concentrée sur moi (23.11)/je n'ai pas une vision des autres/je suis en direct (23.24)/j'ai l'impression qu'on était dans une bulle (29.38).

La manifestation de la faculté d'empathie nécessite certainement un recentrage intéroceptif. Tania Singer, chercheuse en neurosciences sociales, montre que la base de l'empathie est au début « l'intéroception »⁸² (2011). Une préparation semblerait nécessaire à la rencontre avec l'œuvre afin d'accueillir par empathie des informations sensibles.

Chaque phase du dispositif participe à un apprentissage spécifique qui consiste à se construire un point de vue et à en changer.

Changement d'attention et changement d'interprétation

Le rapport à l'œuvre d'EM change au cours de la médiation. Elle décrit d'abord sa focalisation sur un détail :

je vois du jaune et je vois un coude (2.12)/je me vois passer auprès d'un coude/je m'intéresse aux pliures aussi (2.43)/je suis sous l'arche/je vois qu'à l'intérieur il y a le creux comme un coude de métal (2.54).

Elle est « intriguée par la malléabilité que [l'artiste] a donnée au métal/l'impression que c'est de la mousse/comme un jouet » (37.16). Elle fait le lien avec ses expériences passées : « moi qui bossais dans l'industrie, je suis intéressée par comment c'est fait/le métal plié comme du plastique »

82 « Si vous voulez comprendre les autres, commencez par vous comprendre vous-même » dit-elle en précisant qu'un travail sur la respiration active fortement le cortex intéroceptif » (SINGER, Tania, 2011. « Entraîner la compassion et l'empathie : une perspective des neurosciences sociales », *Mind and Life XXVI, Esprit, cerveau, matière*, Mundgod, Inde.

(40.01). La sculpture qu'elle fait émerger est subjective, fonction de sa biographie et de ses émotions :



la demande est de se mettre à un endroit qu'on aimait bien/
je m'étais mise sous l'arche (8.14)/on fait la forme avec son
corps (12.28)/j'ai ressenti comme si ça venait des pieds et que
ça repartait/comme si ça remontait comme un serpent/j'ai une
vision de mon corps comme si j'étais là et je vois mon corps
(20.17)/je suis en moi, là (20.49).

EM a recours à la métaphore du serpent pour exprimer son ressenti proprioceptif. Le choix de son emplacement est motivé : « j'ai choisi un coin cocooning protecteur (40.04) ». Elle est en empathie avec l'œuvre dans la mesure où elle adopte plusieurs référentiels. Elle éprouve sa matérialité (pliures) et sa spatialité (arche), tout en restant elle-même. Elle se voit comme en « plongée » (passage égocentré/allocentré), stratégie de survol qui constitue l'entre-deux producteur de connaissances.

En effet, en fin d'entretien, EM découvre l'œuvre autrement, « comme un chemin, comme une liberté/
un chemin fait de passages solaires/de passages noirs/
et à la fin c'est du noir c'est la fin (rire, 38.00) ». Puis elle remarque un contraste : « le métal c'est plutôt froid/il en fait quelque chose de solaire/l'organique est plutôt accueillant/

il en a fait quelque chose de sombre/on dirait que c'est inversé/qu'il rend le métal plus accueillant et le bois moins accueillant///(silence)/ah oui (sourire) la forme du serpent ressemble à un arbre/il a fait du métal un bois qui prend vie (38.46) ». Son interprétation est personnelle⁸³. Elle met au jour une complexité sémantique fondée sur une « inversion » symbolique et établit un lien entre le mouvement qu'elle a incorporé et celui du vivant d'un arbre, avant de conclure à la métamorphose du métal. Le sens expérientiel⁸⁴ est devenu sens linguistique au travers de l'explicitation guidée. Il est né du sensible, de l'expérience « perceptive, affective, cognitive, imaginaire » et de « sa résonance dans le corps » (Berger : 2005, p. 1). Pour cela, le dispositif de médiation inclut des phases transitionnelles non verbales (Scherb, Desmoulières, Glory : 2021) qui par le mouvement et l'agir créatif déclenchent une parole incarnée, réflexive et socialement partagée (Aden : 2012, Scherb : 2018).

Dans une optique énaïve, chacun fait émerger une sculpture singulière par empathie et manipulation de points de vue. L'œuvre « énaïvée individuellement » reste partielle et toujours incomplète. Néanmoins, grâce au partage du sensible, l'œuvre « énaïvée collectivement » est enrichie des apports d'autrui. La prise de conscience de cet accroissement intersubjectif de l'œuvre invite naturellement à la bienveillance en découvrant qu'autrui est indispensable à une perception diversifiée et enrichie du monde, et à sa propre émancipation.

83 Cette phase réflexive est rendue possible grâce aux informations recueillies et conscientisées après une évocation, un revécu mental des actions passées.

84 Un sens expérientiel est toujours à déterminer, distinct de la signification qui est globalement et socialement déterminée (Vermersch : 2008, p. 33-34). L'émergence du sens au travers du vécu de l'action est abordé par la psychophénoménologie. Le philosophe Alva Noë se fonde sur la théorie de l'énaction pour décrire un art expérientiel qui met en mouvement le visiteur. Son article *Experience and experiment in art* (2001) fait référence à *Art as an experience* (Dewey : 1934).

Elle renforce la dimension relationnelle⁸⁵ de l'éducation artistique qui est un apprentissage à se décentrer et à changer de point de vue et invite à une pédagogie de la coopération plutôt que de la compétition.

Conclusion

Cette étude du fonctionnement de l'empathie dans l'expérience esthétique apporte une compréhension de ce que peut être une *pédagogie du sensible*. La rencontre d'une œuvre par une implication corporelle facilite l'émergence d'un sens qui ne provient pas immédiatement d'inférences cognitives, mais du sensible.

Le concept historique d'*Einfühlung* repensé par les sciences cognitives fournit le chaînon manquant pour comprendre le chemin du sensible à la connaissance. La visualisation des structures neuronales en jeu dans le phénomène d'empathie montre l'importance de la simulation mentale dans le changement de point de vue (Berthoz). L'étude de la faculté d'empathie offre à l'esthétique un instrument de connaissance⁸⁶ (Pascherie : 2004, p.152) qui ouvre ainsi des perspectives didactiques. L'analyse d'un dispositif de médiation d'une sculpture contemporaine a permis d'identifier que l'expérience empathique envers l'œuvre est à la source de *connaissances individuelles incarnées*. De même, dirigée vers autrui, elle participe à l'élaboration de *connaissances collectivement partagées*. L'identification des *degrés d'empathie* (Pascherie) permet aussi de comprendre les liens entre émotion et sens et de structurer un questionnement

85 L'expérience empathique de l'œuvre se double d'une expérience relationnelle « qui ne se limite pas à une sensibilité égocentrée, mais qui consiste à inclure dans son champ d'expérience celui d'autrui » (Petit : 2004, p.11-12).

86 « L'empathie est un instrument de connaissance non seulement d'autrui, mais aussi du monde et de nous-mêmes » (Pacherie : 2004, p. 152).

individuel et collectif, introspectif et métacognitif⁸⁷. La prise de conscience de la manipulation effective de *points de vue* et de *points de sentir* d'égo-centré à allo-centré (Berthoz) donne une liberté mentale qui favorise la créativité et la plasticité de la pensée.

L'hypothèse de mécanismes communs entre la manipulation des points de vue *spatiaux* et des points de vue *sociaux* (Berthoz) trouve une forte résonance dans les pratiques des arts de l'espace. L'enseignement des arts plastiques qui accorde une place centrale à la notion de point de vue (visuel, esthétique, artistique, philosophique) et au questionnement d'un sensible partagé acquiert ainsi une place privilégiée dans l'apprentissage de l'empathie sociale, qui constitue un objectif éducatif et sociétal crucial⁸⁸ à explorer au travers de l'Éducation artistique et culturelle.

Références

ADEN, Joëlle, 2012. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 167 (3), p. 267-284.

ALBERO, Brigitte, BRASSAC, Christian, 2013. « Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique », *Revue française de pédagogie*, 184 (3), p. 105-119.

BERGER, ÈVE, 2005. « Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation », *Corps et formation, Revue internationale Pratiques de formation*, Université Paris 8, n° 50, p. 51-64.

87 La métacognition est le devenir conscient de ce que l'esprit fait en acte.

88 Valoriser l'empathie est devenu un enjeu de formation pour comprendre et résoudre la haine, l'indifférence envers l'autre à l'époque où « l'empathie naturelle est menacée » avec l'avènement de « l'enfant et de l'adulte cybernétique » (Berthoz : 2004, p.252-253).

BERGER, Ève, BOIS, Danis, 2011. « Du sensible au sens : un chemin d'autonomisation du sujet connaissant », *Chemin de formation* (16).

BERTHOZ, Alain (2004). « Physiologie du changement de point de vue », dans BERTHOZ, Alain, JORLAND, Gérard, *L'Empathie*, Odile Jacob, p. 251-275.

BERTHOZ, Alain, 2010. « La manipulation mentale des points de vue, un des fondements de la tolérance », dans BERTHOZ, Alain, OSSOLA, Carlo, STOCK, Brian (dir.), *La pluralité interprétative. Fondements historiques et cognitifs de la notion de point de vue*, Paris, Collège de France.

HEINICH, Nathalie, 2001. *La sociologie de l'art*. La Découverte.

GOSSELIN, Pierre, et al. (2012). *Le référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*, Québec.

JORLAND, Gérard, THIRIOUX, Brigitte, 2008. « Note sur l'origine de l'empathie », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 58, n° 2, p. 269-280.

LABAN, Rudolf, 1950/1994. *La Maîtrise du mouvement*, traduit par J. Challet-Haas, Actes Sud.

LEJEUNE, Françoise, 2012. « Corps à corps œuvre-public, approche esthésique d'une installation », *Revue Proteus*, n° 4, La place de l'esthétique en philosophie de l'art.

PACHERIE, Élisabeth, 2004. « L'empathie et ses degrés », dans BERTHOZ, Alain, JORLAND, Gérard, *L'Empathie*, Odile Jacob, p. 149-181.

RANCIÈRES, Jacques, 2008. *Le Spectateur émancipé*. La Fabrique.

SCHERB, André, 2018. « Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une œuvre », dans CHABANNE, Jean-Charles (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts*, Namur, Belgique, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p.201-221.

SCHERB, André, DESMOULIÈRES, Claudine, GLORY, Virginie, 2021. « Rencontre sensible d'une sculpture et émergence du

sens », *actes des 20^e Rencontres des chercheur·euses en didactique de la Littérature*, Rennes, 2019.

SOULIER, Noé, 2016. *Action, mouvement, geste*, Pantin, Centre national de la danse.

THIRIOUX, Bérangère, 2007. « L'empathie », Skyrock.

VARELA, FRANCISCO, THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor, 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil.

VERMERSCH, Pierre, 2008. « Activité réfléchissante et Création de sens », *Explicititer*, n° 75, p. 31-50.

André Scherb, maître de conférences en arts plastiques et didactique des arts à l'Université de Bretagne occidentale-INSPE, anime au sein du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) le groupe de recherche Art, Corps & Éducation (ACorE à la Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne). Dans le cadre d'une pédagogie du sensible, il aborde la réception des œuvres et les processus de création.

Sophie Lecomte est responsable des publics au domaine de Kerguéhennec, centre départemental d'art et parc de sculptures dans le Morbihan, membre du groupe ACorE-MSHB. Ses propositions de médiation privilégient une approche phénoménologique des œuvres et s'appuient sur son expérience de danseuse.

La spirale de surprises d'une pédagogie énactive, sensorielle et poétique

Ana Castelo Garrido

Université de Lille, IMAGER EA 3958–

Languenact-Université Paris-Est Créteil

Introduction

Différents champs théoriques, la philosophie de tradition pragmatiste, la phénoménologie, la psychologie cognitive (*embodiment*) et plus récemment les neurosciences ont mis en exergue que les expériences esthétiques et sensorielles (qui passent par le corps et les émotions) sont des chemins de la connaissance. De même, plusieurs travaux en didactique de langues-cultures de la maternelle à l'université⁸⁹, ancrés dans le paradigme de l'énaction (Varela *et al.* : 1993), montrent que les

89 LANGUenACT, dir. Joëlle Aden (Langues, langages & énonciation), Université Paris Est.

pratiques artistiques et performatives développent l'empathie, les relations de confiance en soi et en l'autre, et favorisent l'apprentissage des langues (Aden : 2013b, 2013a; Aden et Eschenauer : 2014; Castelo : 2019). Dans la lignée de ces travaux, j'explore le rôle des expériences subjectives, vécues en situation d'enseignement-apprentissage pour favoriser les dynamiques relationnelles. Comment l'enseignant peut-il explorer l'expérience subjective afin de déployer des attitudes de plus en plus empathiques et bienveillantes? Et surtout, de quelle manière peut-il éveiller l'écoute, l'acuité perceptive (Maître de Pembroke : 2018) et donc, l'attention à soi et à l'autre, essentielles pour le « respect d'autrui » et le « vivre ensemble »?

Dans cet article, je chercherai à tracer un des chemins des dynamiques relationnelles (attentionnelles et émotionnelles) vécues avec un groupe d'étudiants. En m'appuyant sur la notion de « cascade de surprises » proposée par la phénoménologue Nathalie Depraz (2018 : p. 107), j'esquisserai une proposition de pédagogie énaïve, sensorielle et poétique conçue comme une *spirale de surprises* (individuelles et collectives). Pour cela, je présenterai des extraits issus de ma recherche⁹⁰, recueillis grâce aux techniques de l'auto-explicitation et de l'entretien d'explicitation (Vermersch : 1996). Ces derniers dévoilent les expériences subjectives vécues par une enseignante et deux étudiantes lors d'un processus d'exploration-crédation individuel et collectif en Théâtre Sensoriel⁹¹.

90 Basée sur une approche sensorielle, énaïve et incorporée des langues, celle-ci a été menée à l'Université de Lille SHS (2016-2019) dans le cadre de ma recherche doctorale à l'université Paris Est de Créteil (dir. Joëlle Aden et Sylvie Morais).

91 Je m'appuie sur le travail de l'école du Teatro de los Sentidos créée en 1994 par le dramaturge et anthropologue colombien Enrique Vargas. (En 1974, il fonde un laboratoire de recherche sur l'image sensorielle. Il consacre 15 ans à la recherche sur la relation entre théâtre, rituels et mythes chez les indigènes de la région amazonienne de Colombie. Depuis 1993, il travaille en Europe, d'abord à Madrid puis à Barcelone où il est installé

Cadre théorique : phénoménologie de l'attention et de la surprise

Varela souligne en 1996⁹² que l'attention peut être comprise comme « l'un des mécanismes fondamentaux de la conscience (Posner et Raichle : 1992) » (2017 : 317). Vermersch (2002) précise que la fonction principale de l'attention est de « moduler le couplage sujet/monde à travers un intérêt et des actes qui en médiatisent l'accès ». Il parle de la « dynamique des fenêtres attentionnelles » et explique qu'il existe « à la fois une structure feuilletée et une dynamique de déplacement de la visée telle qu'elle est incarnée par des actes particuliers à chaque instant ». De son côté, Alain Mouchet (2013) rappelle que l'attention dans son acception Husserlienne est « conçue comme une modulation de la conscience en termes de visée (orientation, direction, focalisation) et en termes de formes de saisie (désengagement, saisie, maintien en prise) ». Ainsi, les travaux de Vermersch (2002), Mouchet (2013) et Emmanuelle Maître de Pembroke (2018) soulignent l'articulation entre les dimensions perceptives et sensorielles incorporées et les prises de décisions d'ordre cognitif, tel que nous le verrons ici dans les gestes émergents de l'enseignante.

Par ailleurs, Nathalie Depraz (2018) met en évidence un autre aspect fondamental de l'attention dans l'expérience vécue. Selon elle, le processus de la *surprise* se construit sur la base des structures principales, qui sont l'attention et l'émotion (la résonance émotionnelle), des indicateurs cognitifs et organiques (un processus cognitif et une rythmique *corporelle*), et inclut deux basses continues (une dynamique temporelle et langagière). Ainsi, si nous souhaitons favoriser les dynamiques

avec sa compagnie).

92 « Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem », in: *Journal of Consciousness Studies*, 1996 : 33049.

relationnelles, ne devons-nous pas nous tourner aussi vers le rôle qui joue la *surprise* dans les apprentissages ?

C'est sur cet apport de la (psycho)phénoménologie (Vermersch : 2002; Mouchet : 2013; Depraz : 2013, 2014, 2016, 2018 ; Maître de Pembroke : 2018) que je m'appuierai pour dévoiler les dynamiques attentionnelles, émotionnelles et de la surprise dans le protocole expérimental que j'ai mis en place dans ma recherche doctorale.

Choix d'une méthodologie en 1^{re} personne

Afin de comprendre l'importance de s'appuyer sur l'expérience subjective dans une pédagogie éactive de l'espagnol, je me suis formée aux méthodologies de recherche en première personne (Depraz, Varela et Vermersch : 2011 ; Morais : 2012) notamment à la technique de l'entretien d'explicitation (EDE) et à l'auto-explicitation (Vermersch : 1996)⁹³. De ce fait, j'ai auto-explicité 40 moments significatifs de ma pratique enseignante durant une année (2018-2019)⁹⁴. Ici, je présenterai un extrait du 35^e moment auto-explicité, ainsi que des extraits des récits des descriptions phénoménologiques (Van Manen : 2003; Morais : 2012) de deux étudiantes, créés à partir des EDE⁹⁵. La méthodologie

93 Je tenais à maîtriser rigoureusement ces techniques, d'une part, pour prendre conscience de ma connaissance incorporée de ma pratique artistique et transformer mes démarches pédagogiques pour enseigner les langues ; d'autre part, pour mieux accompagner mes étudiants (futurs enseignants, éducateurs et artistes-médiateurs) qui seraient amenés à accompagner d'autres publics ; et aussi, pour partager cette expérience avec d'autres enseignants qui souhaiteraient également transformer leurs pratiques.

94 Dans cette étude j'ai les trois rôles : enseignante, artiste-praticienne (danse contemporaine et théâtre sensoriel) et chercheuse.

95 Après avoir transcrit les EDE et terminé mes auto-explicitations (AE), j'ai créé les récits des descriptions phénoménologiques des étudiant.e.s afin de dévoiler et croiser l'expérience subjective de chaque par-

rigoureuse des techniques psycho- phénoménologiques m'a permis de repérer finement non seulement les différentes occurrences émotionnelles et attentionnelles chez l'enseignante et les apprenants, mais aussi l'émergence de la dynamique de la surprise (individuelle et collective) me permettant d'esquisser la « spirale de surprises » d'une pédagogie éactive, sensorielle et poétique⁹⁶.

Analyse

Un apprentissage expéientiel par la danse et le Théâtre Sensoriel

Les extraits ci-dessous ont été vécus lors de la 17^e séance de l'année⁹⁷. Dans le premier extrait, l'enseignante se dirige vers une étudiante, qui joue le rôle d'habitante⁹⁸. Elle l'accompagne dans l'exploration et soutient la création. L'enseignante est ici dans une dynamique attentionnelle ouverte, souple et disponible à tout ce qui peut se présenter dans son champ de perception, vers une *attention-vigilance*⁹⁹

tipant.e. (Les étudiant.e.s ont reçu individuellement les textes afin de les vérifier et de faire éventuellement des remarques sur l'interprétation). Dans ce processus, les techniques de l'EDE et l'AE se sont nourries l'une de l'autre dans une dynamique en boucle.

96 Cf. Figure 3, 4 et 5.

97 Le théâtre sensoriel. «*Historias de habitantes y viajeros*». Écouter, ressentir, se relier, partager, créer et imaginer. Dans le dispositif proposé (2018-2019), les étudiants ont 36 heures à l'année, 18 séances en présentiel.

98 Dans le *Teatro de los Sentidos*, les « acteurs » sont appelés « habitants » car ils habitent poétiquement un espace et les spectateurs sont appelés « voyageurs ». À travers un jeu poétique qui éveille les sens, les mémoires corporelles et l'imaginaire, les voyageurs découvrent un parcours sensoriel, rencontrent des habitants et font l'expérience d'un voyage.

99 Pour l'auteure, la vigilance attentionnelle s'appuie sur « une pratique relationnelle qui cultive l'attention aux autres grâce à la résonance avec leurs affects », (Depraz : 2014, p. 476).

pour reprendre le concept de Depraz¹⁰⁰, mais elle est aussi dans une *attention conjointe*¹⁰¹ lorsqu'elle accompagne et explore avec l'étudiante. Les autres étudiant.e.s sont dans divers endroits du studio de théâtre, jouant les rôles d'habitant.e.s, voyageurs et voyageuses, tout en déployant également une pluralité de modes attentionnels. Ils sont dans une attention conjointe; à l'écoute de soi, de l'autre (qui se trouve face à eux) et des objets qu'ils ont apportés pour leur création. De même, ils sont dans une attention ouverte vers le groupe; éveillés par une écoute « périphérique », prêts à entrer en synchronie, s'accorder et circuler dans l'espace afin de découvrir les histoires créées par chacun d'entre eux. Plus avant, en début de séance, l'enseignante a guidé une mise en mouvement collective inspirée de la danse contemporaine¹⁰², favorisant ainsi les dynamiques attentionnelles et émotionnelles, l'écoute, l'ancrage corporel et donc, la qualité de présence à soi, aux autres et à l'environnement. L'intention était de se rendre disponibles pour habiter poétiquement un espace (devenir habitant.e.s), éveiller les langages sensoriels et la poésie du jeu tel que pratiqué au *Teatro de los Sentidos*¹⁰³.

100 Depraz met en exergue « quatre refontes de l'attention en vigilance via les traits de la modulation-augmentation d'être, du processus d'ouverture, de la croissance génératrice et de l'éthique relationnelle, et un changement conceptuel qui inscrit l'éthique dans la théorie, le corps dans l'esprit, la relation dans le soi et la variabilité dans l'objectivité. À travers ces refontes, on aperçoit comment l'attention devenue geste organique, modulation, dynamique temporelle et émotionnelle, altérité plastique et mobilité éthique, gagne en ouverture réceptive et en être tout à la fois léger et augmenté, et se fait vigilance », (Depraz : 2014, p. 493).

101 L'attention conjointe propose « un cas structurel de relation à autrui via un objet qui est l'aliment tangible de la relation entre deux sujets, qui construit l'intersubjectivité », (Depraz : 2014, p. 408).

102 Les activités proposées associent l'énergie corporelle, l'espace, le temps et le poids (échauffement par des marches, rencontres, jeu des statues et déplacements collectifs « vol d'oiseaux et banc de poissons »).

103 Comme au *Teatro de los Sentidos*, les apprenants-artistes sont devenus



Figure 1. Accueillir, écouter, accompagner, se mouvoir, marcher, traverser¹⁰⁴

Puis, c'est par ce jeu poétique que nous voyons se déployer la surprise comme un processus et non comme un instantané, un choc ou un sursaut (Depraz : 2018). À partir du moment où l'enseignante s'approche de l'étudiante-habitante et explore avec elle, on voit naître par les rythmiques corporelles et les expressions du visage une spirale de surprises collectives – comme des vagues qui apparaissent, défilent et reviennent en boucle – mais aussi, l'éveil de l'imaginaire. Ainsi, une 1^{re} vague de la dynamique de la surprise (qui s'auto-génère progressivement) émerge au moment où l'enseignante s'approche et découvre les objets apportés par l'étudiante pour raconter son histoire. L'enseignante se relie à elle, à son ressenti intérieur (découvre son *paysage interne*¹⁰⁵), la surprise des habitants (acteurs) et des voyageurs (spectateurs), et ils ont apporté des objets significatifs en lien avec leurs histoires.

104 Castelo A. (Thèse, 2023). Annexe IV. Narrations visuelles. Séance 17, figure 33, p. 260.

105 J'appellerai *paysage interne* l'ensemble des perceptions, sensations et

se fait langage-corps et se verbalise chez elle. Son émotion émerge. Elle a l'image d'une plage de sa ville natale (2^e élan de la vague de la surprise). Puis, dans une attitude empathique, l'enseignante se met à la place des autres étudiants (voyageurs) et intègre leur expérience non-encore vécue. Un geste d'accompagnement émerge et donne un nouvel élan à la spirale de la surprise (3^e vague).

Extraits des auto-explicitations de l'enseignante¹⁰⁶

L'enseignante s'approche de l'espace où Lola est installée. Il n'y a pas d'étudiant-voyageur avec elle. L'enseignante regarde Lola. Elle la voit assise par terre avec ses objets. L'enseignante lui demande si elle peut y aller. Lola est d'accord, lui dit oui. L'enseignante s'assoit par terre face à Lola. Elle s'installe pour l'écouter. Elle découvre de près les objets de Lola. Elle trouve cela magnifique. Elle voit que ce sont des objets qui peuvent « transporter » très vite sensoriellement (l. 3076-3082). Elle a envie de les toucher. Elle touche le sable doucement. Elle a l'image de la mer qui vient tout de suite. Elle sent les petits grains de sable et en touchant elle ferme les yeux. C'est très rapide, un petit battement de paupières. C'est comme si la sensation du toucher, des petits grains de sable, passait par toute sa peau, de sa main droite vers le bras et tout son corps. Comme si elle pouvait sentir la mer. Elle voit tout de suite la mer, le sable. Elle est surprise à l'intérieur d'elle. Elle voit que cela peut être fort. Elle voit apparaître une image de la plage de Calblanque, elle fait un clignement des yeux tout en touchant et en écoutant Lola. C'est là qu'elle se dit : je vais lui proposer de raconter l'histoire aux

mouvements internes.

106 A. Castelo, (Thèse, 2023). Annexe I. L'expérience subjective de l'enseignante. Séance 17 (1/04/19). Le théâtre sensoriel « *Historias de habitantes y viajeros* ». Écouter, ressentir, se relier, partager, créer et imaginer. 35^e moment auto-explicité : accompagner l'exploration-crédation de l'*habitante* Lola, p. 110-113.

voyageurs sans qu'ils voient directement les objets pour qu'ils les découvrent par le toucher! (L'enseignante, AE n.35, l. 3084-3093).

L'expérience subjective décrite ci-dessus par l'enseignante met au jour les trois réseaux attentionnels distingués par le neuro-phénoménologue Francisco Varela¹⁰⁷. Grâce à l'*époque*¹⁰⁸ inhérente à l'auto-explicitation, la chercheuse peut confirmer « l'acte de prise de conscience » (Depraz *et al.* : 2011, p. 331) de sa cognition incarnée de sa pratique artistique. Elle se surprend par les images qui apparaissent et le revécu de sa création à l'école du *Teatro de los Sentidos* (4^e vague – *surprise fulgurance*), où elle se voit explorer en tant qu'habitante et être accompagnée par les formatrices de l'école. La surprise se verbalise.

Là, tout de suite, pendant cette explicitation, l'enseignante a une image qui vient. Elle se voit dans l'image en tant qu'habitante en création à l'École du *Teatro de los Sentidos* (l. 3097-3098). Elle est surprise. Toutes ces sensations bougent à l'intérieur d'elle. Elle est calme, tranquille et en même temps elle sent cette joie qui bouge à l'intérieur d'elle (l'enseignante, AE n.35, l. 3119-3121).

107 Dans son article « *Neurophenomenology : A Methodological Remedy for the Hard Problem* » (1996), l'auteur met en évidence que les études en imagerie cérébrale ont conduit « à identifier des réseaux et des voies offrant un arrière-plan utile pour distinguer les événements cognitifs conscients et inconscients ». Selon Varela, trois réseaux attentionnels peuvent être distingués : ceux qui « impliquent l'orientation vers la simulation sensorielle, l'activation de structures à partir de la mémoire, et le maintien d'un état de vigilance. Ces résultats indiquent que les mécanismes attentionnels forment un ensemble distinct de processus dans le cerveau, qui ne sont ni localisés dans quelques neurones ni identifiés à l'ensemble du cerveau en opération », (Varela : 2017, p. 317).

108 Le geste de l'*époque* se déploie selon trois phases « suspension, conversion de l'attention, lâcher-prise ou d'accueil », (Depraz *et al.* : 2011, p. 48).

Puis, c'est sa connaissance incarnée qui fait émerger le geste juste en train de se faire quand elle se trouve face à son étudiante et qui donne un nouvel élan à la spirale de la surprise (5^e vague). Son geste émerge « de façon adaptée, riche de tout ce qui a été perçu (inconsciemment pour une bonne part), riche aussi des expériences accumulées qui font que le corps mobilise intuitivement la bonne réponse (Petitmengin : 2001) » (Maitre de Pembroke : 2018)¹⁰⁹.

Elle se dit que cela doit être très beau que les étudiants écoutent cette histoire les yeux fermés et découvrent petit à petit les objets par le toucher tout en écoutant Lola. Elle se dit que cela va éveiller l'imagination chez les étudiants. Elle attend que Lola finisse de parler. Elle lui propose de raconter son histoire aux autres voyageurs avec les yeux fermés (l'enseignante, AE n.35, l. 3121-3125).

L'enseignante perçoit comment son geste d'accompagnement surprend l'habitante Lola (6^e vague). Dans les explicitations on observe la corporéité du langage, ses gestes et l'expression de la surprise. L'enseignante décrit la surprise qu'elle perçoit chez l'étudiante par le langage-organique-corporel (Depraz : 2013).

Lola est surprise. L'enseignante voit un petit mouvement en elle, dans son corps. C'est comme un petit sursaut intérieur. Elle voit la surprise sur le visage de Lola. Elle sent aussi sa joie. C'est comme si Lola était surprise par la proposition, comme si elle avait une

109 Comme souligne l'auteure, les dimensions sensibles du geste professionnel de l'enseignante sont de « l'ordre du micro-perceptible et passent souvent en deçà de nos seuils de conscience », sans s'apercevoir (par leur fulgurance), de « la complexité des processus de choix qui opèrent de façon quasiment simultanée. Ces gestes professionnels ajustés et émergents font partie de " connaissances en actes " (Piaget : 1974) qui se réalisent en deçà de la conscience », (Maitre de Pembroke : 2018).

espèce de doute, comme si elle se demandait si elle allait savoir-faire cela (l. 3126-3129). L'enseignante la rassure et la guide (l. 3130). Lola rigole, elle aime. Oui, l'enseignante sent que Lola aime. C'est comme si elle sentait chez Lola un nouveau challenge à relever. Elle le voit sur son visage, ses yeux, son sourire. Lola est partante (l. 3131-3133). L'enseignante se met d'accord avec Lola, elle lui dit qu'elle va faire venir les voyageurs les yeux fermés (l.3137-3138). Lola est contente. L'enseignante le sent. Elle a le sourire, les yeux brillants. L'enseignante aussi. Elle sent cette passion et cette envie de Lola de partager cette histoire. L'enseignante sait que Lola va faire voyager les voyageurs et elle se dit qu'en plus c'est au sud de l'Espagne, dans un petit village blanc de l'Andalousie (l'enseignante, AE n.35, l. 3139-3142).

Un 7^e mouvement de la vague de la surprise émerge lorsque l'enseignante s'approche de la *voyageuse* Léonie et l'accompagne (avec les yeux fermés) vers l'*habitante* Lola. La surprise est ici une « tension vers le nouveau (*gespannte Neugier*¹¹⁰) » comme le souligne Husserl, une curiosité qui fonde une rythmique affective « aiguisée par le plaisir (*e*) qui donne une force d'incarnation à la structure de l'attente ouverte » (Depraz : 2016, p. 164). Ensuite, l'enseignante s'éloigne tout en restant à l'écoute du groupe dans la distance.

110 L'expression allemande « *gespannte Neugier* » peut être traduite aussi par « une curiosité tendue ou crispée ».

Extraits des récits phénoménologiques des étudiantes¹¹¹

Léonie, étudiante-voyageuse

On se demande où on va, où on est, même si on sait qu'on est dans le théâtre de la fac, on perd un peu nos moyens, nos repères, en ayant les yeux fermés, donc du coup ça me perturbe un peu. Mais Lola, en prenant nos mains et en nous rassurant, en nous disant quelques phrases rassurantes, là ça permet de se dire : bon, « on est entre de bonnes mains », sans le dire ! Et puis, elle raconte son histoire et elle nous fait toucher en même temps qu'on écoute (Léonie, 2^e moment explicité, l. 196-201).

Notons l'expression de l'émotion chez Lola par le langage-organique-corporel et le langage-corps-cœur (Depraz : 2013). Durant sa préparation et son exploration (8^e vague), elle revit son voyage. Elle sent l'empathie de ses camarades envers elle et elle a aussi une attitude empathique. Lola « est-ensurprise ».

Lola, étudiante-habitante

Je sens l'émotion qui me prend moi dans ce que je raconte. C'était quelque chose d'émouvant pour moi et je sens qu'ils partagent ça aussi. Mais pas aussi intensément. Mais qu'ils la sentent cette émotion-là en fait ! C'est... je ne sais pas comment expliquer, j'ai la gorge un peu serrée, j'ai le cœur qui bat un peu plus vite, j'ai la voix qui tremble un peu aussi. Après, le voyageur me met à l'aise aussi. J'ai pas de peur. J'ai pas d'appréhension. J'ai pas de crainte... déjà c'est... en tout cas, c'est ce que je n'ai pas ! Je suis à l'aise alors qu'au début de l'exercice avant qu'il y ait un voyageur qui passe, je suis moins à l'aise que quand les gens sont là. Je me prépare.

111 A. Castelo, (Thèse, 2023). Annexe II. Les expériences subjectives des étudiant.e.s. L'expérience subjective de Léonie (2^e moment explicité, p. 173-174) et de Lola (3^e moment explicité, p. 191-194).

J'imagine comment je vais commencer. Je ne sais pas encore... je n'ai pas encore vécu l'expérience, mais dans l'expérience je me mets... je suis de plus en plus à l'aise. Je pense que mon corps, il se détend. Je suis moins... je suis moins rigide et je suis moins... je suis plus près, proche de mes collègues. L'espace aussi s'organise différemment. C'est-à-dire qu'au début c'est très carré, c'est très organisé et à la fin, au final, les choses ont bougé. Je parle des objets. Ils ont bougé parce que je veux qu'ils soient au plus près des voyageurs et que les voyageurs se les approprient, donc tout a bougé (Lola, 3^e moment explicité, l. 443-457).

De même, lorsque Léonie découvre par ses sens (l'ouïe, le toucher et la vue), la surprise de l'intrigue apparaît (9^e vague) et se verbalise par une association immédiate à l'émotion de la peur, une surprise colorée en peur (Depraz : 2018, p. 32).

Léonie, étudiante-voyageuse

Au début on a peur de toucher parce qu'on ne sait pas trop ce qu'on va toucher, mais lorsqu'on touche le sable, je sens de petits grains [doigts des mains qui se touchent] et vraiment avec le bout des doigts. C'est plutôt froid et c'est hyper fin, donc on se demande un peu ce que c'est. On ne se rend pas forcément compte tout de suite que c'est du sable. C'est seulement après avec les phrases de Lola qu'on se rend compte que c'est du sable, enfin, qu'on associe (Léonie, 2^e moment explicité, l. 210-214).

De plus, lorsque Lola raconte, elle revit son voyage, elle est surprise par ses perceptions (10^e vague) ainsi que des réactions des voyageurs et voyageuses (11^e vague). Elle perçoit leur attention et la surprise exprimée par la corporéité du langage.



Figure 2. S'écouter, accompagner, se relier, raconter, regarder, non-voir, toucher, découvrir, se surprendre, partager.

Lola, étudiante-habitante

Je commence à leur raconter l'histoire (l. 461-462). J'entends la mer [rires]. J'ai les coquillages dans les mains et les galets. Les pierres que j'ai prises sur les plages là-bas et je leur fais toucher. Au départ il y a une petite appréhension de leur part parce qu'ils ne savent pas trop ce que je vais leur mettre dans les mains. Ensuite, je leur fais toucher les objets, enfin la pierre et les coquillages. Et là, à partir du moment où je leur mets l'objet dans la main, là, je sais que j'ai leur attention. Moi, je n'ai pas les yeux fermés. Je les regarde. Je vois leurs réactions. Je sens les odeurs, ça va avec le reste, avec l'odeur du sable, l'odeur de la mer iodée, l'air iodé (l. 466-472). Et faire arriver les moments dans l'histoire au même moment que le toucher, qu'au niveau tactile, ça a amplifié leur attention. Je le vois. Je vois que leurs visages se détendent. Je vois qu'on n'est plus dans le rire, le rire de la surprise, de la situation. On est vraiment dans l'écoute. Ils se laissent vraiment

porter. Autant je sens une réticence la première fois que je prends leurs mains, autant après je sens que c'est fluide. Ça se déroule plus facilement pour moi l'histoire. J'apporte les détails assez facilement. Je parle tout doucement. J'adopte un ton de voix très, très « conte », vraiment, comme quand on raconte une histoire (l. 475-482). Je ne suis pas dans un exercice à ce moment-là. Je suis dans une expérience. Je ne sais pas si c'est... si c'est clair la nuance, mais je vis l'expérience autant que les personnes qui sont en face de moi (l. 485-487). C'est comme si... je refaisais... un bond dans le temps. Comme si vraiment je me remettais en situation pour pouvoir leur montrer ce que c'était à ce moment-là (l. 490-492). C'est vraiment dans le rapport avec l'autre (Lola, 3^e moment explicité, l. 495-496).

Également, la voyageuse Léonie « est-en-surprise » (12^e vague) et « ce voyage poétique » éveille en elle son imaginaire (13^e vague).

Léonie, étudiante-voyageuse

Le fait de toucher et d'entendre, j'avais comme l'impression d'être à la mer et le sable [gestes des deux mains] m'entourait (l. 215-216). C'est comme si la voix de Lola était là, comme si c'était la mer en fait qu'on entendait, les vagues résonnaient. Elles sont tranquilles, mais on arrive à entendre que c'est des vagues. C'est une mer calme, mais on entend [mains en va-et-vient doux], on entend les vagues se dérouler sur le sable, enfin [reprise du geste de la main], c'est comme si j'étais assise sur la plage et que j'entendais les vagues [reprise du geste de la main en mouvement] arriver vers moi [geste de la main vers soi], mais elles ne me touchent pas, enfin, c'est assez éloigné de moi, pas devant moi. Quand j'avais les yeux fermés [reprises de gestes des mains], comme je savais que Lola était face à moi, j'avais plutôt l'impression que les vagues arrivaient [gestes de mains qui viennent en diagonale du côté droit] d'un côté, mais je sais que ça ne me touchait pas. C'est comme si

Vagues	Verbatim	
1 ^{re}	Enseignante	Elle s'approche de Lola, l'étudiante-habitante, pour l'accompagner dans son exploration-crédation
		Attention (A) : pluralité de modes attentionnels : attention-vigilance, attention conjointe, écoute éveillée envers soi et autrui
		Cognition (C) : préparation, ouverture (accordage postural) Apprentissage expérientiel : s'approcher, accompagner, s'installer, explorer, créer « avec », jouer « avec » Régulation cognitive. Se transposer en imagination dans les états internes d'autrui= Empathie
		Explicitations (E) Émotions : disponibilité, accueil, résonance, régulation émotionnelle Corps en ouverture – Éveil. Découvrir son paysage interne. Langage corps, discours interne et verbalisation de la surprise
		Surprise (S) : la surprise s'auto-génère = spirale de surprises Se surprendre soi-même et autrui
	Lola, habitante	A : attention conjointe, attente éveillée vers la réceptivité – « se laisser surprendre » (Idem 6 ^e , 8 ^e , 9 ^e , 10 ^e , 11 ^e , 12 ^e et 13 ^e vague)
		C : préparation et ouverture (elle donne son accord à l'enseignante pour l'accueillir comme voyageuse,) Accordage postural (accueil et ouverture) Apprentissage expérientiel : explorer, raconter, se remémorer, jouer « avec »
		E : Émotion : « stress », disponibilité, accueil, résonance, régulation émotionnelle. Corps en ouverture – Éveil. Langage corps et verbalisation de la surprise
		S : se surprendre soi-même et autrui. « Être-en-surprise » (Idem 2 ^e , 3 ^e , 5 ^e , 6 ^e et 7 ^e vague)

2 ^e	Enseignante	A : pluralité de modes attentionnels, écoute éveillée, « acuité perceptive ». (Idem 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e vague)
		C : écouter, explorer, percevoir, se relier, se surprendre Éveil sensoriel de sa mémoire (sa ville natale). Empathie
		E : émergence de l'émotion
3 ^e		C : percevoir son geste d'accompagnement émergeant
		E : discours interne, « acte de prise de conscience » de sa cognition incarnée de sa pratique artistique
		4 ^e
E : revivre sa création au Teatro de los Sentidos Langage corps et verbalisation de la surprise		
S : surprise fulgurance		
5 ^e		C : « To enact » Accompagner : geste émergeant, proposer, soutenir l'exploration-création, rassurer
		E : discours interne, perception du « langage-organique-corporel » chez l'étudiante
	S : se surprendre soi-même et autrui	
6 ^e	Lola	C : accueillir la proposition de l'enseignante et s'engager dans son exploration-création
		E : langage corps et verbalisation de la surprise
7 ^e	Enseignante	Elle s'approche de Léonie, l'étudiante voyageuse, pour l'accompagner vers Lola. Elle s'éloigne et reste à l'écoute
		A : Pluralité de modes attentionnels
		C : s'approcher, écouter, proposer, guider, accompagner
	Léonie, voyageuse	A : attente éveillée vers la réceptivité – « se laisser surprendre »
		C : écouter, accepter, jouer « avec », se laisser guider
		E : Langage corps et verbalisation de la surprise
S : Surprise-peur (gespannte Neugier)		
8 ^e	Lola, habitante	C : se préparer, explorer, se surprendre, se remémorer, raconter, jouer « avec ». Empathie
		E : « Langage-organique-corporel » et le « langage-corps-cœur »
		S : « Être-en-surprise »
9 ^e	Léonie, voyageuse	A : attention conjointe, attente éveillée vers la réceptivité – « se laisser surprendre » (Idem 10 ^e , 11 ^e , 12 ^e et 13 ^e vague)
		C : découvrir par ses sens, non-voir, toucher
		E : langage corps et verbalisation de la surprise
		S : surprise-peur, se surprendre, « être-en-surprise »

10 ^e	Lola	C : raconter, créer, revivre son voyage, jouer « avec »
		E : « langage-organique-corporel et le langage-corps-cœur »
		S : « être-en-surprise » (Idem 11 ^e , 12 ^e et 13 ^e vague)
11 & 12 ^e	Léonie	C : écouter, se relier, découvrir Empathie
		E : langage corps et verbalisation de la surprise (+ 13 ^e vague)
13 ^e		Éveiller l'imaginaire

Figure 4. Récapitulatif de la spirale de surprises

À l'issue de cette exploration-crédation en Théâtre Sensoriel, l'enseignante et les étudiant·es 'étaient en surprise' par l'expérience vécue, par la relation de confiance du groupe et par ce dont elles ont été capables de faire, comme en témoignent les explicitations des étudiantes. La spirale de la pédagogie énaactive a continué à relier l'enseignante et les apprenant·es, à les surprendre par un autre médium artistique – le geste pictural (Castelo : 2022) – comme s'ils étaient suspendus dans la mouvance de leur apprentissage expérientiel.

Grâce à cette étude, je propose un micro-modèle de la dynamique de surprises (individuelles et collectives) d'une pédagogie énaactive (relationnelle, performative, sensorielle et expérientielle) créé à partir des micro-modèles de la dynamique de la surprise de Depraz (2018) :

Temps	Dynamique temporelle d'ouverture interne « envers soi et les autres »
Surprise	<i>Spirale de surprises (individuelles et collectives)</i> Surprise fulgurance Se surprendre soi-même (et autrui) – « Être-en-surprise »
Attention	Pluralité de modes attentionnels Attention continue vers une <i>attention-vigilance</i> Attention conjointe Attente éveillée vers la réceptivité – « se laisser surprendre »

Cognition	Préparation	Ouverture	Apprentissage expérientiel	Régulation cognitive	Se transposer en imagination dans les états internes d'autrui L'EMPATHIE
Émotion	Disponibilité		Accueil	Résonance	Régulation émotionnelle
Corps	Corps en ouverture – Éveil Soi corporel habité d'altérités internes				
Langage	Silence, discours interne		Expressivité, gestes, surprenant- surpris	Verbalisation	
Épochè Explicitation (EDE et auto- explicitations)	Silences, hésitations, interrogations Verbalisations corporelles : corporéité du langage (les gestes) <i>Langage-organique-corporel : le langage-corps-cœur</i> (battements cardiaques, sursauts, etc.), descriptions du <i>paysage interne</i> , des mouvements internes, etc.				

Figure 5. Les surprises d'une pédagogie énaactive (relationnelle, performative, sensorielle et expérientielle)

Discussion

L'expérimentation que nous venons de présenter nous permet de faire l'hypothèse qu'une pédagogie artistique énaactive des langues, étayée par un accompagnement basé sur l'explicitation, favorise les dynamiques attentionnelles, émotionnelles et de la surprise, faisant vivre conjointement aux enseignants et aux apprenants des expériences (trans) formatrices.

C'est par une prise de distance, un retour sur les explicitations, l'analyse et la réflexion (comprise dans le sens phénoménologique de la *réduction*), que la chercheuse prend non seulement conscience de gestes intuitifs émergents dans sa pédagogie, mais aussi de leur portée sur les dynamiques attentionnelles, émotionnelles et de la surprise. Et c'est par

l'interprétation visuelle (Irwin *et al.* : 2017) de ce processus que la chercheuse prend aussi conscience de sa (trans)formation en *artiste-pédagogue* (Duval : 2011), tout en voyant ses étudiants, apprenants de langues, devenir des apprenants-artistes.

Accompagner, explorer et créer ensemble, donne du sens à l'acte d'apprendre et nous relie. Cela nous amène à habiter nos espaces d'apprentissage autrement, à pratiquer l'art de l'écoute et à déployer des dynamiques attentionnelles et émotionnelles. C'est ainsi qu'on sentira *la spirale de surprises* nous traverser, éveiller nos mémoires et nos imaginaires, tout en ouvrant de chemins d'apprentissage pour mieux vivre ensemble.

Références

ADEN, Joëlle, 2013a. « Apprendre les langues par corps », dans ABDELKADER, Yamna, BAZILE, Sandrine FERTAT, Omar (dir.), *Pour un Théâtre Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Presses universitaires de Bordeaux, p. 109-123.

ADEN, Joëlle, 2013b. « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », *Langages*, Vol. 192, n° 4, p. 101.

ADEN, Joëlle, ESCHENAUER, Sandrine, 2014. « Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? », *Les Langues modernes*, n° 4, p. 69-77.

CASTELO, Ana, 2019. « Explicitar la (trans)formación de prácticas pedagógicas a través de enfoques performativos en educación », in AINCIBURU, María Cecilia (ed.), *Actas del IV Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas : en camino hacia el plurilingüismo*, Madrid, Nebrija Procedia, p. 42-52.

CASTELO, Ana, 2022. « Une pédagogie transdisciplinaire : vers une prise de conscience de l'expérience vécue », dans ROY, Emeline, PAPON, Lola (dir.), *Créer pour éduquer, en faveur de la persévérance scolaire*, Delatour, p. 57-71.

DEPRAZ, Nathalie, 2013. « “L'éclair me dure” : une phénoménologie expérientielle de la surprise », dans Colloque La surprise, 1^{re} édition, Université de Rouen, [en ligne].

DEPRAZ, Nathalie, 2014. *Attention et vigilance. À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*, Presses universitaires de France.

DEPRAZ, Nathalie, 2016. « Husserl et la surprise », *Alter*, n° 24, p. 145-168.

DEPRAZ, Nathalie, 2018. *Le sujet de la surprise : un sujet cardinal*, Zeta Books.

DEPRAZ, Nathalie, VARELA, Francisco J., VERMERSCH, Pierre, 2011. *À l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique*, Zeta Books.

DEWEY, John, 1934. *Art as experience*, Minton, Balch & Company.

DUVAL, Hélène, 2011. *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : sphères de négociation, tensions et stratégies identitaires*, thèse de doctorat, université de Montréal.

IRWIN, R. L., GOLPARIAN, S., BARNEY, D.t., 2017. « A/R/ Tografía como metodología para la investigación visual », in VIADEL, Ricardo Marin, ROLDÁN RAMÍREZ, Joaquín Javier (coord.), *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*, Editorial Universidad de Granada, p. 134-164.

MAÎTRE DE PEMBROKE, Emmanuelle, 2018. « Gestes d'ajustement aux élèves : acuité perceptive et écoute sensible dans la classe », *Recherches & éducations*, hors série.

MOUCHET, Alain, 2013. « L'expérience subjective en sport : éclairage psychophénoménologique de l'attention », *Movement & Sport Sciences*, vol. 81, n° 3, p. 5-15.

MORAIS, Sylvie, 2012. *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation : une approche phénoménologique*, thèse de doctorat, Paris 13.

VAN MANEN, Max, 2003. *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, (Trad.) Barcelona, IDEA Educación.

VARELA, Francisco J., 2017. *Le cercle créateur : écrits (1976-2001)*, traduit par Amy Cohen Varela, Seuil.

VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor, 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Points.

VERMERSCH, Pierre, 2002. « La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques », *Explicititer*, n° 43, p. 27-39.

VERMERSCH, Pierre, 1996. *L'entretien d'explicitation*, 9^e édition augmentée, ESF éditeur.

Ana Castelo Garrido est docteure en sciences du langage et artiste-pédagogue. Elle enseigne la langue espagnole et cultures hispaniques à l'Université de Lille. Chercheure associée du laboratoire IMAGER, LANGUenACT, de l'Université Paris-Est de Créteil et membre du Collectif de recherche en enseignement des arts (CRÉAgir), sa recherche porte sur la transformation du praticien-chercheur en artiste-pédagogue. Elle s'intéresse à la recherche-action-crédation et à la recherche participative en collaboration avec les milieux artistiques, éducatifs et culturels.

La pédagogie du théâtre pour le développement de l'empathie cognitive

Macarena-Paz CELUME

Aix-Marseille Université. Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage, et de l'Émotion (PsyCLÉ, E. A. 3273)

Les compétences sociales et émotionnelles ont été identifiées comme les principales compétences à développer chez les enfants d'âge scolaire (Ananiadou & Claro : 2009 ; UNESCO : 2015). De nombreux professionnels du domaine de l'éducation ont montré le besoin d'éducation sociale et émotionnelle des enfants (Elias *et al.* : 1997). Ces compétences contribuent fondamentalement non seulement à la réussite scolaire, mais aussi à d'autres compétences et aptitudes qui favorisent une expérience d'apprentissage réussie (Qualter *et al.* : 2017). En 2006, le Parlement européen (European Parliament : 2006) a souligné que l'expression créative d'idées, d'expériences et d'émotions constituait l'une des compétences clés de l'éducation et il a indiqué que cette expression peut se développer à travers les arts du spectacle,

comme le théâtre. Dans ce cadre-là, la pédagogie du théâtre peut être d'une grande utilité pour le développement de la littéracie émotionnelle des enfants.

Le concept de pédagogie du théâtre est né en Europe comme une réponse aux conséquences sociales, politiques, culturelles et économiques des sociétés de la Seconde Guerre mondiale afin de renouveler les méthodologies pour d'optimiser l'apprentissage scolaire (García-Huidobro : 1996). Selon la littérature en sciences psychologiques, la pédagogie du théâtre prend en compte un grand nombre de concepts tels que le théâtre créatif, ou drama-pédagogie, analysés par Lee, Patall, Cawthon, & Steingut (2015) et fondés en partie sur le jeu dramatique. Cette étude s'appuie sur des articles scientifiques qui étudient la pédagogie du théâtre dans un cadre éducatif. Malheureusement, cette méta-analyse s'est intéressée uniquement à la littérature anglophone sans prendre en compte les témoignages de pratiques de terrain. Pour nos travaux, nous nous sommes intéressées aux observations de terrain et les travaux pratiques de García-Huidobro en Amérique du Sud, qui ont conduit au développement de la pédagogie de théâtre, en actualisant et en contextualisant les propositions de Vygotsky (1967) et de Slade (1954, 1967, 1998) sur le théâtre et le jeu des enfants. Ainsi, la pédagogie du théâtre de García-Huidobro est-elle enseignée au Chili, au Brésil et dans d'autres pays du territoire sud-américain depuis les années 1990 (García-Huidobro : 1996). Dans ce chapitre, nous allons étudier plus en détail sa proposition pour ensuite nous focaliser sur une variante de cette méthodologie que García-Huidobro a introduite et développée, et qui s'appuie sur six principes fondateurs :

1. Tout d'abord, il s'agit d'une méthodologie active qui intègre le monde émotionnel des participants.
2. L'accent est mis sur une pédagogie inclusive, dans laquelle tout le monde est accueilli et pas seulement les personnes les plus talentueuses. García-Huidobro

(1996, 2004) appelle cela la « vocation humaine » de la pédagogie du théâtre.

3. Le jeu dramatique constitue une source pédagogique fondamentale, le théâtre n'étant pas une fin, mais un moyen d'aider les participants à explorer leurs compétences.
4. La nature et les possibilités objectives des participants doivent être respectées. Ceci est basé sur les différentes étapes de jeu selon l'âge (Slade, 1954), mais aussi sur les désirs, les intérêts et les capacités des participants qui sont stimulés par les différentes activités théâtrales. Cette méthodologie met en avant l'importance du jeu libre dans un environnement de libre expression.
5. La pédagogie du théâtre de García-Huidobro est davantage liée à une attitude sociopolitique et éducative qu'à une technique pédagogique. En ce sens, elle se différencie de la pédagogie du théâtre décrite par Lee et al. (2015) selon laquelle les méthodologies dramatiques sont comprises comme un ensemble de stratégies et de techniques. Pour le théâtre, la pédagogie est l'expérience de l'apprentissage de ce qui compte plus que la technique.
6. Et enfin, le processus d'apprentissage prime sur le résultat artistique.

Dans le cadre de ces principes, García-Huidobro (2004) propose quatre axes qui sont toujours utilisées aujourd'hui et qui définissent les différents types de formation en Pédagogie de l'art dramatique. Ces *tendances* sont a) le néoclassique, axé sur l'enseignement classique de l'art dramatique pour développer des compétences du métier de comédien ; b) le progressisme libéral, focalisé sur l'expression émotionnelle du participant ; c) le radical, qui utilise la pédagogie du théâtre comme outil pour développer d'autres compétences ; et d) le socialisme critique, qui est focalisé sur le rôle social et critique du théâtre face aux changements sociétaux.

Ces *tendances* peuvent être appliquées dans différentes *dimensions* : a) à l'intérieur du cadre éducatif, soit scolaire, soit universitaire, soit dans les conservatoires artistiques; b) en dehors du cadre éducatif, par exemple, en tant qu'ateliers dans des associations, ou dans les maisons du quartier; et c) comme une dimension thérapeutique, à l'hôpital, ou dans le cadre des soins des patients divers.

Formation en Drama Pédagogie (DPT), dans la Pédagogie du Théâtre

Cet article décrit une expérimentation menée à l'Université de Paris (Celume, Besançon, et Zenasni : 2019a) adossée à la dimension du « progressisme libéral » de la pédagogie du théâtre de Garcia-Huidobro. Dans ce cas, parmi les possibilités de cette méthodologie (Pédagogie du Théâtre de Garcia-Huidobro), nous avons sélectionné cette sous-couche, la modifié et l'appelé *formation en drama-pédagogie (DPT)*. Les objectifs de la DPT sont plus spécifiques que ceux de la Pédagogie du Théâtre. Il est axé sur le développement de l'apprentissage créatif et socio émotionnel (SEL), plutôt que sur le développement de résultats scolaires ou artistiques. La littérature scientifique montre que ces objectifs correspondent également à la définition du théâtre créatif (par exemple, Rosenberg, 1981), ce qui nous a permis d'établir un parallèle entre ces deux concepts.

Dans le théâtre créatif, comme dans la DPT, le processus d'apprentissage est plus important que les résultats artistiques ou scolaires possibles (García-Huidobro : 1996; Karakelle : 2009; Libman : 2001; Moreno : 1947; Woodson : 1999), et il est basé sur le jeu dramatique et les activités théâtrales (Rosenberg et Pinciotti : 1983). L'une des caractéristiques les plus essentielles est que ces activités se déroulent dans un espace dialogique (Celume, Besançon, et Zenasni : 2019b) et sécurisant (Farris et Parke : 1993).

Pour mieux comprendre, Celume et ses collaborateurs (2019a) ont élaboré un modèle théorique adossé aux principaux éléments de la DPT, qui présente deux axes principaux : les phases techniques du théâtre et le cadre psychopédagogique.

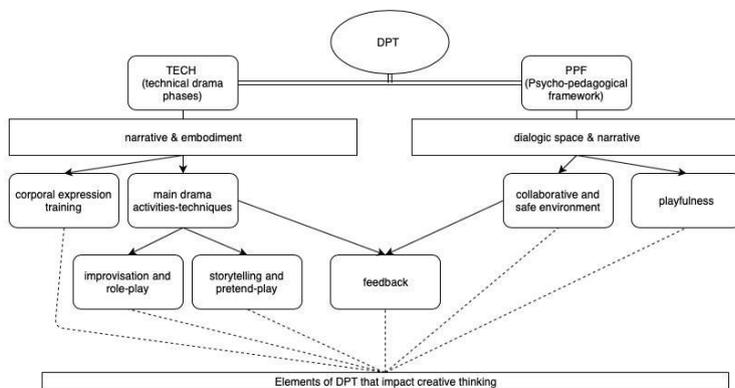


Figure 1 : Les éléments qui influent sur la pensée créative

1. Les phases techniques du théâtre concernent le rôle de la narration et de l'incarnation à travers a) l'entraînement à l'expression corporelle (par exemple, Byrge et Tang : 2015) et b) les principales techniques de théâtre. Parmi les techniques théâtrales, on trouve la narration (Laidlaw : 2000), l'improvisation et le jeu de rôle (Johnstone : 2012; Moreno : 1943).
2. Le cadre psychopédagogique, quant à lui, décrit les qualités du DPT, en se concentrant sur deux éléments de base : c) le caractère ludique et d) un environnement collaboratif et sécurisant.
3. Entre les deux axes, nous avons identifié l'utilisation du e) feed-back.

Ce modèle avait pour objectif d'expliquer théoriquement comment la DPT est capable de développer la pensée

créative et d'autres compétences socioémotionnelles. Le modèle donne ainsi des pistes qui pourraient expliquer le développement significatif du comportement collaboratif et l'empathie cognitive (ou théorie de l'esprit) observée dans la littérature scientifique.

Empathie cognitive

Pour comprendre le concept d'empathie cognitive, on peut remonter à la définition des compétences sociales et émotionnelles. Les compétences socioémotionnelles peuvent être comprises comme la capacité – mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsu, et Nelis : 2014). Dans le modèle de compétences émotionnelles de Mikolajczak *et al.* (2014), nous trouvons des variantes intrapersonnelles et interpersonnelles pour chaque niveau de compétence émotionnelle. Dans le niveau « compréhension », l'interpersonnel est centré sur la compétence de comprendre les causes et les conséquences des émotions d'autrui. Cette définition est liée à la capacité de comprendre et de réagir, à un niveau cognitif, social ou affectif, à l'émotion exprimée par un autre. Cette compétence est populaire dans la littérature académique et connue sous le nom d'empathie. Selon Davis (Davis : 1980, 1983), l'empathie est un concept complexe qui peut être divisé en deux branches principales : (a) l'empathie émotionnelle, et (b) l'empathie cognitive. Cette dichotomie de l'empathie est normalement expliquée comme un concept à deux faces, avec une face plus liée à l'affect (empathie émotionnelle) et l'autre plus liée aux processus mentaux (empathie cognitive). La branche ou le côté émotionnel est lié au processus et à la réponse émotionnels d'un individu face à la réaction émotionnelle d'une autre personne (par exemple Eisenberg et Miller : 1987), tandis que la branche cognitive répond à la capacité de comprendre les états mentaux

d'autrui (par exemple Baron-Cohen et Wheelwright : 2004). La première est considérée par certains auteurs comme de l'empathie émotionnelle ou simplement de l'empathie (de Vignemont et Singer : 2006) tandis que la seconde, considérée comme une capacité sociale à attribuer des états mentaux, tels que des pensées, des croyances et des émotions à une autre personne, est connue dans la littérature sous le nom de « théorie de l'esprit » (ToM, Premack et Woodruff : 1978). Donc, le chapitre utilisera le concept d'empathie cognitive de façon interchangeable avec celui de théorie de l'esprit (ToM).

Comportement collaboratif

Le versant interpersonnel du modèle des compétences socioémotionnelles de Mickolajzac *et al.* (2014) considère les interactions émotionnelles et sociales issues de la compréhension des émotions d'autrui. Il est considéré comme l'une des principales compétences du XXI^e siècle à développer dans l'éducation (par exemple, Trilling et Fadel : 2009), au même titre que la créativité et d'autres compétences socioémotionnelles. En fait, déjà dans les années 1990, Garaigordobil, Maganto et Etxeberria (1996) ont démontré que les expériences vécues par les enfants à l'école avaient un impact important sur le comportement prosocial des enfants. Les compétences sociales sont préjudiciables au développement des enfants et l'école en est un modulateur important. Selon Burrus et Brenneman (2016), la plupart des enseignants s'accordent à dire que le travail d'équipe/la collaboration est une compétence fondamentale à acquérir en classe ; néanmoins, ils ne savent pas toujours comment la définir, et il devient donc difficile de trouver des outils utiles pour la développer.

En se basant sur les modèles de formation en drama pédagogique (DPT) et de compétences socioémotionnelles décrites auparavant, deux études ont été menées : l'une

quantitative (Celume, Goldstein, Besançon et Zenasni : 2020), et l'autre qualitative (décrite dans ce chapitre), visant à évaluer la pertinence du DPT pour promouvoir deux aspects importants de la littéracie émotionnelle : l'empathie cognitive et la collaboration.

Méthode

Design

Afin de mesurer l'impact de la DPT sur ces deux variables, les enfants ont été évalués selon une approche mixte, par un recueil des données quantitatives et qualitatives.

Participants

126 enfants français âgés de 9-10 ans issus de trois contextes scolaires différents : école publique de réseau prioritaire (REP), école publique hors REP, et école privée.

Matériel

– Pour l'évaluation de l'empathie cognitive, nous avons utilisé notre version en français d'un test de performance visant à mesurer la théorie de l'esprit des enfants. Le Reading the Mind in the Eyes Test—Child Version (RMET-G ; Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore et Robertson : 1997) consiste à présenter aux enfants 28 images d'yeux dont ils doivent sélectionner le sentiment ou état mental qui correspond le mieux au regard.

– Pour l'évaluation de la collaboration, nous avons utilisé le dilemme du prisonnier, tel qu'utilisé par Garaigordobil (1995) lors de la création de ses programmes éducatifs. Chaque couple d'enfants est partenaire dans un braquage et doit décider s'il doit trahir son partenaire pour se sauver

ou non. Le but du jeu-test est de rester en prison le moins longtemps possible.

– Pour l'évaluation de la satisfaction et des apprentissages sur la DPT, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des élèves, suivant les lignes du travail de Celume, Besançon et Zenasni, 2019b. Ces entretiens ont été menés de façon individuelle, et les questions portaient notamment sur la description des éléments de l'atelier ressentis comme positifs et négatifs, ainsi que sur les apprentissages réalisés. Les entretiens duraient 5 minutes en moyenne.

Procédure

Dans cette étude, les enfants ont été affectés au hasard soit à un groupe expérimental qui a suivi des activités issues de la DPT, soit à un groupe témoin qui a suivi un atelier des jeux collectifs sportifs. Chaque groupe a participé aux ateliers différenciés à raison d'une heure par semaine pendant 6 semaines. Les enfants ont répondu aux questionnaires en pré-test et post-test, ainsi qu'aux entretiens après la fin des ateliers.

Résultats

Résultats quantitatifs

Les résultats des post-tests ont montré des différences significatives avec des résultats plus élevés dans le groupe engagé dans la DPT. Les post-tests ont montré des effets importants de la formation sur la ToM, $F(1, 124) = 24,36$, $p < .001$, $\eta^2 = .16$, et le comportement collaboratif, $F(1, 124) = 29,8$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Le test T a montré des différences significatives sur la ToM ($t = -4,94$, $p < .001$) et le comportement collaboratif ($t = -5,46$, $p < .001$), plus élevés

pour le groupe de la DPT. Pour des résultats quantitatifs plus détaillés, consulter l'article de Celume *et al.* (2020).

Résultats qualitatifs

Dix-huit enfants ont été interviewés, à savoir neuf par groupe (DPT versus sports collectifs). Les entretiens ont été retranscrits dans un document texte, ils ont été analysés manuellement en vérifiant les thèmes, en utilisant une approche d'analyse thématique collective (Braun et Clarke : 2006). Trois « juges » (âge moyenne = 34.7 ; ET = 7.2), un neuropsychologue, un étudiant diplômé en psychologie et un professeur de psychologie se sont réunis pour « identifier » les sujets et les thèmes soulevés par les enfants.

Tout d'abord, ils ont distingué les raisons évoquées par les enfants pour expliquer pourquoi ils aimaient ou n'aimaient pas les interventions, puis les différents apprentissages qu'ils ont rapportés. Les réponses ont toutes été retranscrites sur un même fichier et codées dans le logiciel NVivo, en leur attribuant un thème.

Ces analyses ont mis au jour six thèmes principaux :

1. L'aspect ludique, qui a regroupé les réponses liées au jeu, à l'enjouement, aux jeux. Par exemple : « j'aime le fait qu'on pouvait jouer avec les autres ». (Qui a été doublement codé comme « aspect collectif »).
2. L'aspect collectif, qui a regroupé les réponses liées au travail en groupe. Par exemple : « il fallait travailler les autres ».
3. L'aspect créatif, qui a regroupé les réponses liées à la création, aux créations, à la génération d'idées. Par exemple : « il a fallu inventer des choses ».
4. L'aspect collaboratif, qui regroupe les réponses liées à la coopération, au travail en commun pour un objectif commun. Par exemple : « il fallait travailler en groupe et chacun déposait ses idées et c'était bien d'écouter

- les autres » ou « un petit peu comment collaborer (...) faire ensemble des choses pour réussir ».
5. L'aspect émotionnel, qui regroupe les réponses liées au monde émotionnel, comme l'identification et l'expression des émotions. Par exemple : « moi, avant, je savais moins reconnaître les émotions des autres ».
 6. L'aspect mouvement, qui regroupe les réponses liées aux aspects kinesthésiques des jeux, ou à l'utilisation du corps : « j'ai appris qu'il y a différentes façons de marcher ».

Discussion

Les analyses des entretiens ont montré que les enfants aimaient surtout le DPT parce qu'il était lié à des activités ludiques et collectives, déclarant que leurs principaux apprentissages portaient sur la créativité, la collaboration, la communication avec les autres et la compréhension des émotions.

Ceci peut être expliqué par le fait que dans l'intervention DPT, les sessions 1, 3, 4 et 5 ont été consacrées à l'identification, l'expression et la communication des émotions par le jeu et les mini jeux de rôle dans lesquels les enfants devaient choisir une émotion ou un état émotionnel et le représenter dans une scène collective inventée. L'une des activités, appelée « le musée des statues », demandait aux enfants d'exprimer avec leurs corps diverses émotions ou états mentaux, pour ensuite se regarder ce « musée » plein d'émotions différentes. Une autre activité leur proposait de deviner les émotions ou états mentaux que leurs camarades étaient en train de représenter à travers une activité de pantomime.

Ainsi, les enfants étaient amenés à identifier les différentes caractéristiques des émotions et les états mentaux qu'ils devaient représenter. L'apprentissage s'est donc fait par le jeu, en utilisant leur esprit et leur corps pour recréer,

permettant l'incarnation, ce qui a aidé à la compréhension des émotions et des états mentaux. Cette idée, qui défend la théorie selon laquelle l'incarnation contribue directement au développement du processus cognitif de l'empathie, dont la ToM est un élément fondamental, est soutenue par les travaux de plusieurs auteurs (Gieser : 2008 ; Sofia : 2016). En outre, pour certains auteurs, l'esprit ne peut pas être séparé du corps, car le corps est la preuve de l'esprit (Bateson : 2000 ; Butterworth : 1994). En d'autres termes, le corps et l'esprit ne peuvent pas être séparés, car le corps est le support des expressions de l'esprit.

Par rapport au comportement collaboratif, les auteurs ont observé lors des entretiens une tendance à parler de travail en équipe et de coopération chez les enfants pour le groupe qui a suivi la formation en pédagogie du théâtre, ce qui confirme les résultats quantitatifs obtenus par Celume *et al.* 2020, montrant que la DPT améliore le comportement de collaboration chez les enfants et qu'une formation basée sur l'art expressif comme le théâtre peut faciliter certaines compétences d'apprentissage socioémotionnel. Ces résultats sont cohérents avec des théories indiquant que les arts expressifs pourraient améliorer l'apprentissage social en donnant aux enfants la possibilité de travailler en groupe, de collaborer et de créer un réseau de soutien social (ISIS : 2004).

Ces résultats, même s'ils ne sont pas cohérents avec ceux de Lee *et al.* (2015) (qui ont expliqué que même si les pédagogies basées sur le théâtre sont dites un moyen efficace de favoriser les comportements prosociaux, les études analysées dans leurs méta-analyses n'étaient pas cohérentes), rejoignent à plusieurs autres études qui confirment l'effet positif du théâtre et des formations basées sur le théâtre sur le comportement collaboratif et le développement des compétences sociales (Garaigordobil : 2003 ; Joronen, Håkämies et Åstedt-Kurki : 2011 ; Wright *et al.* : 2006).

Conclusion

En résumé, la formation en drama pédagogie, DPT, s'est avérée être une méthode efficace pour développer l'empathie cognitive et le comportement collaboratif chez des enfants de 9 à 10 ans engagés dans trois contextes scolaires français différents (Celume *et al.* : 2020). Les résultats de cette dernière étude ont donné des perspectives positives sur l'utilisation des pédagogies artistiques actives, telles que la Formation en Pédagogie du Théâtre pour le développement des compétences socioémotionnelles chez les enfants d'école élémentaire. Si ces résultats sont porteurs d'espoirs, nous sommes toutefois conscients de la nécessité des travaux supplémentaires pour pouvoir évaluer l'impact à long terme de cette pédagogie et pouvoir ainsi tirer des conclusions qui nous permettront d'apporter au développement des politiques publiques d'éducation qui visent à une école plus empathique, plus bienveillante dont le cœur des apprentissages est l'éducation sociale et émotionnelle des jeunes et des enfants.

Références

ANANIADOU, Katerina, CLARO, Magdalean, 2009. "21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 41, Paris, Éditions OCDE, (En ligne : <https://doi.org/10.1787/218525261154>).

BARON-COHEN, Simon, JOLLIFFE, Therese, MORTIMORE, Catherine, ROBERTSON, Mary, 1997. "Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome", *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(7), p. 813–822.

BARON-COHEN, Simon, WHEELWRIGHT, Sally, 2004. "The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex

Differences”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 34, (En ligne : <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00.pdf>).

BATESON, Gregory, 2000. *Steps to an ecology of mind*, University of Chicago Press (2nd ed.).

BRAUN, Virginia, CLARKE, Victoria, 2006. “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), p. 77–101.

BURRUS, Jeremy, BRENNEMAN, Meghan, 2016. “Psychosocial Skills: Essential Components of Development and Achievement in K-12”, In LIPNEVICH, Anastasiya A, PRECKEL, Franzis, ROBERTS, Richard D., *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century. Theory, Research, and Practice*, New York, Springer, p. 3–27, (En ligne : <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8>).

BUTTERWORTH, Gerge, 1994. “Theory of Mind and the Facts of Embodiment”, in LEWIS, Charles, MITCHELL, Peter (eds.), *Children’s early understanding of mind: origins and development*, L. Erlbaum Associates, p. 115–132.

BYRGE, Christian, TANG, Chaoying, 2015. “Embodied creativity training: Effects on creative self-efficacy and creative production”. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 16, p. 51-61, (En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.01.002>).

CELUME, Macarena-Paz, BESANÇON, Maud, ZENASNI, Franck, 2019a. “Fostering children and adolescents’ creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training”, *Frontiers in Psychology*, 9, (En ligne : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02611>).

CELUME, Macarena-Paz, BESANÇON, Maud, ZENASNI, Franck, 2019b. “How a dialogic space can impact children’s creativity and mood valence in Drama Pedagogy Training: Study with a French 4th grade sample”, *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100576, (En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100576>).

CELUME, Macarena-Paz, GOLDSTEIN, Thalia, BESANÇON, Maud, ZENASNI, Franck, 2020. "Developing Children's socio-emotional competencies through Drama Pedagogy Training. An experimental study on Theory of Mind and Collaborative Behavior", *Europe's Journal of Psychology*, 16(4), p. 707-726, (En ligne : <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.2054>).

DAVIS, Mark H., 1980. "A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy", *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(85)? (En ligne : https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf).

DAVIS, Mark H., 1983. "Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), p. 113-126, (En ligne : <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>).

DE VIGNEMONT, Frederique, SINGER, Tania, 2006. "The empathic brain: how, when and why?", *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), p. 435-441, (En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>).

EISENBERG, Nancy, MILLER, Paul A., 1987. "The relation of empathy to prosocial and related behaviors", *Psychological Bulletin*, 101(1), p. 91-119, (En ligne : <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>).

ELIAS, Maurice J., ZINS, Joseph E., WEISSBERG, Roger P., *et al.*, 1997. *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*, Association for Supervision and Curriculum Development.

EUROPEAN PARLIAMENT, 2006. *Recommendation Of The European Parliament And Of The Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, Official Journal of the European Union.

FARRIS, Pamela, PARKE, Joanne, 1993. "To Be or Not to Be: What Students Think about Drama", *The Clearing House*, 66(4), p. 231-234, (En ligne : <http://www.jstor.org/stable/30188880>).

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, Maite, 2003. *Programa Juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*, Madrid, Ediciones Pirámide.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, Maite, MAGANTO, Carmen, ETXEBERRÍA, Juan, 1996. “Effects of a Cooperative Game Program on Socio-affective Relations and Group Cooperation Capacity”, *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), p. 141-152, (En ligne : <https://doi.org/10.1027/1015-5759.12.2.141>).

GARCÍA-HUIDOBRO, Verónica 1996. *Manual de Pedagogía Teatral*, Santiago de Chile, Los Andes.

GARCÍA-HUIDOBRO, Verónica 2004. *Pedagogía Teatral. Una metodología activa en el aula*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

GIESER, Thorsten, 2008. “Embodiment, emotion and empathy”, *Anthropological Theory*, 8(3), p. 299–318, (En ligne : <https://doi.org/10.1177/1463499608093816>).

ISIS, 2004. International School for Interdisciplinary Studies, (En ligne : Retrieved from <http://www.isis-canada.org/html/index.html>).

JOHNSTONE, Keith, 2012. *Impro: Improvisation and the theatre*, London, Routledge.

JORONEN, Katja, HÄKÄMIES, Annukka, ÅSTEDT-KURKI, Päivi, 2011. “Children’s experiences of a drama programme in social and emotional learning”, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4), p. 671-678, (En ligne : <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2011.00877>).

KARAKELLE, Sema, 2009. “Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process”, *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), p. 124-129, (En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.05.002>).

LAIDLAW, L. (2000). “Educational Drama and Language Arts: What Research Shows (Book Review)”. *Educational Studies*, 3(4), p. 296-299.

LEE, Brigett K., PATALL, Erika A., CAWTHON, Stephanie W., STEINGUT, Rebecca R., 2015. "The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK-16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012", *Review of Educational Research*, 85(1), p. 3-49, (En ligne : <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>).

LIBMAN, karen, 2001. "What's in a Name? An Exploration of the Origins and Implications of the Terms Creative Dramatics and Creative Drama in the United States: 1950s to the Present", *Youth Theatre Journal*, 15(1), 23-32.

MIKOLAJCZAK, Moïra, QUOIDBACH, Jordi, KOTSU, Ilios, NÉLIS, Delphine, 2014. *Les Compétences émotionnelles*, Paris, Dunod, 2^{de} édition.

MORENO, Jacob-Levy, 1943. "Sociometry and the Cultural Order", *Sociometry*, 6(3), p. 299-344, (En ligne : <https://doi.org/10.2307/2785184>).

MORENO, Jacob-Levy, 1947. *The Theatre of Spontaneity*, New York, Beacon House.

PREMACK, David, WOODRUFF, Guy, 1978. "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioral and Brain Sciences*, 1(04), p. 515, (En ligne : <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>).

QUALTER, Pamela, DAVIS, Sarah K., KEEFER, Kateryna V., PARKER, James D. A., *et al.*, 2017. "Emotional competency in education: core concepts and applications", *British Journal of Educational Psychology*, 12, p. 51-71.

ROSENBERG, Helane S., 1981. "Drama in Schools: Its Theory and Practice John Allen London: Heinemann Educational Books, 1979", *Journal of Teacher Education*, 32(1), p. 47, (En ligne : <https://doi.org/10.1177/002248718103200112>).

ROSENBERG, Helane S., PINCIOTTI, Patricia (eds.), 1983. "Imagery in Creative Drama", *Imagination, Cognition and Personality*, 3(1), p. 69-76, (En ligne : <https://doi.org/10.2190/MCXG-0RR1-E9F1-G515>).

SLADE, Peter, 1954. *Child drama*, University of London Press.

SLADE, Peter, 1967. "Child drama and its value in education", in *1st drama conference of the Department of Education and Science for Wales*, Bangor University, April, 1965. (p. 22). Bromley (Kent), Stacey Publications.

SLADE, Peter, 1998. "The Importance of Dramatic Play in Education and Therapy", *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, p. 110–112, (En ligne : <https://doi.org/10.1097/01.CCM.0000214309.95032.65>).

SOFIA, Gabriele, 2016. "Embodied Creativity. Formation de l'acteur et neurosciences de la créativité", dans CAPRON PRUOZZO, Isabelle (dir.), *La Créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*, Louvain, De Boeck Supérieur.

TRILLING, Bernie, FADEL, Charles, 2009. *21st century skills: Learning for life in our times*, San Francisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

UNESCO, 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, UNESCO.

VYGOTSKY, Lev, 1967. "Play and Its Role in the Mental Development of the Child", *Journal of Russian and East European Psychology*, 5, p. 6-18, (En ligne : <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>).

WOODSON, Stephani, 1999. "(Re)Conceiving 'Creative Drama': an exploration and expansion of American metaphorical paradigms", *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(2), p. 201-214.

WRIGHT, Robin, JOHN, Lindsay, ELLENBOGEN, Stephen, *et al.*, 2006. "Effect of a Structured Arts Program on the Psychosocial Functioning of Youth From Low-Income Communities", *The Journal of Early Adolescence*, 26(2), p. 186-205, (En ligne: <https://doi.org/10.1177/0272431605285717>).

Macarena-Paz Celume est enseignante-chercheuse temporaire en psychologie différentielle à Aix-Marseille Université, chercheuse associée au programme Geste créatif et activité formative (GCAF) à l'INSPÉ d'Aix-Marseille, ainsi qu'à l'Institut créativité et innovations d'Aix-Marseille (InCIAM). Elle est aussi enseignante invitée à l'Université Paris-Cité pour le master création artistique et le master sciences de l'apprendre (Learning Sciences) dont elle encadre des mémoires de master recherche sur des thématiques liés à la pédagogie et l'éducation, les arts et le théâtre, et les enjeux de la créativité et des compétences socioémotionnelles dans des contextes d'apprentissage divers. Elle est aussi directrice générale de Emoted Lab, organisme qui propose des solutions scientifiques interdisciplinaires pour l'évaluation de compétences psychosociales, et l'impact des projets sociaux de recherche-action, ainsi que des ateliers et des conférences de sensibilisation autour du sujet des compétences socioémotionnelles en éducation.

L'empathie par l'expérience esthétique des Arts : Un apprentissage des émotions démocratiques

Lila Amélie Merle

Université Lyon 2.

Unité de recherche Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

Introduction

Aujourd'hui, de plus en plus de pratiques éducatives, s'adressant même aux élèves les plus jeunes, recourent tout à la fois à l'art et à la philosophie et les mobilisent conjointement. L'objet de mon propos est alors d'en comprendre les raisons et d'en analyser la mise en œuvre.

Le questionnement porte donc sur ce recours aux Arts dans les pratiques éducatives qui ont lieu auprès de jeunes enfants que l'on formule ainsi : Pourquoi un tel recours ? Quelles peuvent être les raisons de cet usage ? Et qu'en pensent les philosophes ?

L'article-ci vise à mettre en lumière une hypothèse : le développement de l'empathie chez les jeunes enfants pourrait être rendu possible grâce à un apprentissage dès le plus jeune âge des « émotions démocratiques », notion fondamentale chez Martha Nussbaum (2011). C'est par l'expérience esthétique des livres, adossée à des ateliers artistiques basés sur la coopération et les échanges que l'empathie va pouvoir se développer, être apprise et vécue.

Pour étayer cette idée, nous avons analysé un dispositif qui a été mis en œuvre sur une période de deux ans auprès d'enfants de moyenne et grande section de maternelle. De ces expériences et rencontres avec l'art naît aussi une rencontre avec « l'Autre, cet être semblable mais différent » au moyen d'une approche philosophique et esthétique.

Une forme d'expérience esthétique, un paradigme vers un apprentissage des émotions démocratiques.

Aujourd'hui, il existe des pratiques éducatives, s'adressant aux élèves les plus jeunes, qui recourent tout à la fois à l'art et à la philosophie et les mobilisent ensemble. Mais alors comment et dans quelle mesure les pratiques artistiques peuvent-elles être considérées comme un modèle de pratique démocratique ? Plus spécifiquement, l'Art peut-il être considéré comme un modèle d'éducation démocratique (Dewey : 1934 ; Zask : 2007) et une expérience du monde (Chirouter : 2015 ; Merle : 2017) ?

Tout comme Arendt (1961), Nussbaum (2011) fait état d'une crise qui traverse le monde. Elle ne parle pas de la crise économique mais plutôt celle qui traverse le système éducatif, et qui touche la formation des futurs citoyens de la démocratie. La philosophe fait état d'une dégradation des relations entre les citoyens qui ne parviennent plus, selon elle, à vivre ensemble ou trouver de consensus pour le commun. Elle propose donc, pour pérenniser la démocratie,

un apprentissage des « émotions démocratiques » car selon la philosophe c'est en choisissant une éducation pour la démocratie que les citoyens pourront participer activement et consciemment aux décisions de la cité. L'apprentissage des émotions et de l'empathie serait une possibilité tournée vers une éducation moins intéressée par le profit ou la compétition qui peuvent parfois engendrer des comportements violents. Le but étant de proposer un modèle éducatif plus respectueux des valeurs d'une société démocratique, des Autres et de soi. Les émotions démocratiques peuvent être acquises lorsque des conditions sont réunies. Notamment par la rencontre avec l'autre, l'expérience de l'autre et la conscience d'être-au-monde.

Le développement de l'empathie chez le sujet ne va pas de soi. Pour cela il convient de l'intégrer aux apprentissages dès le plus jeune âge. Les émotions démocratiques sont des émotions orientées vers l'autre, vers le respect de l'existence de chacun. Ces émotions peuvent être entraînées par une forme singulière d'enseignement.

Trois principes et conditions favorables pour mettre en place une formation des émotions démocratiques :

La pratique du débat

La pratique du débat rejoint la pensée et la pratique. C'est une forme de pédagogie dite « socratique », c'est-à-dire une éducation où la réflexion et l'esprit critique naissent de la pratique du dialogue et des échanges. Et c'est par l'exercice de la pensée critique que l'individu pourrait accéder de manière plus active et consciente à la vie démocratique.

Le souci de former des citoyens du monde

Ce principe entre en résonance avec une vision de la société vue comme multiculturelle donc ouverte sur le monde.

L'éducation doit former « un membre actif, critique, réflexif et empathique d'une communauté d'égaux » (Nussbaum : 2011). Pour ce faire, l'enfant doit, dès le plus jeune âge, être mis en relation avec l'autre, apprendre à raisonner, argumenter et réfléchir avec autrui pour rechercher le consensus.

La promotion de l'imaginaire à travers la littérature et les Arts

C'est ce troisième principe de Nussbaum qui permet de rapprocher les émotions démocratiques de l'expérience esthétique des Arts au travers de la promotion de l'imaginaire poétique. Le principe énoncé peut être reformulé ainsi : par la coopération et les échanges qu'une pratique des Arts et de la littérature propose, le sentiment d'empathie appelé aussi « émotion démocratique » pourrait se développer de manière plus favorable.

Une approche esthétique et phénoménologique du livre artistique

Le livre artistique est un livre et une œuvre. Il est pensé et conçu par un artiste à part entière. Comme toute œuvre d'art, il exprime la pensée d'un artiste et donne à voir un univers artistique.

Mais pas uniquement. Le livre artistique propose à son « regardeur » de vivre une expérience esthétique. *La poétique de l'œuvre* (Umberto Eco : 1962) est une condition favorisant l'expérience esthétique. En effet, l'œuvre d'art délivre un message composé de signifiés (symboles) qui forme un seul signifiant (l'œuvre). Cette condition va permettre à l'enfant de se constituer un répertoire de signes et symboles lui permettant de s'appropriier – comprendre pour créer autre chose – un univers artistique, de participer de manière active et consciente au processus créatif. L'appropriation peut se décliner sous trois formes : 1/comprendre pour

créer, 2/lorsque l'esprit s'approprie pour faire siennes les connaissances qu'il acquiert, 3/l'appropriation comme une forme émancipatrice et stimulante.



Figure 1. Processus de signification mis en œuvre au cœur de l'expérience esthétique.

Ci-dessus, une proposition de schématisation de ce phénomène d'expérience esthétique au moyen d'une approche phénoménologique identifiant les variables multiples observables.

La perception d'une œuvre va dépendre de nos expériences personnelles, valeurs, et, plus largement, de processus de significations (John Dewey : 1934). Chacun va donc percevoir, ressentir ce qui lui est propre en fonction de son expérience, de son vécu. Ce que chacun perçoit est indissociable de son contexte, de son histoire sociale et physique (Aden : 2017). L'expérience esthétique est un « tout » formé par la somme de toutes ces variables. Il est possible d'ailleurs d'établir des liens pour observer des situations où l'expérience esthétique semble bien présente.

L'œuvre d'art est en lien avec nos expériences mais aussi avec notre imaginaire (Paul Ricœur : 1974). Le livre artistique propose un espace-temps qui va constituer un environnement propice à l'appropriation, l'expérience, l'action du « regardeur ». Ce dernier va pouvoir agir sur l'œuvre. L'œuvre d'art est innovante dans ce qu'elle suggère sur l'instant (Eco : 1965), et créatrice dans ce qu'elle autorise : un autre espace-temps, une projection d'un monde (Ricœur : 1983).

Il existe un lien entre la réception-perception de l'œuvre et le *quasi-monde* (Ricœur : 1974) : la perception d'une œuvre serait le résultat d'un entrelacement de la *réception* et de la *spontanéité*, où la réceptivité revêt une dimension passive et sensorielle ; quant à la spontanéité, elle tend vers une dimension active où l'individu va « pouvoir et agir » où il pourra se dire : « je peux et/ou je fais ». Par ce duo, réceptivité et spontanéité, proposé par Ricœur, on peut ainsi modéliser ce que des artistes ont pu confier lors de l'étude de terrain. Dans un même temps, le concept cher à Eco de *l'œuvre ouverte* se trouve aussi lié. Dans les propos d'artistes, la question de la réception et de l'action du spectateur *sur* l'œuvre et/ou *dans* l'œuvre, auprès de l'artiste ou de manière autonome, est très présente. Même si souvent, ils font état de leur non-attention ou prise en compte du spect-acteur¹¹², les artistes évoquent un espace ou un dispositif créé par l'œuvre pouvant jouer un rôle sur la réception et l'action du spect-acteur. L'espace créé issu de la rencontre entre le spect-acteur et l'œuvre n'est donc pas vide, et il peut au contraire être compris comme un espace de permission, d'autorisation pour vivre une expérience artistique, esthétique ou sensorielle.

112 Expression empruntée à Christian Ruby. Elle marque de manière plus forte l'implication active du spectateur dans le processus créatif. Aussi le « regardeur » devient récepteur et acteur de l'œuvre, ou du moins il participe activement au processus créatif donc on peut parler de véritable co-création de l'œuvre.

La réceptivité et la spontanéité sont rendues possibles par l'imagination. L'imagination est la capacité permettant « d'opérer les synthèses faisant voir les ressemblances inattendues et nous permettant d'entrer dans un univers qui révèle la réalité sous un jour nouveau » (Thomasset : 2005). Pour Ricœur (1986), l'œuvre va permettre au spectateur de développer son imaginaire.

Cette imagination développée possède trois grandes fonctions qui vont influencer sur la perception, la réception, l'appropriation et les actions du spectateur vis-à-vis de l'œuvre. Ces trois fonctions de l'imagination permettent de modéliser le concept d'appropriation d'une œuvre par le spectateur, et de comprendre quelles peuvent être les raisons et les conditions favorisant la mise en relation signifiante entre une œuvre et ses spectateurs.

La fonction de schématisation offre une image au spectateur que l'artiste donne à voir, rend visible, sensible et tangible un concept. De même que dans le récit d'une œuvre littéraire l'usage de métaphores permet de « voir » une idée abstraite, le plasticien va, quant à lui, avoir recours aux matériaux (peinture, argile, pierre, etc.) et sa technique plastique pour rendre tangible sa démarche artistique. L'enfant, tout comme l'artiste, se saisit « directement » de la réalité (Bergson : 1907). La fonction de schématisation de l'imaginaire se trouve également dans ce qu'elle va permettre, à des sujets/objets *a priori* asymétriques, de se rapprocher pour créer un sens nouveau, inédit : on peut évoquer la *légèreté*, la *transparence* du marbre de la « Vierge voilée » de Giovanni Strazza (1856), alors qu'il s'agit d'un matériau lourd, opaque, ferme, solide, difficile à tailler et imperméable.

Une autre des fonctions est la fonction de retentissement où l'imaginaire du spectateur va être comme éveillé. Au-delà du regard premier sur l'œuvre, cette fonction de retentissement donnera une dimension plus intime, plus interpersonnelle au travail artistique. En cela, l'imaginaire, par cette fonction, va

venir raviver, mettre à nouveau en lumière des expériences antérieures, des souvenirs jusque-là enfouis du spectateur. C'est ce que Umberto Eco (1965) nomme *la Poétique de l'œuvre*, ou le *quasi-monde* de Ricœur (1986). C'est ce kairos où l'artiste, par un jeu d'alternance entre *réfère*nce et *suggestion*, va offrir au spectateur la possibilité d'explorer l'œuvre avec son vécu, ses connaissances et son environnement culturel et social.

Enfin, la fonction de désengagement va activer le processus de rupture et de prise de recul chez le spectateur; une rupture par rapport au réel. En d'autres termes, le spectateur va regarder, percevoir, recevoir l'œuvre de l'artiste, puis son imaginaire en action va lui permettre d'effectuer une rupture avec ce que lui propose le travail artistique. Cette mise à distance avec le réel (l'œuvre proposée par l'artiste) va donner lieu chez le spectateur à des possibilités en termes d'innovations, d'explorations, de créations, de manières d'être-au-monde. Par ce désengagement, le sujet va pouvoir s'autoriser à essayer, expérimenter d'autres voies que celle(s) indiquée(s) par l'artiste. C'est sur ce point que l'on peut observer des différences lors d'ateliers artistiques ou lors d'expositions. Chacun aura alors la possibilité de s'autoriser (ou non) à expérimenter un dispositif artistique. On peut observer sur ce point précis des résistances de la part de certains spect-acteurs pour qui il sera impossible de se désengager totalement et librement (Merle : 2017). Les raisons évoquées recueillies lors d'entretiens compréhensifs menés auprès d'enseignants du premier degré sont principalement la retenue sociale, la peur du jugement des autres, un manque de confiance en soi, un manque de formation. Là où l'enfant se désengage volontiers, les « grandes personnes » peuvent résister et demeurer imperméables à l'expérience esthétique offerte.

Expérience de dispositif mis en œuvre

Le dispositif a été mis en place au sein de deux classes de maternelle sur une période de deux années scolaires. Le

choix de proposer le dispositif aux enfants de deux niveaux : la moyenne section (4 ans) et la grande section (5 ans). Soit 56 enfants au total.

- Un protocole fut respecté et conservé à l'identique sur les deux années et dans les deux classes :
- Une lecture découverte offerte d'un livre artistique par l'enseignant.e en grand groupe.
- Un *workshop* artistique en petits groupes.
- Un débat-retour sur l'expérience vécue en grand groupe.
- Un accès libre à l'œuvre au coin bibliothèque.

Sur le temps du dispositif, les indicateurs suivants ont été observés :

- Leur curiosité, mesurée par leurs questions ou réactions sur l'espace et le temps du *workshop*.
- Leur concentration, mesurée par le temps passé dans l'activité par l'enfant.
- Leur rapport aux autres, les interactions entre pairs.
- La construction de leur argumentation, leur langage au moyen d'une analyse du discours.
- Leur rapport au monde à travers notamment l'analyse de l'utilisation des pronoms personnels.

Résultats

L'analyse du dispositif décrit plus haut a montré que les enfants qui ont abordé la littérature de jeunesse par les pratiques artistiques ont développé des attitudes et des compétences en lien avec les émotions démocratiques et l'empathie. L'observation de leurs comportements lors des ateliers artistiques a montré qu'ils ont pris conscience des autres, ils se sont écoutés davantage, se concertent et œuvrent de concert. Ils ont cherché le consensus lorsqu'un élément faisait débat au sein du groupe. Ils ont élaboré des

stratégies de résolution de problème ensemble, chacun ayant l'occasion d'exposer son idée. Les objectifs énoncés par Nussbaum de « développer la capacité d'attention véritable aux autres [...] promouvoir la responsabilité en traitant chaque enfant comme un agent responsable » (Nussbaum) semblent atteints.

Ainsi, la pratique des Arts favorise la participation active du jeune enfant dans le processus de création et le développement de la réflexion. On identifie aussi des formes d'appropriation d'un univers artistique. L'appropriation se mesure par la propension à utiliser les différents matériaux et outils mis à leur disposition pour réaliser leur travail artistique.

Plus les enfants pratiquent les Arts, plus ils développent/réveillent leur potentiel, s'approprient leurs *Capabilités*. Ainsi ils coopèrent, échangent, recherchent le consensus. On part du potentiel présent pour aller vers le développement de capacités cognitives transversales. L'art ouvre ainsi le terrain des possibles. Le temps de l'atelier est le Kairos pour « s'autoriser à » expérimenter, tâtonner, faire des erreurs, Etc.

Plus les enfants pratiquent, plus ils développent et expérimentent leurs émotions, notamment la bienveillance, le respect de l'Autre et de soi et l'empathie. On voit notamment se développer l'entraide, l'écoute entre pairs des propositions de chaque membre du groupe.

Apprendre à « être-au-monde »

L'expérience des Arts et une pratique régulière des Arts favorisent la rencontre avec l'Autre et avec soi. D'un point de vue philosophique, on peut convoquer la notion du commun pour évoquer le principe de démocratie qui semble le plus fondamental.

« Le commun apparaît comme l'aboutissement d'un long processus au cours duquel les personnes concernées se font

entendre, modèlent leur point de vue d'après la manière dont les autres expriment le leur, délibèrent et ajustent leurs attentes mutuelles » (Zask : 2007).

On peut y voir aussi un élément favorisant le développement de l'empathie. Par ailleurs, développer l'imaginaire renforce la capacité à affronter des situations concrètes de la vie réelle car l'imaginaire trouve ses ancrages dans la réalité. Pour ce faire Dewey précise qu'il faut partir du potentiel de l'enfant – son imaginaire et ses jeux – pour aller au-delà ; en raison de son pragmatisme, l'éducation est conçue pour Dewey, comme une action de captation des savoirs applicables dans la vie concrète (présente et future). Ces différents savoirs sont immédiatement applicables dans la réalité de l'enfant. Le rôle de l'école est de permettre à l'enfant de résoudre certains problèmes de la vie concrète et sociale dans l'immédiat et l'avenir.

Ce principe interroge le « comment » : Comment faire pour que l'enfant soit acteur dans la microsociété de l'école ? Des outils sont à disposition de l'éducateur comme l'intérêt, l'expérience et l'action. Grâce à ces principes, Dewey cherche à ce que chacun trouve sa place. L'objectif de l'éducation démocratique pour Dewey c'est l'éclosion des potentiels de l'individu en vue de son utilisation dans la société démocratique.

Pour Paul Ricœur, l'imaginaire suggéré par une œuvre littéraire. La littérature, la fiction, vont créer un espace entre le réel et l'imaginaire du lecteur. C'est le quasi-monde : un laboratoire d'expérimentation de l'esthétique et du sensible entre le réel et l'imaginaire – Umberto Eco s'est intéressé également à l'importance de la littérature dans ce qu'elle propose comme outils pour permettre, à partir de la fiction, de se construire un répertoire de symboles, des outils nécessaires pour comprendre et appréhender le monde réel.

Finalement pourquoi recourir aux Arts ?

Un premier argument avancé est celui de diminuer les inégalités scolaires et permettre à chacun d'accéder à la culture. La multiplication des classes à projet artistique et culturel, les modifications successives des programmes scolaires pour faire une place plus « noble » aux Arts, l'augmentation du nombre de résidences d'artistes dans les écoles, les recherches portant sur les effets de l'Éducation artistique et culturelle sont autant de signes qui font ressortir une forme de volonté profonde de démocratiser les Arts (Bordeaux, Kerlan : 2016). Mais pas uniquement. Des objectifs et des effets de ces pratiques sont attendus sur les apprentissages des élèves. En somme, les Arts sont censés permettre davantage là où d'autres disciplines ne réussissent pas. S'il est vrai que les Arts peuvent être un terrain et terreau des possibles favorables au développement des émotions, de compétences et capacités nécessaires aux apprentissages, on ne peut cependant pas nier l'apport intellectuel des autres champs d'enseignements.

Un second argument qui semble en contradiction avec le premier est celui de la recherche de l'autonomie de l'enfant. Qu'il s'agisse de l'autonomie de l'enfant dans ses gestes mais aussi dans sa manière de penser. L'école souhaite former des futurs citoyens capables de penser par eux-mêmes afin d'être efficaces et efficients. L'éducation tournée vers le profit cherche à créer des êtres autonomes et productifs rapidement. Mais cette capacité s'acquerrait en niant finalement l'existence de l'autre. Ce modèle d'individualisation égocentrée s'éloigne de la préconisation de Dewey privilégiant l'individuation et la pensée du collectif.

Conclusion

La démocratie est possible lorsque le sujet est réellement acteur dans la cité, lorsqu'il a conscience qu'au-delà d'un

devoir, c'est aussi une manière d'être et de percevoir son rôle. Associer formation intellectuelle et émotionnelle semble constituer une condition favorable pour permettre aux enfants de devenir pleinement conscients de leur environnement et du rôle qu'ils peuvent y jouer.

Les pratiques artistiques en éducation sont fondamentales en ceci qu'elles permettent de développer une intelligence relationnelle au travers d'expériences sensibles. L'œuvre d'art s'efface alors comme médium pour laisser libre cours à un rapport imaginaire/imaginant, rapport à l'Autre, où le sujet est créateur, sans cesse saisi dans un arrêt qui l'engage à penser plus loin. La création qui pourrait être considérée comme un espace-temps éphémère, prend une tout autre temporalité dans ce qu'elle autorise d'imprévisible, saisissable dans la continuité de la durée. « La nouveauté constitue la trame du réel [...] La réalisation apporte avec elle un imprévisible rien qui change tout. » (Bergson : 2009).

Références

BERGSON, Henri, 2009. *La pensée et le mouvant*, Presses universitaires de France.

BORDEAUX, Marie-Christine, KERLAN, Alain (coord.), 2016. *L'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle, Étude méthodologique et épistémologique, Rapport final, août 2016.*

CHIROUTER, Edwige, 2015. *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan.

DEWEY, John, 1934/2014. *L'Art comme expérience*, traduction de l'anglais coordonnée par Jean-Pierre Cometti, Gallimard.

DEWEY, John, 2018. *Démocratie et éducation suivi de Expérience et Éducation*, Armand Colin.

KERLAN, Alain, ROBERT, André Désiré (dir.), 2016. *Enfants et artistes ensemble, recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance*, Presses universitaires de Nancy/ Éditions

universitaires de Lorraine, coll. « Questions d'éducation et de formation ».

KERLAN, Alain, SIMARD, Denis, 2011. *Ricœur et la question éducative*, Presses de l'Université Laval, ENS de Lyon.

NUSSBAUM, Martha, 2011. *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*, traduction de Solange Chavel, Flammarion, coll. « Climats ».

RICŒUR, Paul, 2015. *Soi-même comme un autre*, Points.

RICŒUR, Paul, 1983. *Temps et Récit. L'intrigue et le récit historique*, Éditions du Seuil.

RICŒUR, Paul, 1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, Éditions du Seuil.

TOZZI, Michel (coord.), 2001. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Hachette Éducation.

ZASK, Joëlle, 2007. *Pratiques artistiques et conduites démocratiques*, *Noesis*, 11, p. 103-115

Lila Amélie Merle est docteure en sciences de l'éducation, spécialiste de la question du livre et des workshops artistiques auprès des enfants. Elle a notamment participé à l'évaluation des effets des pratiques EAC (Éducation Arts et Culture) en 2015-2016 ; projet financé par le ministère de la Culture et piloté par l'université de Grenoble Stendhal et Lumière Lyon 2. Aujourd'hui professeure des écoles dans une école bilingue français-anglais, elle poursuit en parallèle ses recherches au sein de l'axe 3 du laboratoire Éducation Cultures Politiques de Lyon.

L'atelier slam : un lieu de sensibilisation à l'empathie

Catherine Gendron
LP Eugène Freyssinet, Saint Briec
PREFICS, Rennes 2, EA 7469

Introduction

Enseignante de lettres-anglais dans un lycée professionnel du bâtiment, je monte assez régulièrement des ateliers slam en anglais et en français avec mes classes, le plus souvent dans le cadre de projets transdisciplinaires, en collaboration avec les collègues de lettres et d'arts appliqués et, lorsque nous obtenons les financements nécessaires, avec un slameur ou une slameuse locale. Cette idée m'est venue après avoir constaté que les élèves étaient rarement motivés par l'expression orale en anglais. Pour justifier cette réticence, ils évoquent généralement une difficulté à prendre la parole en raison d'une image dévalorisante de leurs compétences dans

la discipline et/ou une certaine appréhension du regard des pairs. En plus des bénéfiques purement didactiques¹¹³, je me suis rapidement rendu compte que cet atelier d'initiation permettait d'instaurer dans la classe un climat serein, propice aux apprentissages.

Par ailleurs, j'interviens sur cette thématique depuis quelques années lors de colloques et en formations PAF¹¹⁴. Appliquant le principe d'homologie développé par Kuzniak (1994), il m'arrive de proposer aux participants d'expérimenter des activités faites en classe comme supports d'explication du fonctionnement de l'empathie.

Cet article entend rendre compte d'observations faites à ces divers moments, afin d'expliquer en quoi ces activités constituent des lieux de sensibilisation à l'empathie, chez les élèves comme les adultes.

En règle générale, un atelier slam se déroule de la manière suivante :

Des petits jeux pour lever les inhibitions

L'artiste engage les élèves dans des activités sollicitant le corps et destinées à libérer la parole¹¹⁵. À titre d'exemple, je présenterai ici deux activités qui me paraissent particulièrement appropriées pour illustrer mon propos.

113 Le but n'étant pas ici d'analyser l'aspect purement didactique du slam, je ne présenterai qu'un aperçu rapide du déroulé d'un slam collectif. Pour de plus informations sur cette question, voir, par exemple, Catherine Gendron (2011).

114 Le PAF (Plan Académique de Formation) propose des formations, généralement courtes, dans le cadre de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale.

115 Dont certaines rappellent des activités pratiquées au théâtre ou au yoga : enroulé-déroulé du corps, déambulations dans la salle en faisant de grands gestes et en lançant des cris...

Premièrement, la « bombe des rimes »¹¹⁶ qui réunit tous les participants (enseignants et slameur compris) en cercle fermé. Le slameur lance une « bombe » (une boule faite de papier froissé, une balle en mousse...) à un membre du cercle en prononçant un mot. La personne qui reçoit la bombe doit la relancer à un autre membre du cercle en prononçant un autre mot devant rimer avec le premier, et ainsi de suite. Un même mot ne peut être donné qu'une fois. Le tout doit se faire le plus spontanément possible et de manière aléatoire. Lorsqu'un joueur éprouve des difficultés à trouver un mot, un décompte commence et, au bout d'un nombre de secondes déterminé à l'avance, la bombe « explose » : le joueur est éliminé et sort du cercle. Le jeu se termine lorsqu'il ne reste plus qu'un joueur qui est alors déclaré vainqueur.

Cette activité, très appréciée des élèves, a pour triple but de détendre l'atmosphère par son aspect ludique, de libérer la parole en entraînant à la spontanéité et de réactiver du lexique susceptible d'être utilisé lors du travail d'écriture.

Deuxièmement, la présentation de soi par un geste¹¹⁷ : chaque joueur se présente aux camarades en associant à son prénom un geste qu'il doit choisir le plus spontanément possible. Le choix de ce geste n'est soumis à aucune condition, si ce n'est qu'il doit être personnel (donc, pas déjà utilisé par quelqu'un, une célébrité, par exemple). Un même geste ne peut être associé qu'à une seule personne. Une fois les présentations terminées, chaque élève doit s'adresser à un autre de son choix en le nommant et en reproduisant le geste associé au prénom, sachant qu'une même personne ne peut être « citée » qu'une fois.

116 Cette activité figure dans le *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam* rédigé par le Collectif 129H (2007). Parmi les slameurs qui composent ce collectif, on trouve quelques grands noms tels que, par exemple, Grand Corps Malade ou Rouda.

117 Cette activité nous a été proposée par Youn, slameur rennais.

L'écriture d'un slam collectif

Le slam collectif est généralement fait en français. Il nous arrive, afin de faciliter la production ultérieure d'un slam en anglais, de demander aux élèves de truffer leur texte de vocabulaire anglais mais dorénavant intégré à notre langue (sandwich, week-end...). Bien souvent, nos élèves s'imaginent qu'ils sont « nuls » en anglais; cet exercice leur permet de comprendre qu'il n'en est rien¹¹⁸.

Selon les années et selon les artistes avec lesquels nous travaillons :

- On fait un *brainstorming* pour trouver le plus de lexique possible autour d'une thématique.
- On choisit en commun quelques mots « forts » et on fait de nouveaux *brainstormings* pour trouver un maximum de mots qui riment avec ceux retenus.
- Chaque élève doit réfléchir (seul, dans un premier temps, puis en binôme) à quelques phrases qu'il pourrait construire avec le lexique trouvé (il n'est pas question de tout utiliser, mais seulement les mots avec lesquels il se sent à l'aise).
- Toutes les phrases trouvées sont écrites au tableau. Le groupe-classe voit ce qui pourrait aller ensemble pour commencer à construire un texte. Ils négocient la modification de certaines phrases et doivent arriver à un consensus. Les négociations portent majoritairement sur la longueur des phrases, leur rythme, la possibilité de les faire rimer avec d'autres phrases identifiées.

Le texte se construit ainsi petit à petit. Chacun doit clamer au moins une phrase, ce qui détermine la longueur minimale du texte.

118 À ce propos, voir, par exemple, Catherine Gendron (2017).

L'oralisation du texte

Le tour de parole est décidé en commun : chaque élève dira telle(s) ou telle(s) phrase(s). La classe clame le texte une première fois, puis donne son impression. En général, après ce premier essai, beaucoup de rectifications sont à prévoir : le ton est trop plat, trop lent, trop rapide, il ne correspond pas à l'intention ou le sentiment exprimé (surprise, colère...), etc. L'entraînement cesse lorsque tout le monde est content du rendu collectif. Parfois, les élèves se produisent lors d'une slam session organisée au foyer du lycée, d'autres années, ils préfèrent se concocter une « représentation intime » uniquement entre eux, dans la classe.

Quelques constats

Si, au moment de l'annonce de l'atelier, les élèves manifestent leur manque d'enthousiasme, l'équipe constate un revirement de situation assez rapide. D'abord, il se crée rapidement et spontanément un esprit de groupe assez fort au sein de la classe, qui se donne à voir par une complicité et une entraide permanentes entre les élèves. Par exemple, on pourrait penser que le jeu dit « bombe des rimes », qui repose sur une compétition n'accordant la victoire qu'à un vainqueur, amènerait les élèves à adopter une démarche du chacun pour soi. Or, il n'en est rien. La compétition est très vite oubliée au profit du jeu et les élèves se soufflent des mots entre eux, dans le cercle mais aussi en dehors. De cette manière, les participants éliminés continuent de jouer par l'intermédiaire de leurs camarades encore en compétition, sans parti pris pour l'un ou l'autre d'entre eux, au fur et à mesure que leur vient l'idée d'un mot répondant à la consigne.

Petit à petit, les élèves prennent ainsi goût aux activités qui leur sont proposées. Leur motivation et leur implication dans

l'atelier sont de plus en plus importantes, les efforts pour bien faire sont réels.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces constats. Parmi ceux-ci, je m'attacherai ici à présenter l'importance du corps comme vecteur d'empathie, notamment au cours des activités d'échauffement mentionnées plus haut.

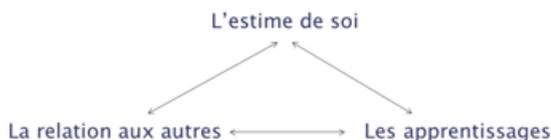
L'importance du corps dans les relations sociales

Notre corps est le premier support de notre identité (Le Breton : 2016). Nous le socialisons en fonction de codes propres à notre société, notre famille, notre génération..., c'est-à-dire en fonction d'« injonctions culturelles » (Le Breton : 1985, 50) qui nous ont été inculquées. Cependant, l'homme a une individualité dont le corps est également la vitrine (Le Breton : 2016). À ce titre, il constitue un facteur de distinction sociale (Bourdieu : 1979). Il constitue le pilier de nos échanges avec l'autre car « l'évidence de la présence de l'autre dans l'interaction est non seulement celle de sa parole, mais d'abord celle de son corps, de ses attitudes, de ses postures » (Le Breton : 1998, 32). Il est donc avant tout un corps à soi et pour soi, mais aussi, en tant que support de communication, un corps pour autrui, un « lieu que jugent et s'approprient les autres » (Le Breton : 2016, 11). Pour dire les choses autrement, à chaque interaction, les corps se trouvent en situation de représentation, au bénéfice ou au détriment de la relation elle-même (Zanna : 2015).

La relation de l'adolescent à son corps

À l'adolescence, le corps subit des transformations physiques et physiologiques sur lesquelles l'adolescent n'a aucun contrôle, ce qui, bien souvent, constitue pour lui une source d'inquiétude considérable, voire d'angoisse (Quentel : 2004). N'étant plus en phase avec ce corps qu'il ne reconnaît

plus, il a parfois le sentiment d'être devenu un étranger à lui-même (Quentel : 2004), ce qui génère chez lui la naissance de nouvelles émotions, fortes, pas nécessairement positives, qu'il ne sait pas encore bien canaliser. À l'école, ceci risque d'impacter, de manière mutuelle et réciproque, l'estime de soi, la relation aux autres et les apprentissages (Favre : 2013).



Dans ce cas, il devient primordial pour les personnels des établissements scolaires d'aider le jeune à accepter et à maîtriser ses émotions en l'aidant par exemple à développer ses compétences (psycho)sociales. Dans cette perspective, l'idée est de créer un environnement serein facilitant les apprentissages.

Des recherches ont démontré les bénéfices à tirer d'activités sportives intenses dans le développement de l'empathie, particulièrement lorsqu'elles s'accompagnent d'un certain degré de douleur physique partagée (Zanna : 2015). Certaines activités artistiques, par le travail sur le corps qu'elles imposent, sont un autre moyen d'y parvenir (Aden : 2008 et 2014). Parmi celles-ci, le slam constitue un lieu d'éducation à l'empathie intéressant, notamment parce qu'il fait intervenir le corps à tout instant et qu'il stimule la relation à l'autre.

L'importance du corps dans le slam

Pour illustrer mon propos, je prendrai pour point de départ deux citations qui me paraissent parfaitement résumer

la place centrale du corps dans cette activité artistique. D'une part, dans le *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam* cité précédemment, Grand Corps malade définit le slam de la manière suivante :

« Le slam c'est avant tout une bouche qui donne et des oreilles qui prennent. C'est le moyen le plus facile de partager un texte, donc de partager des émotions et l'envie de jouer avec des mots ».

D'autre part, Youn, slameur rennais avec lequel nous avons eu l'occasion de travailler n'a de cesse, lors des ateliers, de répéter aux élèves que « le corps porte la voix qui porte les mots ». Si je devais résumer le slam en quelques mots clés en m'appuyant sur ces deux citations, je retiendrais les six mots suivants :



Le corps est effectivement la clé de voûte du slam, que ce soit lors de *slam sessions* amicales (organisées dans des MJC, des bars...) ou lors de compétitions officielles locales, nationales, internationales. En effet, seul le corps soutient et (re)présente le slameur. C'est pour cette raison qu'il constitue son unique instrument autorisé. Les règlements interdisent en effet l'utilisation d'artifices (comme les déguisements ou accessoires, par exemple) lors des *slam sessions* et des compétitions ; on s'y présente tel que l'on est dans la vie de

tous les jours. De même, il est interdit de s'aider de fonds musicaux produits par des instruments mécaniques ou électroniques. Seul le corps, utilisé comme une *human beat box*, est accepté¹¹⁹.

Le slam, un lieu d'éducation à l'empathie

Les deux formes d'empathie que sont l'empathie cognitive et l'empathie émotionnelle se distinguent par les deux formes de représentation de l'autre qu'elles permettent.

L'empathie cognitive permet une représentation du vécu, des émotions et des sentiments de l'autre qui n'est pas présent. L'empathie émotionnelle, quant à elle, permet une représentation du vécu, des émotions et des sentiments de l'autre, comme si on était à sa place, parce qu'il est face à nous et qu'il nous renvoie une image de lui comme un autre nous-même à travers ses expressions faciales, sa gestuelle, la position et les mouvements de son corps, sa voix...

Omar Zanna (2015) souligne l'importance du « comme si », car l'empathie n'est pas à confondre avec une forme de fusion qui nous amènerait à nous approprier les émotions de l'autre.

Lors d'un atelier slam tel qu'il est mené avec mes classes, les élèves développent principalement leur empathie émotionnelle par les interactions qui les lient les uns aux autres, notamment lors des activités d'échauffement¹²⁰.

Reprenons l'activité dite « bombe des rimes ». Tout d'abord, les participants sont en cercle fermé, ce qui est très important

119 Dans le cas de slam instrumentalisés, on parle de *spoken word*.

120 Mais, dans l'hypothèse où nous mettrions nos élèves en situation de jouer le rôle d'une personne dans un contexte précis (faire slamer un mineur isolé pour raconter son vécu, par exemple), les recherches faites en classe en vue de la production du texte amèneraient les élèves à se représenter le vécu de jeunes migrants. Dans ce cas, ils feraient l'expérience de l'empathie cognitive.

car, symboliquement, cela signifie d'entrée de jeu qu'il n'y a ni premier ni dernier : avant même d'avoir commencé l'activité, tout le monde est à pied d'égalité. Ensuite, dans le cercle, chacun voit les autres et chacun est vu par les autres, ce qui permet une interaction qui ne laisse personne de côté. Autrement dit, lorsqu'un élève est en difficulté pour trouver une rime, chaque autre membre du cercle peut le voir. Tous les membres du cercle deviennent ainsi les témoins visuels des émotions ressenties par les camarades, rendues visibles par leur corps : rires et regards gênés, mimiques ou gestuelles indiquant le malaise, le plaisir¹²¹... Les émotions constatées chez les camarades renvoient chacun à ses propres émotions. Par conséquent, chacun prend conscience d'un vécu et d'un ressenti partagés par le groupe. Ces moments où les uns entrent en résonance avec les autres sont autant de facteurs déclencheurs de l'entraide qui s'installe au sein du groupe. En effet, par la reconnaissance de difficultés et d'émotions communes, chacun voit en l'autre un autre soi. Il en résulte une volonté d'effort commun pour tenter de les surmonter ensemble.

En ce qui concerne la seconde activité présentée (associer son nom à un geste qui représente la personne), la mise en résonance est peut-être plus forte encore. L'association du nom de la personne à un geste censé la définir est un acte très intime. En se mettant en scène devant les autres, l'adolescent dévoile une partie de lui. En s'exposant ainsi au regard et au jugement de l'autre (Le Breton : 2016), il prend un risque qu'il lui est parfois difficile d'assumer. Ceci explique qu'au début de l'activité, les premiers à se présenter sont plutôt

121 Ceci est important car, si l'on parle souvent d'empathie lors de moments « stressants », celle-ci se développe tout autant dans les moments ludiques. Dès lors que les ressentis peuvent se lire chez l'autre, il y a développement possible de l'empathie. Aussi, voir l'autre qui se détend, qui « se lâche », donne envie d'en faire autant et aide à se l'autoriser. Le plaisir et le rire contribuent à créer du groupe tout comme la difficulté.

gênés et gauches. Cependant, nous constatons à nouveau que l'atmosphère se détend rapidement pour laisser place aux rires, aux clins d'œil complices et à des gestes de plus en plus fantasques. Ici encore, par un effet de mise en miroir, les émotions des premiers sont renvoyées aux suivants comme étant les leurs (ou très proches). Le jugement de l'autre perd alors de son importance et les élèves s'en libèrent progressivement.

Un esprit de groupe qui booste la motivation et l'implication des élèves

Il est intéressant de constater qu'une fois les activités d'échauffement terminées, l'esprit de solidarité perdure tout au long de l'atelier. Le plaisir que les élèves prennent à faire ces activités et la disparition de la peur du regard de l'autre génèrent une motivation et une implication qui ne faiblissent pas dès que le « vrai » travail commence. Dès lors, qu'il s'agisse de son travail d'écriture ou de son oralisation, les remarques que chacun fait à l'autre n'ont d'autre intention que l'amélioration du slam collectif. Ce dernier devient alors un objectif commun où chacun a sa part à jouer. Encore une fois, son élaboration par le groupe est l'occasion de se rendre compte que chacun éprouve plus ou moins les mêmes difficultés langagières, écrites et orales.

L'intérêt de ce type de projet pédagogique a été démontré à maintes reprises, notamment dans le cadre du développement des compétences psychosociales des élèves (Perrenoud : 1999 ; Baudrit : 2005). Par exemple, pour faire aboutir leur projet commun, les élèves doivent écouter et aider l'autre. Ils doivent également apprendre à formuler des propositions, à négocier et accepter des compromis, à gérer les tours de parole, à partager les doutes et les craintes, mais aussi les connaissances, etc. C'est l'occasion pour le groupe de réaliser que chacun est indispensable aux autres car le texte n'a de

chances d'aboutir véritablement que dans la coopération et la collaboration.

De la formation des élèves à celles des adultes

Ayant eu quelques occasions de présenter mes expériences à des personnels de l'Éducation nationale¹²², il m'est arrivé de mettre ceux-ci en situation de vivre ce que vivaient mes élèves pendant les ateliers slam, convoquant ainsi la stratégie d'homologie développée par Kuzniak (1994). L'idée générale de cette stratégie est de proposer aux adultes des activités habituellement faites en classe, en vue d'agir sur leurs représentations par la conscientisation de difficultés et d'émotions vécues par les élèves, ainsi que des blocages et freins aux apprentissages qu'elles peuvent générer. L'objectif poursuivi étant que cette prise de conscience les aide à adapter leurs postures et leurs stratégies d'enseignement afin de favoriser le bien-être des élèves et, par extension, leurs apprentissages.

Des constats globalement identiques à ceux faits en classe

Tout comme les élèves, les adultes vivent des moments d'hésitation, parfois de gêne (par exemple, vers la fin de l'activité « bombe des rimes », quand le vocabulaire utilisable commence à se raréfier). Certains visages et attitudes corporelles trahissent des difficultés plus ou moins importantes auxquelles les autres membres du groupe ne sont pas insensibles. Leurs réactions sont les mêmes que celles de nos adolescents : sans que l'on ait besoin de les y inviter, les adultes s'entraident spontanément. Certes, les moments de

122 Ces publics étaient majoritairement constitués d'enseignants, CPE, documentalistes, chefs d'établissements et référents décrochage.

gêne et de difficulté ne sont pas aussi intenses que chez les élèves. Ceci s'explique sûrement par une meilleure maîtrise lexicale et une meilleure maîtrise de la représentation d'eux-mêmes. Il n'en reste pas moins que les adultes ne se sentent pas toujours à l'aise face aux difficultés et au « jugement » des autres que, la plupart du temps, ils ne connaissent pas. De même, ils éprouvent du plaisir à faire les activités et, comme en classe, les premiers rires contribuent à détendre l'atmosphère et les participants finissent par bien s'amuser tout en s'impliquant de plus en plus.

Mes observations, mais aussi les discussions, et parfois les questionnaires qui suivent ces expérimentations mettent deux points en évidence :

- Premièrement, ces activités permettent aux adultes d'entrer en empathie émotionnelle les uns avec les autres. Lors de l'atelier, ils partagent des difficultés, du plaisir, des émotions diverses. Leurs moments de partage suivent les mêmes phases que celles des adolescents en classe. Comme eux, ils font l'expérience d'une mise en résonance au sein du groupe.
- Deuxièmement, de même que l'on peut parler de partage au sein du groupe, on peut également parler de partage avec des classes qu'ils ne connaissent pas. En effet, en se représentant des situations vécues par les élèves et après avoir ressenti des émotions proches de celles éprouvées par ces derniers, les adultes entrent en empathie cognitive avec eux. Grâce à ces expérimentations, ils ont un aperçu significatif du ressenti de certains de nos jeunes en situation (presque) identique. On peut donc imaginer qu'en se confrontant à des « difficultés que rencontre tout apprenant » (Kuzniak, 1994 : 151), ils sont plus à même « de mieux saisir les phénomènes d'apprentissage et de mieux en cerner la complexité » (Kuzniak : 1994, p. 151).

Conclusion

En sensibilisant les élèves et les adultes à l'empathie, l'atelier slam constitue une ressource très utile dans le cadre de l'éducation aux compétences sociales au sein de l'école. En effet, à l'instar d'autres pratiques artistiques (Aden, 2014), il se révèle être une source d'enrichissement personnel et collectif pour les élèves. En les amenant à entrer en résonance les uns avec les autres, il instaure un climat de travail qui permet « que chaque participant se sente en confiance, et que l'ambiance soit à la fois dynamique, studieuse et détendue » (Collectif 129H : 2007, p. 37), favorisant ainsi l'entraide et, par conséquent, les apprentissages.

Par ailleurs, l'éducation des jeunes à l'empathie étant étroitement corrélée à celle des adultes qui les ont en charge, une sensibilisation au mode de fonctionnement de cette compétence par le vécu constitue pour ces derniers une vraie plus-value. Par son ancrage dans le concret, l'atelier slam favorise une conscientisation des difficultés auxquelles les élèves ont à faire face, devenant ainsi pour les adultes un lieu de sensibilisation à l'empathie émotionnelle et cognitive. À mon sens, il pourrait tout à fait trouver sa place dans des programmes de formation initiale ou continue, à côté d'autres ateliers se fondant sur le principe d'homologie.

Références

ADEN, Joëlle, 2014. « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », *Les cahiers du CRINI*, (En ligne : <http://www.crimi.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche>).

ADEN, Joëlle, 2008. « Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation », dans ADEN, Joëlle (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et*

imaginaire, Paris, Éditions Le Manuscrit, coll. « Langues et langages du vivnat », p. 67-101.

BAUDRIT, Alain, 2005. « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. 153, p. 121-149.

BOURDIEU, Pierre, 1979. *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

FAVRE, Daniel, 2013. *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*, Paris, Dunod.

GENDRON, Catherine, 2017. « L'atelier slam comme exemple de collaboration entre le français langue maternelle et l'anglais langue étrangère », *Recherches*, n°67, Interdisciplinarité, AFEF, p. 93-107.

GENDRON, Catherine, 2014. « Au plaisir des mots, la pratique du slam en classe de langue », *Les cahiers du CRINI*, n° 6, Actes du colloque international de Nantes, Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques, Nantes (6-7 septembre 2012), éditions du CRINI © e-crini, Université de Nantes, (En ligne : http://www.crini.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche___pagelibre/&RH=1402999468883).

GENDRON, Catherine, 2011. « Faire du slam en classe de langue », *Les Langues modernes*, n° 2, Aider à écrire, APLV p. 20-26.

KUZNIAK, Alain, 1994. *Étude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les maîtres du premier degré*, thèse de doctorat, Université Paris 7.

LE BRETON, David, 2016. *Corps et adolescence*, Yapaka.be, (En ligne : <https://www.yapaka.be/livre/livre-corps-et-adolescence>).

LE BRETON, David, 1998. *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*, Paris, Armand Colin.

LE BRETON, David, 1985. *Corps et sociétés. Essai de sociologie et d'anthropologie du corps*, Paris, Librairie des Méridiens.

PERRENOUD, Philippe, 1999. « Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi? Comment? », (En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html).

QUENTEL, Jean-Claude, 2004. « L'adolescence et ses fondements anthropologiques », *Comprendre. Revue annuelle de philosophie et de sciences sociales*, 2004, Les jeunes, 5, p. 25 - 41.

ZANNA, Omar, 2015. *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

129H, *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*, 129H, (En ligne : <https://www.129h.org/formations>).

Partie 3 :

Transformer les contextes d'apprenance

L'autorité bienveillante, une ressource pour l'amélioration du climat scolaire

Camille Roelens

*Université Claude Bernard Lyon 1, INSPE de la Loire, laboratoire
Éducation Cultures Politiques (ECP, EA 4571)*

Ainsi que nous avons récemment eu à l'établir plus en détail (Roelens : 2019a) les notions d'autorité et de bienveillance ont (notamment) en commun le fait que la clarté de ce que le vocable désigne est souvent mal assurée. Plus encore, cette clarté est souvent inversement proportionnel à la présence du mot dans les discours sur l'éducation en général et sur l'école en particulier. Le problème est plus récent s'agissant du second terme, celui de bienveillance. Son institutionnalisation par l'Éducation nationale en 2013 constitue, en France, un repère précieux en même temps qu'une entrée dans la brume. Qu'est-ce donc que cette qualité que l'on exige des personnels enseignants sans l'objectiver ? Est-elle l'autre de l'autorité, ou plutôt, aujourd'hui, son indispensable complément ?

Corréler la bienveillance à l'autonomie (Foray : 2016a) qu'elle permet de favoriser chez un autre individu autorise – étape importante d'un travail de clarification – de la distinguer fermement du laisser-faire comme de la séduction. Cela désamorce deux critiques qui ont fréquemment été adressées depuis la prise d'importance du terme de bienveillance dans le débat éducatif. Il y a, pour cerner ce que le terme recouvre, d'indéniables apports de la psychologie (Rosenberg : 2007, 2017), des neurosciences (Gueguen : 2018) de certaines approches procédant de l'histoire des idées (Chalmel : 2018, 2019), ou encore d'autres mêlant sociologie et pédagogie (Jellab et Marsollier : 2018). Une forte dimension éthique est également présente dans bien des textes abordant cette notion.

Une démarche empruntant à la philosophie politique de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi : 2002/2013; 2008) semble néanmoins avoir – en ce domaine comme en d'autres – un intérêt heuristique propre. Il s'agira pour nous, dans le présent texte, d'étayer et d'illustrer ce dernier propos en mobilisant notre propre conceptualisation de la notion de bienveillance et de son articulation avec la notion d'autorité au sein d'un système de légitimité démocratique. Ce travail sur l'autorité bienveillante dans la modernité démocratique a, en effet, fait l'objet de notre thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation (2019b) et de nombreuses publications.

Nous souhaitons dans le présent texte nous saisir en propre – et plus en détail que nous avons pu esquisser jusqu'ici (Roelens : 2019b, p. 417-420) – de la confrontation de notre modèle aux travaux d'Éric Debarbieux – menés seul (2015) ou non (Debarbieux *et al.* : 2012) – sur le climat scolaire et les moyens de l'améliorer pour favoriser les apprentissages. Traiter ce sujet dans l'espace de texte imparti exige de présenter brièvement certains résultats antérieurs pour pouvoir travailler plus en détail à en établir d'autres.

Aussi mobiliserons-nous ici essentiellement ceux parmi nos travaux précédents qui concernent la déclinaison particulière de ce modèle d'autorité bienveillante dans l'école (2017, 2018, 2019c). Ayant déjà confronté ledit modèle à certaines questions vives contemporaines comme celles touchant à la reconnaissance (2019d), au genre (2019e), à l'ambition interculturelle (2019f) – qui sont parties prenantes des enjeux liés au climat scolaire – nous nous permettons pour des raisons d'espace de textes d'y renvoyer les lecteurs et lectrices.

Une première partie du présent texte justifiera cette articulation notionnelle (autorité bienveillante/climat scolaire) : 1° en resituant les enjeux dans le contexte bien spécifique de ce que peut être l'éducation institutionnelle dans une société des individus, 2° en proposant une synthèse des conceptualisations de l'autorité et de la bienveillance développées dans nos recherches.

Une seconde partie se saisira d'une autre problématique contemporaine, à savoir les tensions entre la massivité centralisée d'un système éducatif porteur de sa normativité propre et la diversité des territoires et contextes locaux dans lesquels les différents établissements scolaires s'insèrent. Le traitement de cette question se fera sur la base d'un dialogue avec les travaux de Gwénola Réto.

Nous concluons en faveur d'un placement de l'autorité bienveillante non seulement au cœur des apprentissages, mais au cœur de l'appréhension du lieu clé qui les héberge, l'école.

Autorité bienveillante et climat scolaire : contexte d'une rencontre

L'éducation scolaire dans une société des individus

Dès 1985, dans un article qui fit date repris ensuite en ouvrage, Marcel Gauchet notait – à propos des mutations contemporaines de l'école – que ce

phénomène ne devient intelligible qu'à condition de le replacer dans son contexte social-historique fondamental. [L]a réarticulation du dispositif scolaire en train de s'ébaucher gagne [...] en signification à être rapportée aux contraintes dynamiques découlant du mode de composition paradoxal d'une société d'individus (2002, p. 111).

Il nous paraît juste de placer tout particulièrement au rang des évolutions induites par la confrontation de l'institution scolaire au défi inédit de l'individualisation de masse celles parmi lesdites évolutions qui permettent de : 1° reconsidérer l'importance du bien-être relationnel pour apprendre; 2° ré-envisager le rôle et la place de l'autorité et de la bienveillance au cœur de la vie scolaire; 3° faire accéder l'amélioration du climat scolaire au statut d'« enjeu majeur de politique publique en éducation » (Debarbieux : 2015, p. 11). Gauchet s'est plus tard attaché à donner une analyse compréhensive aussi précise que possible de ce que sont les sociétés des individus (Gauchet : 2017, p. 487-632), sur laquelle nous ferons fond ici. Notons d'emblée que ces sociétés résultent pour lui d'un « double mouvement de socialisation de l'individu et d'individualisation du social » (p. 532).

La socialisation de l'individu désigne l'ensemble des moyens – les systèmes sanitaires et scolaires publics comptant parmi les plus importants – que la modernité démocratique a progressivement mis à disposition des individus pour qu'ils puissent effectivement exercer les libertés qui leur étaient formellement attribuées. Un bref exemple permet de l'illustrer : avoir le droit de lire et d'écrire librement n'implique « que » l'absence de censure; que toutes et tous puissent effectivement le faire implique que ces compétences soient effectivement enseignées en masse. Une éducation scolaire performante et largement diffusée est donc une condition de possibilité d'une société des individus.

L'individualisation du social désigne l'« attribution généralisée du statut d'individu de droit » (p. 554), et de l'autonomie en droit qui l'accompagne. Historiquement, certaines catégories sociales (hommes, blancs, possédants, adultes) y ont accédé plus tôt que d'autres (femmes, non-Blancs, pauvres, enfants). Par paliers successifs, les droits des femmes, des minorités, des enfants – de même que les droits sociaux en tout genre – ont progressé au xx^e siècle. Désormais, le principe de légitimité individualiste (les droits fondamentaux de chaque humain en tant qu'humain) en vient à « embrasser l'existence sociale dans sa totalité [et] définit opératoirement un mode de composition de l'être ensemble » (p. 557).

Penser le bien-être relationnel et/ou le climat scolaire dans un tel contexte, c'est donc – et les conséquences sont immenses – penser des relations entre « soi de droit » (p. 619), soit des personnes qui ont à réaliser l'« appropriation subjective de la qualité d'individu de droit » (p. 557) qui leur est conférée et qui se rapportent subjectivement à autrui en tant que sujet de droit dont l'autonomie doit être garantie. Dans un tel contexte, les institutions n'ont plus de légitimité assurée par elles-mêmes. Elles doivent donc en permanence pouvoir bénéficier d'une légitimité dérivée de celle des droits fondamentaux des individus qu'elles accompagnent (ce qu'expriment les formules de centrations des diverses institutions sur l'élève, sur le patient, sur l'intérêt de l'enfant...).

Dans ce cadre compréhensif précis décrivant notre présent et ce que peuvent être les relations interindividuelles – y compris éducatives – en son sein, ce qui suit procède de l'adhésion à un double postulat et d'un constat, qui ensemble nous paraissent exiger la formulation d'une proposition. Ce double postulat est celui selon lequel : « l'autorité représente une dimension constitutive et irréductible de l'espace humain-social » (Blais, Gauchet et Ottavi : 2008, p. 138);

l'autorité est une condition de possibilité de l'éducation (2002/2013, p. 45-46; 2008, p. 170). Le constat est celui, déjà maintes fois fait, d'une incompatibilité de l'autorité sous sa forme traditionnelle avec la modernité démocratique dans son état actuel de développement. Il en résulte donc, pour qui se soucie de la possibilité concrète d'assomption de responsabilités sociales, politiques et/ou éducatives, une nécessité de repenser l'autorité à nouveau frais : de la penser, donc, *dans la modernité démocratique*, avec tout ce que cette formule comporte d'exigence de cohérence interne par rapport aux principes invoqués.

L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique

L'autorité en éducation peut aujourd'hui être envisagée comme une influence libératrice (Praison : 2010), aidant un autre individu à être auteur de lui-même (Robbes : 2010). Plus globalement encore, nous avons montré qu'il est possible, dans une société des individus,

d'appeler autorité toute proposition de médiation [...] impliquant l'influence d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte), participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie. Cela signifie donc d'admettre qu'il y a potentiellement autant d'appropriations subjectives de l'autorité qu'il y a d'individus singuliers et de relations singulières (Roelens : 2019b, p. 198-199).

Faire de l'autorité un moyen d'effectivement *rendre auteur* chaque individu, c'est-à-dire de lui permettre d'exercer en fait une autonomie qui lui est attribuée en droit, semble exiger de la lier à la bienveillance. Nous définissons cette dernière (Roelens : 2019a) en liant trois formes verbales.

- « Bien veiller » désigne à la fois une présence et une attention particulière aux autres et à leurs vulnérabilités,

incluant une forte dimension d'autoréflexivité. Cela doit permettre à celles et ceux qui agissent ainsi de disposer du socle d'un agir pertinent en cas de nécessité de soutenir l'autonomie d'autrui.

- « Bien veiller sur » consiste à prendre soin d'autrui mais aussi de la relation établie avec lui ou elle. Cela implique de faire preuve d'empathie, de tact et de sollicitude.
- « Bien veiller à » désigne ce qui relève des accompagnements et des médiations proposés à autrui pour favoriser son appropriation des ressources nécessaires à son autonomie individuelle (comprise comme possibilité d'agir, choisir et penser par soi-même¹²³).

La relation symbiotique entre autorité et bienveillance peut alors s'exprimer comme suit :

Sans l'autorité [conçue] comme influences et médiations consenties, il semble difficile que la bienveillance puisse être envisagée comme un principe actif. Sans la bienveillance, il y a fort à craindre que l'autorité telle qu'envisagée ici n'existe tout simplement pas, car elle ne serait pas reconnue et donc ne serait rien (Roelens : 2019b, p. 252-253).

On aura compris que l'un des intérêts de telles conceptualisations de l'autorité, de la bienveillance et du syntagme qu'elles forment sous le nom *d'autorité bienveillante* est que ces modèles ne concernent pas que la relation enseignant/élève. Ils peuvent embrasser l'ensemble des relations interindividuelles dans l'éducation, sans se limiter aux relations intra-établissement scolaire. Or, on peut considérer que la démarche menant à l'appréhension écologique des

123 Nous nous référons, ici comme dans nos autres recherches, aux travaux de Philippe Foray sur cette notion (2016a).

situations que vise la notion de *climat scolaire* présente un certain nombre de points communs avec celle nous ayant menés auxdites conceptualisations.

Du climat scolaire : pour une appréhension globale

Pour une appréhension globale

Notre propre travail conceptuel a tout particulièrement rencontré celui d'Éric Debarbieux sur le climat scolaire lorsque nous sont apparues les similitudes entre ce qu'exige son approche et ce qu'exige : 1° le type de travail intellectuel que nous mettons en œuvre, 2° la dimension « bien veiller » de notre définition de la bienveillance. Dans l'approche définie, pratiquée, analysée et soutenue par Debarbieux, il ne s'agit pas en effet de penser tel ou tel enjeu scolaire d'un seul point de vue (la sécurité des établissements et/ou des classes du point de vue des professeurs, par exemple), mais de se donner avant tout les moyens d'une perception globale, incluant « tous les membres d'une communauté scolaire élargie » (2015, p. 12). Un enjeu décisif est donc, comme une approche de philosophie politique de l'éducation appliquée l'exige également, de tenir compte du contexte social, politique, culturel dans lequel l'établissement et l'institution scolaires s'inscrivent. Cela permet d'appréhender « un système complexe et permet, peut-on espérer, d'agir sur celui-ci » (p. 13). « Bien veiller » ne désigne pas, en effet, un éloignement des possibilités pratiques d'assumer des responsabilités. Il s'agit davantage d'une façon de construire le socle d'un agir optimal car singularisé, « une approche mesurée et “cousue main” » (p. 24) de l'action telle que Debarbieux l'appelle de ses vœux.

L'approche écologique des relations éducatives que permet la notion de climat scolaire peut aussi constituer une ressource face à la dimension aporétique d'une question que

l'on peut formuler de la manière suivante et qui intéresse tout particulièrement notre objet d'étude : qui, dans la vie des enfants et des jeunes, exerce l'autorité? Admettre qu'il n'y a à cette question que des réponses multiples et incomplètes, et que tout cela doit s'envisager dans une société pluraliste, conduit logiquement à considérer qu'un bon climat scolaire doit être considéré comme une forme de cohabitation entre des investissements différents de la posture d'autorité s'adressant pourtant souvent aux mêmes personnes. Comment appréhender cette situation?

On peut considérer avec Foray que la « multiplicité des milieux éducatifs et des éducateurs » (2016a, p. 43) favorise l'autonomie des éduqués et peut être pour eux « source de liberté » (*ibid.*). Sans doute le fonctionnement harmonieux de communautés éducatives plurielles (p. 129) permet-il de renforcer le caractère vertueux du cercle – évoqué ci-avant, sur le modèle duquel la société des individus fonctionne. Il y a donc dans chaque communauté éducative une pluralité d'adultes¹²⁴ à statut différent, mais qui peuvent tous représenter à leur manière une autorité pour les éduqués. Debarbieux *et al.* notent par ailleurs (2012, p. 11-12) qu'un large consentement des différents éducateurs aux projets d'actions visant à améliorer le climat scolaire favorise pour chacun d'entre eux la possibilité de faire autorité à son propre niveau (p. 12). La question de savoir comment l'ensemble de ces individus et de ces groupes peuvent, dans une démocratie libérale pluraliste, fonctionner au mieux au service de l'exercice des libertés individuelles de chacun (Kymlicka : 1995/2001 ; Nussbaum : 2011/2012) et de l'autonomie des élèves acquiert alors une certaine centralité.

En d'autres termes, la popularisation de certaines notions comme celle de bienveillance, de climat scolaire ou de bien-

124 Pour des raisons d'espace de texte et de compacité du propos, nous n'entrons pas ici dans les questions d'autorité des tiers et des pairs.

être relationnel sont autant de témoins d'un besoin pour l'école de changer¹²⁵ sa manière de faire et de se faire, de concevoir les élèves et de se concevoir comme institution, pour négocier le « remaniement tectonique » (Gauchet : 2017, p. 551) que représente l'entrée dans une société des individus qui se veut à la fois diverse et inclusive. Se pose alors la question des conditions pratiques du changement, et, ici encore, la notion de climat scolaire porte des propositions précieuses.

Changer la manière de changer

Debarbieux note en effet :

Une erreur commune est de faire du climat scolaire l'objet de la seule gouvernance interne des écoles et des établissements. Or l'approche par le climat scolaire, loin d'être une notion qui replie l'école sur elle-même, la considère au contraire comme étant elle-même élément du contexte. C'est bien dans ce sens élargi que pointe la métaphore du « climat ». La notion implique en particulier de prendre en compte le point de vue des parents d'élèves, et plus largement de l'environnement social et partenarial (2015, p. 20).

Ainsi, pour le dire plus brièvement et dans une formule à laquelle nous empruntons le titre de cette sous-partie, « travailler sur le climat scolaire ne se décrète pas. Il faut changer la manière de changer » (Debarbieux *et al.* : 2012, p. 23). Debarbieux *et al.* montrent bien en effet qu'autocratie, « caporalisme » (2012, p. 14), et projets importés « brutalement de l'extérieur » (*ibid.*) sont délétères pour le climat scolaire. En ce sens, « ce sont plus globalement la place de la hiérarchie, et le mode de gouvernance du système éducatif qui sont à

125 Le point a été fort bien établi, s'agissant de la bienveillance, par Réto dans un ouvrage sur lequel nous reviendrons ci-après (2019, p. 15-60).

interroger [...] Les réformes et la manière de les implanter ont un impact sur le climat scolaire » (Debarbieux : 2015, p. 23). Lorsque Debarbieux *et al.* projettent ce que pourrait être la « gouvernance démocratique des établissements » (2012, p. 14) – projet que nous comprenons aussi comme une manière de prendre acte des nouvelles conditions de légitimation des institutions dans une société des individus –, ils précisent que

le climat scolaire doit être approché de manière « écologique », impliquant les habitants et la « voix de la communauté » en « reconnaissant la voix de chacun » comme importante, condition d'un réel engagement. Une stratégie d'engagement des élèves, des parents, des professionnels et des habitants peut faire la différence (p. 17-18).

L'autorité bienveillante telle que nous l'avons esquissée ci-avant – fondamentalement dépendante pour son effectivité du consentement de chacun de celles et ceux à qui elle s'adresse – peut alors être une ressource précieuse pour l'amélioration du climat scolaire (elle-même bénéfique à de nombreux titres). Elle est en effet moins conflictogène que d'autres modes d'agir envisageables, et les logiques de reconnaissance et d'inclusivité en sont constitutives. Elle peut au mieux produire des effets positifs, et au pire ne pas être reconnue par les acteurs et être ineffective sans pour autant contribuer à empirer les situations complexes (contrairement à d'autres formes d'agir impliquant pressions psychologiques en tout genre ou jeu mal assuré du couple droit-pouvoir¹²⁶). Mais comment cela peut-il se décliner à l'échelle, massive, d'une institution publique ?

126 Nous pensons ici à certaines complexités potentielles induites à l'école par le double processus de judiciarisation et de juridisation des rapports sociaux bien décrit notamment par Eirick Prairat (2017, p. 30-33).

De la maltraitance institutionnelle : esquisse d'un dialogue avec Réto

Une autre tentative particulièrement aboutie de conceptualisation de la bienveillance a récemment été proposée par Réto (2019). On peut schématiser ce qui distingue nos deux approches sur la base d'une catégorisation des formes de travail intellectuel en sciences humaines proposées par Philippe Foray :

On pourrait dire schématiquement que les savants s'approchent des choses pour les voir de plus près, alors que les philosophes s'en éloignent pour embrasser un paysage plus large (ce qui n'empêche évidemment pas les premiers de faire des « montées en généralités » et les seconds de s'appuyer sur des exemples et des analyses de détails) (2016b, p. 67-68)

Réto privilégie la première approche et nous la seconde. Cependant, cela aboutit à deux propositions complémentaires et surtout relativement concordantes quant au changement de paradigme qu'une prise au sérieux de la bienveillance implique pour l'institution scolaire. Nous détaillerons succinctement et successivement ces deux points. Là où la philosophie politique présidait à notre propre conceptualisation de la bienveillance, Réto s'engage de manière explicite dans le projet théorique suivant : « concevoir la bienveillance comme une orientation éthique » (2019, p. 65). Comprendre pourquoi et comment les professionnel.le.s de l'enseignement peuvent être bienveillant.e.s revient pour elle à saisir cette posture enseignante comme « un art de l'orientation de la conduite humaine menant à poser des actes signifiants, dans une attraction du bien qui relève d'une intention à la base de la dynamique de l'acte, impliquant de bien juger pour bien agir » (*ibid.*). Pour ce faire, elle propose d'articuler quatre dimensions de la bienveillance.

- La première (p. 65-70) est dite intentionnelle et doit permettre de distinguer désintéressement et bienveillance. Cette dernière, en effet, présuppose un intérêt pour le bien-être d'autrui, impliquant un regard clair et juste sur les moyens pouvant y contribuer.
- La deuxième (p. 70-72) est dite interactionnelle. Elle permet de comprendre la bienveillance comme une relation dissymétrique entre deux sujets qui pourtant se reconnaissent comme semblables et également dignes de respect.
- La troisième (p. 72-76) est dite affective. Pour Réto, la bienveillance ne doit pas avoir une portée « sacrificielle » (p. 74). Si être bienveillant est pour partie être suffisamment proche d'autrui pour favoriser activement son bien-être, il n'est pas question pour elle de promouvoir la fusion, l'étouffement ou la culpabilisation.
- La quatrième et dernière dimension (p. 76-79), dite attentionnelle, permet à celles et ceux qui mettent en œuvre la bienveillance d'être en prise consciente avec les contraintes posées et les ressources offertes par chaque situation relationnelle dans sa singularité.

Si l'éthique professionnelle (p. 93-93) de chaque enseignant.e joue un rôle important dans l'investissement d'une telle posture bienveillante à l'école, Réto ne souhaite pas limiter son analyse à ce seul terrain. Elle travaille également sur la manière dont la visée normative rattachée au projet français de refondation de l'école de 2013 – se voulant une projection « vers une Éducation nationale bienveillante » (p. 115-119) – a été perçue et reçue au niveau des professionnel.le.s et des établissements.

Ce disant, Réto rencontre une préoccupation qui a aussi été la nôtre à chaque étape de notre travail sur l'autorité bienveillante, à savoir de prendre substantiellement en compte la vulnérabilisation des personnels enseignants que peut

actuellement induire le fait pour eux d'être en première ligne face au défi de l'individualisation de masse (Roelens : 2019c). Plus exactement, deux parts de cette fragilité semblent plus fréquemment envisagées dans le discours public sur l'école, à savoir celles touchant : à la difficulté accrue de l'entrée dans la vie (Gauchet : 2008) pour les jeunes que le système éducatif doit accompagner au mieux dans cette épreuve; aux changements de rapports des publics à l'institution scolaire. Sur le terrain des attentes institutionnelles envers les personnels enseignants – par exemple qu'ils et elles assument sans faillir leur posture d'autorité ou qu'ils obéissent à l'injonction institutionnelle d'être bienveillant·es – le processus de vulnérabilisation paraît à la fois plus subtil et moins analysé. Ces personnels peuvent en effet se retrouver pris entre le marteau d'injonctions légitimes d'individualisation de leur action venant de l'institution ou des publics, et l'enclume de conditions (matérielles, réglementaires, organisationnelles, managériales, psychologiques...) défavorables dans lesquelles cette même institution les place pour y faire face. Or, précisément, les études susmentionnées sur le climat scolaire révèlent le caractère contre-productif de telles incohérences internes. Si l'on veut penser l'autorité bienveillante, la bienveillance, le bien-être relationnel dans une telle logique écologique, il faut se donner les moyens de les penser dans l'ensemble de la communauté et de l'institution scolaire. Cela pourrait permettre de concevoir ces moyens visant à soutenir l'autonomie individuelle non uniquement à destination des élèves, mais aussi à destination de chacun.e des membres de la communauté éducative. Leur mieux-être pourrait s'avérer déterminant pour l'amélioration du climat scolaire – et donc par ricochet pour celle de la qualité des apprentissages et des conditions éducatives proposées (Debarbieux *et al.* : 2012; Debarbieux : 2015). Or Réto montre – dans un chapitre qui clôt son ouvrage et qui est

significativement¹²⁷ intitulé « L'extension de la bienveillance à la communauté et à l'École » (2019, p. 172-198) – que : 1° une telle « spirale vertueuse » (p. 178) dans l'« actualisation de la bienveillance dans et par les communautés éducatives » est possible ; 2° cette contagion de la bienveillance (p. 179-181) – aux multiples effets positifs – est parfois entravée par « un ressenti de maltraitance institutionnelle » (p. 185) exprimé par nombre d'acteurs et d'actrices de terrain de l'enseignement.

Cette notion de *maltraitance institutionnelle*, telle que l'emploie Réto, désigne tout d'abord la perception du type de rapports que les enseignant.e.s ont avec leurs supérieur.e.s hiérarchiques, bref avec ces représentant.e.s de l'institution que sont les personnels d'inspections. Ces dernièr.e.s sont souvent perçue.e.s comme réalisant de simple « contrôle de conformité et de technicité » (p. 186-187) ne permettant pas de valoriser et de reconnaître les accomplissements quotidiens au sein des classes et des établissements.

L'expression de Réto vise, de plus, les lacunes de la posture volontariste de nombre de textes prescriptifs et le « décalage entre l'intention initiale et le vécu du terrain » (p. 189). Cette maltraitance englobe, enfin, un vaste spectre de sentiments de malaise exprimés par de nombreux personnels éducatifs. Ce mal-être est lié pour celles et ceux qui l'expriment à une reconnaissance sociale insuffisante de leur travail, que vient renforcer « le fait de se sentir incompris et non soutenu par l'institution à laquelle ils appartiennent » (p. 192). Sont notamment mis en cause l'action des rectorats (*ibid.*), les pratiques des « annonces ministérielles » (*ibid.*), ou encore « l'étau administratif » (p. 193) dans lequel la pratique ordinaire du métier serait prise.

On remarquera que chacune des figures clés identifiables ici comme les cibles desdites critiques (inspecteur.trice,

127 Car la dynamique du type d'appréhension des situations portées par la notion de climat scolaire y transparait clairement.

hauts fonctionnaires participant à l'élaboration des textes institutionnels, parlementaires et ministres articulant les lois de politiques éducatives) ont pu être spontanément envisagées comme des figures d'autorité. Manifestement cette supposée autorité – dont la description ne correspond pas à ce que serait une autorité bienveillante – n'est pas reconnue, et donc l'influence sur les personnels n'est pas sans contrainte, mais hiérarchiquement et statutairement induite. Pour le dire autrement, l'institution est perçue (directement ou indirectement) par ses agents comme un pouvoir (habilité par la loi à contraindre) et non comme une autorité (une instance médiatrice et libératrice). Le climat qui y règne – de manière analogue à ce que Debarbieux a bien montré dans le cadre des établissements scolaires – ne s'améliore pas, voire se dégrade en conséquence.

Ouverture conclusive : mutation du regard, regard sur la mutation

Debarbieux n'hésite pas à parler de la « mutation du regard qu'implique une approche par le climat scolaire » (2015, p. 24). Il entend ainsi souligner l'ampleur du projet de reconsidération de l'école – privilégiant en particulier les approches sur-mesure sur le long terme plutôt que l'uniformisation, et l'accompagnement singulier plutôt que le pilotage centralisé – que cette notion contribue à porter. Blais et al. estiment, eux, que « l'autorité, bien comprise dans sa nature et dans sa fonction, est appelée à constituer plus que jamais l'élément de l'éducation » (2008, p. 168), mais cela semble passer par une radicale refonte de nos outils intellectuels (Gauchet : 2017, p. 489). Comment articuler les deux propositions ?

Arrivés au terme du parcours réflexif que nous souhaitons proposer dans ce texte, le moment est venu de porter un certain regard sur la mutation ainsi envisagée. Un certain

nombre de conditions de possibilité de la réalisation effective de ces ambitions peuvent en particulier être envisagées. Nous en privilégions ici une, qui nous paraît décisive compte tenu : 1° du caractère d'« institution typique de la modernité démocratique » (Gauchet : 2002, p. 109) que revêt l'école; 2° d'une désinstitutionnalisation (Gauchet : 2017) ou d'un déclin contemporain de l'institution (Dubet : 2002) dont le constat semble actuellement peu réfutable; 3° de la pertinence établie par Réto de la catégorie de maltraitance institutionnelle. Il s'agit de la place que l'autorité bienveillante pourrait tenir dans les relations entre l'ensemble des parties prenantes de l'éducation qui ont à coopérer dans l'institution scolaire, compte tenu des contraintes qui pèsent sur cette dernière dans la société des individus.

Il nous paraît peu probable que le modèle d'autorité bienveillante esquissé ici et la logique sous-jacente qui le porte puissent présider aux rapports pédagogiques sans qu'il en soit de même s'agissant des rapports entre les professionnel. le.s entre-eux et plus encore entre l'institution scolaire et ses multiples agents et partenaires. Autrement dit, la perdurance d'un mal-être enseignant – dont Benjamin Castets-Fontaine et Audrey Tuaille-Demésy ont récemment donné un panorama suggestif (2017) et dont l'organisation interne de l'institution n'est pas la moindre cause – et/ou d'une défiance de la société envers l'école, oblitéreraient sans doute à moyen et long terme l'ambition de placer le bien-être relationnel au cœur des apprentissages.

Il nous paraît non moins improbable que l'école en tant qu'institution publique – dans la mise en place des conditions sociales, politiques et culturelles favorables à telle ou telle évolution majeure – puisse dicter ses conditions ou encore prendre intégralement la main sur le processus. Si les institutions éducatives sont sans doute chronologiquement les dernières à vivre la révolution copernicienne qu'induit l'individualisme démocratique, celle-ci ne s'y déploie pas moins en profondeur

ou avec moins de puissance. Pour Blais et al., les conditions de l'autorité – donc de l'éducation – sont aujourd'hui « à reconstruire sur d'autres bases, qui ne peuvent être que démocratiques. C'est du consensus rationnel des citoyens qu'elles doivent être faites » (2008, p. 170). Nous introduirons ici une nuance, autour de la notion de confiance¹²⁸. De cette dernière, Daniel Weinstock écrit qu'elle est :

une disposition à croire que les autres ne sont pas mal disposés envers la réalisation de nos intérêts. Les institutions favorisent la confiance lorsqu'elles incitent les agents à croire, ou à tout le moins à agir comme s'ils croyaient, qu'il est dans leur intérêt de continuer à appuyer les institutions en question plutôt que de s'en retirer (2004, p. 162).

L'enjeu est, autrement dit, de donner des raisons tangibles – non seulement aux usagers de l'école et à ses partenaires, mais aussi avec non moins d'exigence à chacun.e de celles et ceux qui y travaillent – d'estimer que cette institution favorise la réalisation de leurs propres intérêts et non s'y oppose directement ou indirectement. Les institutions modernes, on ne l'ignore pas, se sont bâties sur le principe d'impersonnalité (Gauchet : 2017, p. 625). Il semble bien que la radicalisation de la modernité (p. 201-210) les contraigne – pour demeurer les outils indispensables de soutien de l'autonomie individuelle qu'elles ont été et continuent à être – à laisser aux acteurs les marges nécessaires pour qu'ils prennent eux-mêmes en charge une reconnaissance et une prise en compte largement accrue des enjeux de bien-être individuel et singulier. Soutenir sans trop diriger, donner des ressources sans donner trop d'instructions, et donc faire confiance aux professionnels, tel est peut-être le meilleur terrain sur lequel

128 Notion clé, comme on le sait, de la LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

l'autorité bienveillante peut donner tous ses fruits en termes de contribution à l'amélioration du climat scolaire et d'un bien-être relationnel accru dans l'école, lui-même bénéfique aux apprentissages.

Références

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique, 2002/2013. *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Fayard, coll. « Pluriel ».

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique, 2008. *Conditions de l'éducation*, Stock.

CASTETS-FONTAINE, Benjamin, TUAILLON-DEMÉSY, Audrey, 2017. « Le mal-être enseignant en France. État des lieux et questionnements sociologiques », *Recherches & Éducatives*, n° 18, (En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/4338>).

CHALMEL, Loïc, 2018. « De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées », *Questions vives*, n° 29, (En ligne : <https://journals.openedition.org/questionsvives/3686>).

CHALMEL, Loïc, 2019. « L'évolution des valeurs éducatives, le cas de la bienveillance », dans BARREAU, Jean-Michel, RIONDET, Xavier (dir.), *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*, Presses universitaires de Lorraine, coll.« Questions d'éducation et de formation », p. 237-256.

DEBARBIEUX, Éric, 2015. « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation & formations*, n° 88-89, p. 11-27.

DEBARBIEUX, Éric, ANTON, Nathalie, ASTOR, Ron Avi, et al., 2012. *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

DUBET, François, 2002. *Le Déclin de l'institution*, Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».

FORAY, Philippe, 2016a. *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, ESF.

FORAY, Philippe, 2016b. « La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation », *Le Télémaque. Philosophie, Education, Société*, n° 50, p. 67-72.

GAUCHET, Marcel, 2002. *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, coll. « Tel ».

GAUCHET, Marcel, 2008. *L'impossible entrée dans la vie*, Yapaka.be.

GAUCHET, Marcel, 2017. *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Gallimard.

GUEGUEN, Catherine, 2014. *Pour une enfance heureuse*, Robert Laffont.

GUEGUEN, Catherine, 2015. *Vivre heureux avec son enfant*, Robert Laffont.

GUEGUEN, Catherine, 2018. *Heureux d'apprendre à l'école*, Les Arènes.

JELLAB, Aziz, MARSOLLIER, Christophe (dir.), 2018. *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*, Berger-Levrault, coll. « Les Indispensables ».

PRAIRAT, Eirick, 2017. *Éduquer avec tact*, ESF.

PRAIRAT, Eirick (dir.), 2010. *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Presses universitaires de Nancy.

RETO, Gwénola, 2019. *La bienveillance à l'école*, Presses universitaires de Nancy/Presses universitaires de Lorraine.

ROBBES, Bruno, 2010. *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, ESF.

ROELENS, Camille, 2017. « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.

ROELENS, Camille, 2018. « Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité », *Éducation et*

socialisation, n° 47, (En ligne : <https://journals.openedition.org/edso/2881>).

ROELEN, Camille, 2019a. « Bienveillance », *Le Télémaque*, n° 55, p. 21-34.

ROELEN, Camille, 2019b. *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, UJM Saint-Etienne.

ROELEN, Camille, 2019c. « L'autorité éducative : bienveillance envers l'autre, vigilance envers soi », *Éducation et socialisation*, n° 51, (En ligne : <https://journals.openedition.org/edso/5585>).

ROELEN, Camille, 2019d. « Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence », *Éthique en éducation et formation – Les dossiers du GREE*, n° 6, p. 62-79.

ROELEN, Camille, 2019e. « Explicite et consentement. Critique individualiste de la séduction à usage des éducateurs soucieux des questions de genre », *Éthique en éducation et formation. Les dossiers du GREE*, n° 7, p. 44-61.

ROELEN, Camille, 2019f. « Interculturalité et individualisme : esquisse d'une éthique de la bienveillance culturelle », *Ethica*, n° 23, p. 13-34.

ROSENBERG, Marshall B., 2007. *Élever nos enfants avec bienveillance. L'approche de la Communication NonViolente®*, Jouvence.

ROSENBERG, Marshall B., 2017. *Enseigner avec bienveillance. Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*, Jouvence.

WEINSTOCK, Daniel, 2004. « L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles », dans DIECKHOFF, Alain, *La constellation des appartenances. Nationalisme, libéralisme et pluralisme*, Presses de Sciences Po, p. 153-177.

Camille Roelens est maître de conférences en philosophie de l'éducation à l'Université Claude Bernard Lyon 1, INSPE de la Loire. Ses travaux relèvent centralement de la philosophie politique et morale pratique et appliquée de l'éducation et de la formation, et s'inscrivent dans l'axe 2 (Monde commun, diversité et inégalités : discours, politiques et pratiques) du laboratoire Éducation cultures politiques (ECP, EA 4571). Il est notamment spécialiste de l'individualisme démocratique, de l'éthique minimale, des pensées libérales et des questions de citoyenneté, d'autorité et de sécularisation dans les sociétés occidentales contemporaines. Il est par ailleurs secrétaire de l'Association des enseignant·es et chercheur·es en sciences de l'éducation (AECSE) et de la Société francophone de philosophie de l'éducation (SOFPHIED).

Bienveillance et empathie dans la relation d'accompagnement de l'élève par le CPE

Nathalie Mikailoff
*Aix-Marseille Université. Inspe
Laboratoire ADEF UR4671.*

Introduction

L'éducation à l'empathie constitue une question vive (Zanna et Jarry : 2018) liée aux enjeux de socialisation dans un contexte d'évolution, d'érosion de l'autorité et de diminution de l'appétence pour les savoirs (Blais *et al.* : 2008). Cette notion est convoquée dans le monde scolaire avec le concept de bienveillance dans une perspective à la fois pédagogique et axiologique, comme approche éducative et compétence relationnelle à développer dans le rapport à autrui. Du côté de celles et ceux qui ont la responsabilité d'enfants et d'adolescents en devenir, parents ou professionnels, l'empathie est mobilisée pour assurer une relation éducative

à l'écoute des besoins de chacun (Gueguen : 2014). Dans le curriculum de l'élève, elle s'inscrit au programme de l'Enseignement moral et civique (EMC) dès le cycle 2, contribuant à l'acquisition d'une culture de la sensibilité dans l'apprentissage du respect d'autrui. Avec la bienveillance, elle figure parmi les compétences indispensables du socle commun que tout élève doit acquérir avant la fin de sa scolarité obligatoire pour être capable de vivre de manière autonome et de participer activement à l'amélioration de la vie en société.

Cette communication porte sur la place de la bienveillance dans les fonctions du conseiller et de la conseillère principal(e) d'éducation (CPE), dont le rôle consiste à accompagner les élèves dans leur parcours scolaire en organisant leurs conditions de vie individuelle et collective et en contribuant à leur épanouissement personnel. Nous exposons la problématique d'une posture en tension de ce personnel d'éducation dont l'action se situe au cœur de l'articulation entre projet individuel et contrainte collective au sein de l'établissement scolaire. Après une présentation de la méthodologie, nous développons trois dimensions éthiques de l'activité d'accompagnement du CPE, qui fondent son approche bienveillante dans le suivi du parcours de l'élève. Cette contribution ouvre des perspectives de recherche sur les processus relationnels à l'œuvre dans ce métier de l'humain (Cifali : 2012).

Problématique de la posture d'accompagnant du CPE

Un métier singulier dans le système éducatif français

Le métier de CPE est une spécificité française : responsable de l'encadrement éducatif dans le 2nd degré, il exerce ses fonctions comme chef du service de vie scolaire en collège et lycée, et travaille étroitement avec les personnels de direction,

d'enseignement et les autres acteurs éducatifs, notamment médico-sociaux. Son champ de mission relève du volet éducatif du projet d'établissement, de l'accompagnement individuel des élèves sur le plan éducatif et pédagogique, et de l'organisation de la vie scolaire, œuvrant pour l'amélioration de la qualité du climat scolaire, condition indispensable de la réussite des élèves (Blaya et Cohen : 2016). Il occupe une place essentielle dans l'établissement scolaire pour assurer le suivi des élèves en veillant à leur bien-être (Mikailoff : 2017). Cet indicateur subjectif de la qualité de vie (Fouquet-Chauprade : 2014) le préoccupe tant sur le plan de leur vie collective dans l'établissement que sur celui de leur vie personnelle et relationnelle. Le processus de socialisation à l'œuvre en éducation s'effectue en référence à des normes et des valeurs sociétales qui touchent au bien-être individuel et collectif. L'action éducative du CPE s'inscrit en effet dans une perspective d'épanouissement individuel des adolescents étroitement liée à la qualité des relations qu'ils nouent entre eux et avec les adultes de l'établissement. Ces facteurs d'un climat scolaire propice au développement affectif et cognitif des élèves rejoignent les indicateurs de bien-être proposés par Konu et Rimpelä (2002) : les conditions scolaires, les relations sociales, les moyens de s'épanouir et l'état de santé.

Une position incertaine dans l'équipe pédagogique

Héritier direct du surveillant général dont la fonction a été créée en 1847 pour garantir l'ordre au sein des lycées, le CPE, dont le statut a été instauré en 1970, pâtit encore d'une représentation ancrée dans l'histoire de l'organisation scolaire du 2nd degré. Si le professeur des écoles du 1er degré, jadis instituteur, assume ses fonctions d'enseignement et d'éducation, il en est autrement des professeurs de collège et lycée, formés à la matière noble de leur enseignement et non à la gestion de la discipline en classe. Les effets de la dissociation

historique entre personnels d'éducation et d'enseignement dans les lycées se sont renforcés avec le phénomène de division du travail éducatif (Tardif et Levasseur : 2010) lié à la démocratisation scolaire et à l'évolution des besoins des élèves.

Le CPE occupe ainsi une posture en tension au sein de l'équipe pédagogique, soumis à des attentes contradictoires dans un contexte de cloisonnement des tâches éducatives et pédagogiques propre à l'histoire du 2nd degré en France (Focquenoy 2019). Son action est attendue sur le terrain en termes d'organisation de la vie collective et de régulation des désordres scolaires (Grimault-Leprince : 2014). Mais il joue également le rôle nécessaire du *paidagōgos*, qui accueille la parole des élèves (Pain : 2002) dans les espaces interstitiels d'une vie scolaire scandée par le rythme des séquences horaires des différentes disciplines.

Les prescriptions officielles relatives aux missions du CPE ont été actualisées par la circulaire de 2015, conformément au référentiel professionnel de 2013 qui lui reconnaît des compétences spécifiques dans l'accompagnement individuel du parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif comme dans l'organisation des conditions de vie et de sécurité des élèves, leur formation à une citoyenneté participative et le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Considéré comme acteur direct du suivi des élèves, le CPE est reconnu pour son écoute active au service de la connaissance de la situation des adolescents et de leur environnement socio-familial. Chargé de participer à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, il développe des actions collectives visant la socialisation des élèves en promouvant les valeurs du vivre-ensemble. Entre commande sociale et réponse aux besoins individuels, nous pouvons schématiser son action pédagogique en équilibre entre deux pôles complémentaires de ses missions, celui de

l'élève en tant qu'individu en devenir, et celui de la contrainte collective au sein de l'institution.

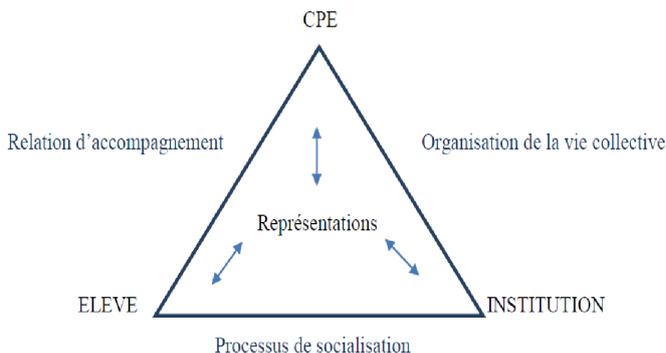


Figure 1 : Schématisation de la posture en tension du CPE

Quelle place pour la bienveillance dans la pratique du CPE ?

Faire accepter la notion de bienveillance n'est pas aisé pour le CPE qui doit être à l'écoute de chaque élève tout en préservant l'ordre et le respect du règlement intérieur par tous. Si les professeurs sont censés participer à cette éducation au vivre-ensemble, la prise en charge des élèves perturbateurs dans l'établissement dévoile une fragilité de la complémentarité des rôles éducatifs entre personnels d'enseignement et d'éducation (Kherroubi et Van Zanten : 2000). Le CPE est attendu comme soutien à l'activité pédagogique des enseignants, considéré comme représentant de la loi, voire juge de paix en cas de conflit (Obin : 1997). Mais la place laissée à la parole des élèves par le CPE ne risque-t-elle pas d'affaiblir l'autorité des adultes ? La parole de l'adolescent est en effet au centre d'une pratique professionnelle phare dans le métier : l'entretien éducatif (Cadet *et al.* : 2007).

C'est au cours d'entretiens menés avec les élèves qu'une part importante du travail d'accompagnement du parcours de l'élève s'effectue. Comment peut s'exprimer l'approche bienveillante du CPE durant l'entretien individuel de suivi, dans un contexte où s'entremêlent visée d'épanouissement de l'adolescent et perspectives normatives liées au respect de la contrainte collective? Ces entretiens peuvent répondre à des demandes de l'élève lui-même ou d'autres membres de l'équipe éducative, comme lors de conflits dans ou hors la classe, ou au repérage de difficultés personnelles ou scolaires. À la fois situation et acte de mise en relation de plusieurs personnes (Jacobi : 1995), l'entretien va par définition évoluer en fonction des motifs qui le génèrent et de la manière dont il se déroule, chacun des interlocuteurs ajustant sa posture (Viala : 1993). Nous nous intéressons ici à la capacité du CPE à modifier sa propre posture, entendue comme manière d'être en relation à autrui, comme façon significative d'aborder une situation et d'occuper l'espace (Vial : 2014). Selon Mucchielli (1989), l'entretien est une situation de communication interhumaine, déterminée par sa dynamique propre, son langage verbal et non verbal. Quels choix le CPE fait-il pour interagir avec l'élève dans cet espace d'échanges? Quel sens donne-t-il à sa manière de se tenir et de parler et quelle place donne-t-il à la bienveillance?

Méthodologie

Modalités de l'enquête et recueil de données

Une 1^{re} phase d'entretiens a été menée dans une approche compréhensive consistant à recueillir des récits d'expérience à partir de situations vécues par les professionnels, pour faire émerger les valeurs et affects liés à l'action. L'objectif est de comprendre les phénomènes tels qu'ils se déroulent, en se focalisant sur la question du sens donné à l'agir (Charmillot

et Dayer : 2007). Dix CPE ont été interviewés selon une méthode articulant l'entretien d'explicitation (Vermersch : 2003) qui favorise une mise en mots descriptive des manières de faire et de penser, et l'entretien compréhensif (Kaufman : 1996) qui permet d'échanger sans contrainte pour découvrir le monde de l'interlocuteur. L'échantillon est composé de sept femmes et trois hommes, comptabilisant chacun 10 à 23 ans d'ancienneté. Cinq d'entre eux exercent en collège, deux en lycée polyvalent, deux en lycée professionnel et un en lycée technologique et professionnel. Une analyse manuelle de contenu des verbatims suivie d'une analyse statistique automatisée du langage (logiciel IramuteQ), ont été réalisées en considérant attentivement le contexte d'utilisation des mots dans les discours afin de découvrir les objectifs poursuivis par les professionnels, et à travers eux les valeurs accordées à l'action éducative et les modalités adoptées pour y parvenir, définissant la *praxis* du professionnel.

Dans une 2^{de} étape, un questionnaire confirmatoire administré en ligne (logiciel Sphinx) à l'ensemble des CPE de l'académie d'Aix-Marseille, pour recueillir des données complémentaires traitées sur le plan quantitatif (questions fermées) et qualitatif (questions ouvertes), a permis de confirmer les résultats de l'analyse des discours et d'affiner notre connaissance de leurs intentions éducatives et leurs manières d'agir.

Cadre théorique de l'accompagnement

L'entretien de recherche est centré sur la pratique d'entretien des CPE s'inscrivant dans le cadre de l'accompagnement des élèves. L'analyse s'effectue en référence au cadre théorique de l'accompagnement, défini comme cheminement avec l'autre, à côté et non devant lui, dans une relation éducative dissymétrique et temporaire (Paul : 2009). Il s'agit d'une forme d'étagage (Bruner : 1983) qui se conçoit comme une

médiation sociale invitant l'apprenant à problématiser la situation pour choisir une stratégie de résolution suscitant un désir d'apprendre chez l'accompagné (Vial et Mencacci : 2007).

Trois figures contradictoires associées entre elles sont engagées dans la posture de l'accompagnant (Lerbet-Sereni : 2013) : celles du guide, du compagnon et de l'accompagnateur, dont les fonctions s'enchevêtrent sans s'exclure les unes des autres. Tout se passe comme si la relation d'accompagnement constituait un système autopoïétique (Varela *et al.* : 1974) capable d'engendrer et de spécifier continuellement sa propre organisation par homéostasie, réalisant des ajustements en fonction des perturbations de l'environnement pour garantir une stabilité de la relation. Notre hypothèse est que le CPE vit lors des entretiens d'accompagnement de ses élèves différents moments pédagogiques (Weigand et Hess : 2007), au cours desquels il ajuste sa posture en fonction des besoins de la situation, pouvant momentanément donner la priorité à la relation individuelle ou à l'organisation collective. Cette référence théorique à l'autopoïèse pour définir l'accompagnement nous invite à dépasser la modélisation traditionnelle des tensions entre individu et collectif pour analyser la complexité de la relation éducative CPE élève. L'existence de boucles de rétroaction dans tout système relationnel (Lerbet-Sereni : 1997) nous permet d'envisager que la fonction d'accompagnement se réalise malgré des attentes fortement normatives de la communauté éducative, par son impact sur le processus de socialisation de l'élève.

La bienveillance dans l'accompagnement

Introduite dans la philosophie morale des Lumières par Hutcheson en 1725, la bienveillance se définit à l'origine comme la vertu la plus haute par laquelle l'être humain exprime son désir du bonheur de tous. Elle résulte d'une

volonté raisonnée pour le bien public et d'un sentiment envers son prochain relevant de l'idée d'altérité (Ricœur : 1998) : une éthique associant le souci de soi avec celui des autres, *i.e.* la sollicitude, et le souci des institutions, *i.e.* la responsabilité d'autrui.

La bienveillance a fait une entrée récente dans les textes institutionnels. La loi de refondation de l'École introduit en 2013 le bien-être et l'épanouissement des élèves comme priorités du service public d'éducation, tandis que le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, publié la même année, prévoit que les enseignants installent une relation de confiance et de bienveillance dans le groupe pour favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

En 2014, le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative remet à la ministre de l'Éducation nationale un rapport de synthèse (Lapeyronnie : 2014) qui pose la bienveillance comme condition nécessaire à l'efficacité de l'école. Il s'agit de l'intégrer au système éducatif comme état d'esprit pour orienter les comportements dans les relations entre personnels et élèves, et créer un climat favorable à l'édification de l'estime de soi. Privilégier l'accueil, susciter la curiosité, reconnaître le droit à l'erreur, lutter contre les humiliations : la bienveillance doit irriguer les pratiques éducatives de vie scolaire, parmi lesquelles le traitement des écarts de comportement constitue un moment inhérent au développement de l'enfant.

Pour Jellab (2018), la bienveillance éducative est l'alliée de la démocratisation scolaire car elle garantit une école de l'exigence pour tous. Assumer son autorité éducative demande attention à tous et soutien aux plus éloignés du savoir scolaire pour leur permettre de s'émanciper. L'enseignant doit œuvrer pour une relation pédagogique qui favorise un bien-être partagé dans l'établissement entre élèves et adultes (Marsollier : 2017), en adoptant des attitudes

de bienveillance active susceptibles de mettre les élèves en confiance et respectueuses de leurs besoins.

Ces notions constitutives d'un climat scolaire de qualité intéressent particulièrement le CPE dans ses missions quotidiennes. Comment ce professionnel de l'éducation, qui construit sa relation pédagogique avec les élèves à la fois dans des espaces de socialisation collective et dans le huis clos des entretiens éducatifs réalisés dans son bureau, parle-t-il de son éthique relationnelle? Notre recherche met en évidence trois éléments caractéristiques de la posture éducative du CPE, à partir de discours relatant leur expérience professionnelle.

Dimensions éthiques de la posture d'accompagnement, Paroles de CPE

Premier élément de posture : une éthique de la relation

La reconnaissance de la valeur du sujet accompagné apparaît comme élément fondamental de l'éthique relationnelle développée par le CPE. La reconnaissance (Ricœur : 2005) implique de situer l'autre dans son statut, de l'accepter et le valoriser, mais aussi de lui être reconnaissant pour ce qu'il apporte dans la relation. Elle s'exprime par un respect authentique de l'élève et une confiance en ses propres ressources pour avancer dans son parcours et accéder à l'autonomisation.

- ce qu'il y a de fabuleux dans l'enseignement, c'est cette graine qui germe
- y'a d'la vie! Un élève, ils ne sont pas tous les mêmes.
- j'essaie toujours de revoir l'élève pour savoir s'il est satisfait

L'acceptation du sujet accompagné s'illustre par une attention à ses besoins et une responsabilité assumée à son égard. Nous retrouvons dans la posture du CPE les valeurs

propres à l'éthique du *care* (Gilligan : 1982), fondée sur la responsabilité et l'attention à autrui, sur le rôle du dialogue dans la relation à l'autre, combinant sentiments d'affection et de responsabilité dans l'action pour subvenir aux besoins et au bien-être de l'individu. Le *care* relève d'un souci du particulier (Paperman et Laugier : 2011) qui se manifeste par un intérêt sincère aux détails de la vie de l'élève, et aux signaux qu'il peut envoyer comme expression de ses besoins.

- tu manges seul?
- il arrive chez nous, ben on le voit au teint, pas bien
- trop submergés par l'angoisse, la colère, la peur

L'attitude du CPE pendant l'entretien ne répond pas à un procédé formel mais s'adapte à la singularité de chaque situation, montrant une forme de compréhension empathique de ce que l'élève peut vivre ou ressentir, et une reconnaissance de son expérience en tant qu'adolescent en train de construire son parcours. La figure du compagnon apparaît, protecteur et attentif au bien-être de l'élève.

- une oreille attentive
- il était en souffrance quand même ce jeune
- on sent qu'ils ne veulent pas parler parce qu'ils ne peuvent pas, à ce moment précis

Cette relation d'accompagnement se développe durant l'entretien dans un espace spatio-temporel que le CPE peut ajuster, jouant sur trois caractéristiques essentielles :

- la confidentialité du bureau, qui facilite l'expression de l'élève :

- je sens que le fait de fermer la porte le mettra plus à l'aise
- je les fais entrer, je ferme la porte, je décroche mon téléphone

- son propre positionnement dans l'espace selon les besoins de la situation :

– finalement je me suis assise à côté d'elle
– Y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau, parce qu'il y a un besoin de proximité de parole

- la temporalité de l'accompagnement, inscrite dans le continuum d'une relation faite de moments interdépendants (Weigand et Hess : 2007). Ainsi l'élève peut trouver confiance en la figure d'accompagnant du CPE.

– on prend le temps de se poser de réfléchir et euh d'essayer de poser des objectifs aussi
– des fois c'est difficile de comprendre, qu'est-ce qui pose problème ...ça se fait avec le temps

La figure de l'accompagnateur se découvre lorsque le CPE entreprend un discours constructif avec l'élève pour l'aider à cheminer.

Deuxième élément de posture : une éthique de la parole

L'accueil de la parole relève d'une attitude congruente et positive à l'égard d'autrui (Rogers : 2005), authenticité et capacité à accepter ce qui se passe en soi dans sa relation à l'élève.

– l'entretien faut écouter
– ce qu'il fait à l'atelier relais, ça m'intéresse et surtout c'est important

L'éthique de la parole se fonde sur l'importance du langage pour co-agir, qui permet de partager et réguler ses émotions avec les autres dans une juste distance, par son contenu sémantique et sa prosodie (Decety : 2010). Selon Noddings (1988), la place du dialogue est essentielle pour gagner la confiance des élèves, en renseignant l'enseignant au sujet de leurs habitudes, leurs intérêts et leurs talents pour adapter son action pédagogique à leur progression individuelle. Cette démarche compréhensive d'étayage se découvre dans les discours des CPE.

- d'abord on essaie de comprendre ensemble la situation
- on discute, on est d'égal à égal
- la faire verbaliser sur ce qui ne va pas, concrètement
- lui demander d'après toi, pourquoi ça se passe comme ça ?

Cela implique des *ingéniosités* (Mencacci : 2007) dans l'entretien d'accompagnement, qui se dévoilent dans le récit des situations vécues par les CPE et facilitent l'explicitation par l'élève de ses besoins ou de ses difficultés. Il s'agit par exemple de faire écho aux propos de l'élève pour l'amener à étayer ou reformuler.

- en leur demandant s'ils ont compris, parfois en leur demandant de reformuler
- on revient, on répète, on reformule, bon, quand c'est deux fois, trois fois... on s'égare

Dans l'intention de se taire ou d'aider à se dire, la contenance de l'accompagnant construit un espace comme cadre rassurant et sécurisant pour l'expression des élèves.

- On se rend compte que c'est plus nous qui parlons, on parle, on parle
- là on sent que, là ils décrochent

Troisième élément de posture : une éthique de la responsabilité

La figure du guide intervient dans des moments pédagogiques qui exigent le renforcement d'un cadre propice à la responsabilisation, la relation d'accompagnement ayant atteint son point d'équilibre. L'expérience sensible de la vulnérabilité d'autrui (Levinas : 1982) et la volonté d'assumer son autorité éducative conduisent le CPE à se considérer comme pleinement responsable de l'élève. Cela peut induire un devoir d'ingérence dans sa vie pour l'empêcher de se mettre en danger, lui ou les autres.

– un œil très attentif sur les gamins qui ne se sont pas livrés...
j'ai le sentiment qu'il y a quelque chose qui dysfonctionne
– il faut les déstabiliser sur leurs, sur leurs certitudes... quand
ils sont persuadés qu'ils sont dans leur haine
– quand on fait ce qu'on veut, quand on veut, où on veut...
on n'est jamais heureux

C'est en se confrontant à ce que Cifali (1999) nomme la certitude du bien que le CPE peut reprendre le dialogue qui s'était rompu avec l'élève et l'accompagner de manière constructive vers l'autonomie au lieu de l'inhiber par un respect inconditionnel. Être à l'écoute implique de trouver une distance ajustée pour éviter de le façonner ou de l'absorber dans des liens trop étroits (Postic : 2001).

Perspectives

L'analyse de la relation d'accompagnement CPE – élève sous un angle éthique a mis en évidence les déterminants d'une pratique déterminée par des postures caractéristiques. Il n'y a pas une démarche unique dans l'entretien pour accompagner un élève, pas de réponses préparées ou normatives, mais une

prise en compte de sa situation dans une relation pédagogique qui se construit par des attitudes posturales et l'action du langage.

L'articulation de l'accompagnement individuel avec l'action des collectifs de travail au sein de l'établissement scolaire est un de nos sujets actuels de recherche (Mikailoff : 2020). En mettant en évidence l'interaction de la relation CPE-élève avec son environnement et les modalités de coopération entre acteurs scolaires, nous dépassons les critiques de la bienveillance éducative. Nous envisageons de poursuivre cette étude par une approche ergo-didactique d'identification des gestes de métier et des savoirs professionnels mobilisés (Mikailoff et Espinassy : 2018). Il s'agit d'étudier la co-construction du rapport à la norme en se demandant quelles possibilités sont données à l'élève pour agir sur la relation éducative et sur lui-même.

Références

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique, 2008. *Conditions de l'éducation*, Stock.

BLAYA, Catherine, COHEN, Jonathan, 2016. « L'amélioration du climat scolaire en Europe et en Amérique du Nord », dans DEBARBIEUX, Éric (dir.), *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*, Armand Colin, p. 183-196.

BRUNER, Jérôme, 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF.

CADET, Jean-Paul, CAUSSE, Lise, ROCHE, Pierre, MAGNE, Claudine, 2007. « Les conseillers principaux d'éducation : un métier en redéfinition permanente », *Net.Doc*, n° 28.

CHARMILLOT, Maryvonne, DAYER, Caroline, 2007. « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives*, hors série n° 3, p. 126-139.

CIFALI, Mireille, 1999. « Une altérité en acte », dans CHAPPAZ, Geroges, *Accompagnement et formation*, Université de Provence et CDRP de Marseille, p. 121-160.

CIFALI, Mireille, 2012. « Éthique et éducation : l'enseignement, une profession de l'humain », *Interações*, n° 21, (En ligne : <http://mireillecifali.ch/wp/wp-content/uploads/2012/12/Ethique-et-%C3%A9criture.pdf>).

DECETY, Jean, 2010. « Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie », *Revue de neuropsychologie*, vol. 2, n° 2, p. 133-144.

FOCQUENOY-SIMONNET, Christine, 2019. « Le surveillant général au prisme de la fiction et de l'histoire », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, n° 4, p. 13-37.

FOUQUET-CHAUPRADE, Barbara, 2014. « Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué », *L'Année sociologique*, vol. 64, n° 2, p. 421-444.

GILLIGAN, Carole, 1982. *Une voix différente*. Flammarion.

GRIMAULT-LEPRINCE, Agnès, 2014. « Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? », *Recherches & éducations*, 11, p. 51-65.

GUEGUEN, Catherine, 2014. *Pour une enfance heureuse*, Laffont.

JACOBI, Benjamin, 1995. *Cent mots pour l'entretien clinique*, éditions Érès.

JELLAB, Aziz, MARSOLLIER, Christophe, 2018. *Bienveillance et bien-être à l'école. Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*, Berger Levrault.

KAUFMANN, Jean-Claude, 1996. *L'entretien compréhensif*, Nathan.

KHERROUBI, Martine, VAN ZANTEN, Agnès, 2000. « La coordination du travail dans les établissements "difficiles" : collégialité, division des rôles et encadrement », *Éducation et Sociétés*, 6, p. 65-91.

KONU, Anne, RIMPELÄ, Matti, 2002. "Well-being in schools: a conceptual model", *Health Promotion international*, 17(1), p. 79-87.

LAPEYRONNIE, Didier, CNIRE, 2014. *Pour une École innovante : synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2013-2014*, ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

LERBET-SERENI, Frédérique, 1997. *Les régulations de la relation pédagogique*, L'Harmattan, coll. « Cognition et Formation ».

LERBET-SERENI, Frédérique, 2013. « La recherche à l'épreuve des mythes fondateurs », *Imaginaire et Formation*, Colloque AREF, Montpellier.

LÉVINAS, Emmanuel, 1984. *Éthique et infini*, Librairie Générale française.

MARSOLLIER, Christophe, 2017. Les conditions du bien-être à l'école, *Économie et Management*, 162, p. 38-43.

MENCACCI, Nicole, 2007. « Les ingéniosités de l'instant comme objet d'analyse des pratiques professionnelles ? », *Congrès international AREF 2007, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*.

MIKAÏLOFF, Nathalie, 2017. « L'attention au bien-être de l'élève par le CPE accompagnant », *Recherches & Éducatives*, 18.

MIKAÏLOFF, Nathalie, 2020. « Le conseiller principal d'éducation accompagnant au cœur de collectifs de travail », *Carrefours de l'éducation*, 49, p. 31-45.

MIKAÏLOFF, Nathalie, ESPINASSY, Laurence, 2018. « Éléments d'une didactique disciplinaire du conseiller principal d'éducation », Colloque international de l'ARCD, Bordeaux, France.

MUCCHIELLI, Roger, 1989. *L'entretien de face-à-face dans la relation d'aide*, ESF.

NODDINGS, Nel, 1988. "An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements", *American Journal of Education*, 96(2), p. 215-230.

NODDINGS, Nel, 2003. *Happiness and Education*, Cambridge University Press.

OBIN, J. P., 1997. « Les CPE, des “responsables du monde” », dans BOUVIER, Alain, *Éclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des conseillers principaux d'éducation*, Canopé/CRDP.

PAIN, Jacques, 2002. « De l'entre tous à l'entre lieux, la vie analytique du CPE », dans PICQUENOT, Alain (dir.), *Il fait noir quand quelqu'un parle. éducation et psychanalyse aujourd'hui*, CRDP, p. 117-127.

PAPERMAN, Patricia, LAUGIER, Sandra (dir.), 2011. *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

PAUL, Maela, 2009. « Autour du mot “accompagnement” », *Recherche et Formation*, 62, p. 91-107.

POSTIC, Marcel, 2001. *La Relation éducative*, PUF.

RICŒUR, Paul, 1998. *Soi-même comme un autre*, Seuil, coll. « L'ordre philosophique ».

RICŒUR, Paul, 2005. *Parcours de la reconnaissance*, Stock.

FOGERS, Carl R., 2005. *Le Développement de la personne*, InterEditions.

TARDIF, Maurice, LEVASSEUR, Louis, 2010. *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, PUF.

VARELA, FRANCISCO, MATURANA, Huberto, URIBE, Ricardo, 1974. “Autopoiesis: The Organization of Living Systems, Its Characterization and a Model”, *BioSystems*, 5, p. 187-196.

VERMERSCH, Pierre, 2003. *L'entretien d'explicitation*, ESF.

VIAL, Michel, 2014. *Vocabulaire pour l'intervenant en ressources humaines*, (En ligne : http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html).

VIAL, Michel, CAPARROS-MENCACCI, Nicole, 2007. *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, De Boeck Supérieur.

VIALA, Alain, MOLINIÉ, Georges, 1993. *Approches de la réception*, PUF.

WEIGAND, Gabriele, HESS, Remi 2007. *La relation pédagogique*, Economica.

ZANNA, Omar, JARRY, Bertrand, 2018. *Cultiver l'empathie à l'école*, Dunod.

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille Université, **Nathalie Mikailoff** s'intéresse principalement dans ses travaux de recherche à la construction de la relation éducative et à l'accompagnement des élèves dans leur parcours scolaire, notamment par l'étude des descripteurs d'une didactique de l'activité d'accompagnement de l'élève par le CPE. Au sein de l'UR-4671 ADEF, elle contribue en équipes pluridisciplinaires au développement de recherches collaboratives portant sur la relation école-famille, sur le fonctionnement des collectifs de travail en établissement scolaire et des dispositifs d'aide au travail de l'élève.

Bienveillance, (in)certitude et relation interdiscursive conflictuelle en classes de maternelle

ROMAIN Christina

Aix-Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence

REY Véronique

Aix-Marseille Univ, I.N.S.P.E.

Centre d'Observation du Langage oral et écrit (COLOé)

Cette étude a été pour nous l'occasion de questionner la place de la bienveillance des enseignants dans leurs représentations des échanges interactionnels intervenant en contexte de tension verbale dans leurs classes. La bienveillance tout autant que l'empathie sont constitutives de réalités éducatives portées, ces dernières années, par les programmes officiels à travers la place faite au « respect d'autrui » et l'introduction explicite du concept même de bienveillance. L'objectif est donc de progressivement intégrer ces notions dans les pratiques de classe et dans la formation

des enseignants. Cette intégration aux instructions officielles s'appuie sur les résultats des dernières recherches scientifiques qui ont montré comment l'empathie est constitutive de la santé émotionnelle tout autant que du bien-être (Zahn-Waxler *et al.* : 2000; Csikszentmihali : 2014; Neff *et al.* : 2007; Neff et McGehee : 2010). Plus particulièrement, l'étude récente de Siekkinen *et al.* (2013), conduite sur 10 ans dans 70 classes finlandaises, a montré un lien entre l'empathie manifestée par les enseignants et l'image positive que les élèves portent sur eux-mêmes ainsi que sur leurs résultats scolaires. Cette étude a permis d'établir que l'empathie des enseignants contribue à protéger leurs élèves de l'exclusion sociale et que la dimension qualitative de la relation enseignant/élèves (cf. résultats de Seligman, 2011) a un effet significatif sur le développement cognitif des élèves dépassant celui des facteurs structurels (conditions matérielles, taille des groupes d'élèves par exemple). Il est possible encore de citer le Guide pour une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves (publié en 2014 par le ministère de l'Éducation nationale) qui a pour ambition d'aider les enseignants à « mieux connaître et repérer les signes de mal-être des élèves, et à agir (...) pour un climat scolaire serein ». Ce guide rend compte d'une définition de la bienveillance comme une capacité à écouter l'autre, à mettre en place des stratégies visant le développement de la motivation ou encore de la confiance en soi chez l'autre. Ce bien-être relationnel recherché repose sur une relation constructive entre enseignant et élèves. On retrouve cette ambition dans l'ouvrage de Gueguen (2018) qui souligne l'importance du climat de sécurité émotionnelle dans ses liens avec la réussite des élèves. De même, des auteurs comme Merle (2012) ou encore Bressoux et Pansu (2003) abordent l'impact négatif de l'humiliation, pour le premier, et des jugements des enseignants sur leurs élèves, pour les seconds, en termes de répercussions sur l'estime de soi mais aussi en termes de construction sociale. Dans le même sens,

Maître de Pembroke (2015) propose de centrer la formation sur l'« acuité perceptive » qu'elle définit comme la capacité à questionner et écouter les niveaux de sens chez l'enseignant et chez l'élève afin de procéder à des ajustements permanents. Cette prise de conscience de ce qui est juste pour soi et pour l'autre précède le bien-être relationnel, considéré comme une nécessité pour apprendre tout autant que pour enseigner. Maître de Pembroke (2015) insiste sur l'importance de ce travail en termes d'écoute, de compréhension, d'attention, de raisonnement et le présente comme le moyen de modifier profondément les postures de chacun.

De là à caractériser la bienveillance comme un élément central du climat de classe et de la relation interpersonnelle, il n'y a qu'un pas. En effet, une interaction verbale efficace repose sur une réparation des points de cristallisation du discours dans le sens d'une co-opération et donc d'une négociation interactionnelle favorable à la poursuite de l'échange pédagogique. Cependant, ce processus pourrait se heurter aux représentations des enseignants et des élèves. Autrement dit, nous posons que la bienveillance n'est pas seulement un concept à convoquer pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage, mais c'est aussi un concept qui, pour être appliqué, ne doit pas se heurter à une représentation antagoniste de la relation interpersonnelle entre enseignant et élèves. La recherche que nous présentons ici vise à creuser cet aspect du côté enseignant et dans un contexte de tension verbale. Elle est donc pour nous l'occasion de questionner les représentations que les enseignants ont de leur maîtrise des échanges (potentiellement) conflictuels et plus largement de ce que doit être selon eux leur relation interdiscursive enseignant/élèves dans un contexte de tension. Plus spécifiquement, nous questionnons leur aptitude au changement et notamment les limites que leurs représentations pourraient porter sur une action visant le changement d'usage discursif. Autrement dit, notre objectif a été d'interroger leurs représentations

d'une relation interdiscursive en termes de bienveillance et de certitude. Cela afin de comprendre pourquoi certains enseignants ne modifient pas leurs postures et pourquoi d'autres seraient prêts à le faire.

Cadre théorique

La description et la compréhension du phénomène de la montée en tension verbale en classe...

Depuis une dizaine d'années maintenant nous questionnons les interactions verbales en contexte de tension dans la classe, de l'école maternelle au lycée. Les études sur la description de la montée en tension verbale (Fracchiolla, Moïse, Romain et Auger : 2013) et plus spécifiquement celles que nous avons conduites dans le contexte de l'interaction pédago-didactique (Romain : 2015; Romain et Rey 2014, 2016ab, 2017) rendent compte pour l'heure de deux usages discursifs chez les enseignants :

- un usage discursif co-opératif reposant sur la co-énonciation (Rabatel : 2012), entendue comme la co-existence de points de vue différenciés, une réparation du différend survenu dans le sens d'une continuité relationnelle assurant un « à venir » partagé au sein de la classe;
- un usage discursif sur-énonciatif reposant sur la sur-énonciation (Rabatel : 2012) entendue comme l'existence exclusive du seul point de vue de l'enseignant. Il n'y a pas alors réparation du différend mais négation de tout point de vue différencié à celui de l'enseignant.

Ces deux usages se réalisent à travers cinq formes de maîtrise du différend. D'une part, les deux premières rendent compte du premier usage précédemment décrit qui se matérialise à travers une désescalade de la montée en tension

verbale. Ceci au profit de la relation enseignant/élèves qui est re-positionnée au cœur de l'échange. D'autre part, les trois dernières rendent compte du second usage précédemment décrit qui se matérialise au travers d'une cristallisation et d'une escalade de la montée en tension au profit d'un seul des interactants, niant ainsi l'existence de l'autre. Ainsi, ces cinq formes de maîtrise sont les suivantes :

- maîtrise fulgurante du différend (injonction de faire par exemple) ;
- maîtrise polémique directe (discrédit voire disqualification à travers le recours à des arguments à charge d'autrui) ;
- maîtrise polémique indirecte (recours à l'implicite polémique) ;
- maîtrise argumentative directe (arguments visant la persuasion de l'autre par la raison, en l'occurrence, dans le contexte de la classe, en réaffirmant le rôle et l'intérêt de chacun dans la classe) ;
- maîtrise argumentative indirecte (recours à l'implicite argumentatif visant une réparation du différend sans le nommer et tout en centrant le fonctionnement de l'échange sur le rôle et l'intérêt de chacun dans la classe).

Il est important de souligner ici que ces usages et ces maîtrises ne s'excluent pas les uns des autres, mais ils fonctionnent par dominance des uns sur les autres, et ce pour chaque enseignant étudié. Autrement dit, si on observe que chaque enseignant convoque lors d'une matinée de cours toutes les formes de maîtrise de la tension verbale, un seul usage est dominant une fois l'étude conduite.

Surtout nous rappelons ici notre postulat en tant que linguistes interactionnistes étudiant des échanges conflictuels entre enseignant et élèves en classe : dans ce contexte, une interaction réussie est une interaction où le différend survenu et détectable en langue est réparé dans le sens d'une relation

interdiscursive favorable à l'élaboration d'un « à venir » commun, c'est-à-dire où l'élève a toujours sa place dans le contenu de l'intervention de l'enseignant. Au contraire, nous ne considérons pas un différend réparé en termes d'agonalité (pouvoir de l'un pris sur l'autre, injonction de faire ou encore disqualification par exemple) comme favorable à un « à venir » commun, c'est-à-dire où la parole de l'élève est niée.

Enfin, nos études ont récemment montré le lien existant entre l'usage discursif des enseignants en et hors montée en tension verbale en classe (Romain et Rey : 2017, soumis). En effet, il s'avère que l'usage discursif convoqué par l'enseignant en contexte de tension verbale a des liens intimes avec celui que ce même enseignant convoque dans des situations ordinaires de classe. Ce qui nous a conduites à conclure qu'il existerait un usage discursif qui correspondrait potentiellement à ce que nous appelons une zone de confort discursive propre à chacun.

La bienveillance et l'incertitude

La présente étude a été pour nous l'occasion de questionner les représentations des enseignants sur leurs propres usages discursifs en contexte de tension verbale. Cela afin de mettre en avant la zone de confort des enseignants et de la confronter à leurs représentations de la maîtrise de la tension verbale en classe. Plus précisément, nous avons cherché à comprendre les représentations convoquées par les enseignants à l'aune de deux concepts : celui d'incertitude (Dousset : 2018) et celui de bienveillance (Masson : 2018) en lien avec les concepts d'empathie. Ceci afin d'éclairer le fonctionnement de la gestion de la classe, à travers lui celui du climat de classe, et d'évaluer les capacités de changement de l'enseignant confronté à un retour réflexif sur ses propres pratiques discursives.

La bienveillance n'est ni de la compassion, il ne s'agit pas de partager les souffrances et les maux de l'autre, ni de la complaisance, il ne s'agit pas de lui être agréable ou encore de lui faire plaisir. Au contraire, la bienveillance est décrite par Masson (2018 : 6) comme « une attitude positive envers quelqu'un. [...] Elle inclut l'exigence. » Cet auteur précise qu'il s'agit d'« une attitude particulièrement favorable envers quelqu'un : encourager, féliciter, considérer les élèves s'inscrit donc tout à fait dans ce cadre, fortement lié avec la réussite des élèves. » (Masson : 34). On soulignera ici que ce terme est apparu dans les derniers programmes de l'école primaire de 2015 et fait partie des compétences professionnelles du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation. Ainsi la bienveillance nous intéresse tout particulièrement dans ses liens avec la gestion de classe qui elle-même est donnée à voir lors de la montée en tension verbale à travers la gestion que met en place l'enseignant. Ce dernier contexte (montée en tension verbale et gestion de classe) convoque quant à lui le concept de climat scolaire. Ce dernier est décrit par la National School Climate Council (2007) à travers une définition étendue dans laquelle la bienveillance trouve sa place notamment dans les relations interpersonnelles (cf. Masson : 2018). Ainsi la NSCC déclare qu'un climat scolaire « durable et positif favorise le développement et l'apprentissage nécessaires au jeune pour construire une vie productive et satisfaisante au sein d'une société démocratique ». Masson (2018 : 130) poursuit en posant que « ce climat comprend les normes, les valeurs, les attentes, qui aident les gens à se sentir en sécurité sociale, émotionnelle et physique. Les individus sont engagés et respectés. Les étudiants, les familles et les éducateurs travaillent ensemble pour développer, vivre, et contribuer à une version partagée de l'école. » Ce même auteur (2018 : 149) pose que « Le climat scolaire dépend fortement de la bienveillance dont pourront faire preuve ses acteurs. Le premier élément constitutif du climat scolaire est

les relations, et notamment la coopération, qui entretiennent un cercle vertueux avec la bienveillance. Le travail coopératif entre pairs impacte à la hausse la bienveillance des élèves entre eux, et cette attention positive envers l'autre favorise en retour des compétences de travail coopératif. [...] Le deuxième élément est celui de la pédagogie. Troisième élément, l'autorité, permettant la sécurité émotionnelle et physique. Quatrième élément, l'environnement physique permet aux élèves de se sentir mieux et par conséquent de mieux apprendre. Cinquième élément, l'attitude positive et donc bienveillante de l'enseignant, ici réaffirmée comme pilier du climat scolaire. » Selon nous, la bienveillance va donc de pair avec la gestion positive de la tension verbale, c'est-à-dire le recours à la co-énonciation (l'autre existe dans les paroles du locuteur), qui va elle-même de pair avec un climat positif dans la classe et donc avec la co-opération qui entoure le triangle didactique. Masson (2018 : 133) déclare que « Co-opérer, c'est au sens propre opérer ensemble. La coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, elle est entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. » (Connac : 2013). Ainsi, nous posons qu'un usage discursif co-opératif, co-énonciatif, rend compte de bienveillance dans le discours, et, qu'au contraire, un usage discursif agonale, sur-énonciatif rend compte d'une absence de bienveillance toujours dans le discours.

De fait, la bienveillance par l'exigence dont elle rend compte et l'attitude positive qu'elle adresse à l'autre (encourager, féliciter, considérer), le tout en lien avec la réussite des élèves (Masson, 2018 : 63), se positionne dans la certitude. Au contraire, en incertitude, la bienveillance s'éloigne et peut disparaître en laissant émerger la résignation.

Masson¹²⁹ (2018 : 63) pose que c'est « lorsqu'on est confronté plusieurs fois à une activité sur laquelle on n'a aucun contrôle et pour laquelle on est en échec que l'on commence à se résigner ». L'idée dans ce cas est de questionner la place tant de la certitude, de l'incertitude que celle de la résignation dans les représentations des enseignants. S'il y a résignation dans les réflexions des enseignants et non remise en cause de leur zone de confort en contexte de gestion de la tension, il y aurait aussi potentiellement absence de bienveillance et de recherche de coopération. On peut poser dans ce cas que l'incertitude conduirait à la résignation qui elle-même rendrait la certitude à l'individu de ne pas avoir d'autre choix que celui de recourir à un usage discursif sur-énonciatif et non co-opératif, et finalement à retrouver/convoquer sa zone de confort. Nous avons donc choisi de questionner ce concept d'incertitude. L'incertitude nous intéresse car elle laisse place à l'erreur et à l'aléatoire (ce que l'on perçoit de tel en tout cas). Selon l'anthropologue Dousset (2018), les situations d'incertitude révèlent ce que l'on est vraiment, et en l'occurrence ce que nous avons appelé notre zone de confort. L'incertitude agit ainsi comme un révélateur qui donne lieu à une re-négociation des principes qui nous gouvernent : soit on reste ce que l'on est, soit on change. Dans ce dernier cas, il est intéressant de questionner la possible incertitude qui serait constitutive d'une brèche favorisant une négociation avec soi-même.

Par conséquent, nous émettons une hypothèse en deux temps :

- D'une part, les enseignants qui ne formulent pas une analyse positive de leurs relations interdiscursives

129 Masson (2018 : 63) souligne que la résignation « s'apprend en faisant l'expérience de l'échec et de l'incontrôlabilité de manière répétée. C'est bien lorsque l'on est confronté plusieurs fois à une activité sur laquelle on n'a aucun contrôle et pour laquelle on est en échec que l'on commence à se résigner. »

en contexte de tension verbale et qui émettent une critique négative de leurs propres choix discursifs sont ceux qui reconnaissent l'incertitude qui anime leurs représentations et qui ne se résignent pas à leurs propres résistances au changement, ils sont donc adaptables.

- D'autre part, les enseignants qui ne constatent pas d'erreur de projection les concernant alors même que leur maîtrise de la tension verbale obéit à un registre d'escalade de la tension verbale n'ont potentiellement pas d'incertitude et aucune brèche n'est présente pour un éventuel changement.

Nous allons questionner les représentations de ces deux ensembles d'enseignants en les confrontant aux concepts d'(in)certitude et de bienveillance en contexte de tension verbale.

La présente étude

Comme nous l'avons annoncé dans nos premières lignes, notre problématique est de questionner l'ouverture potentielle au changement d'enseignants dans leurs usages discursifs en contexte de tension. En effet, à ce stade de nos réflexions, il nous paraissait opportun de questionner la capacité à s'adapter et à changer, à modifier les usages discursifs chez les enseignants possédant une zone de confort incompatible avec une maîtrise de la tension par désescalade co-opérative. Autrement dit, on a cherché à comprendre à partir de deux indicateurs, que sont la bienveillance et l'incertitude, ce qui permet de penser qu'un enseignant puisse (potentiellement) changer de zone de confort ou au contraire ne le puisse pas toujours.

L'objectif de cette étude était donc de confronter, en termes de retours réflexifs, les représentations de jeunes enseignants débutants (46 enseignants dans leur première

année d'enseignement, fin de premier semestre) à leur maîtrise discursive de la tension verbale en classe. Après avoir identifié des passages de cours rendant compte d'un différend dans l'interaction verbale, nous les avons confrontés à l'analyse que les enseignants pouvaient eux-mêmes en faire quelques jours après l'enregistrement. Notre objectif était donc d'étudier la présence de bienveillance dans leurs analyses des interactions en tension et leur capacité à changer, à s'adapter à l'aune du concept d'incertitude.

Nous avons choisi le premier concept pour les liens qui ont été établis entre lui-même et la gestion positive de la classe et donc un climat de classe positive. Et nous avons choisi le second afin de mieux comprendre la projection de l'enseignant dans l'échange : perçoit-il une erreur de projection (incertitude) ou pas (certitude) ?

Ainsi, en contexte de tension verbale, qui intervient dans une situation inattendue (un enseignant peut savoir que son cours va subir des ruptures interactionnelles ou à tout le moins différents moments de tension verbale, mais il ne peut strictement prévoir tous ces moments à l'avance) voire une situation porteuse d'incertitude en termes de résolution (sait-il systématiquement comment résoudre ces moments de tension ? sait-il exactement comment il va se comporter et les conséquences ? Etc.), nous émettons l'hypothèse que les enseignants convoquent leur zone de confort pour résoudre ces différents. Il existerait donc deux zones de confort qui se superposeraient aux deux usages discursifs précédemment décrits.

À partir de cette hypothèse, plusieurs questions se posent auxquelles nous souhaitons répondre à travers les résultats de cette recherche : qu'est-ce qui fait que certains enseignants, considérant l'interaction comme non réussie, ont un retour réflexif sur leur pratique discursive en contexte de tension indiquant des volontés de changement ? Qu'en est-il des autres ? Les réponses à ces questions visent à mieux

comprendre les résistances au changement chez certains enseignants et donc à mieux cerner les besoins différenciés en termes de formation continue.

Analyse des résultats

Notre analyse a visé dans un premier temps à décrire la forme de la maîtrise de la tension verbale exercée par chaque enseignant (Romain et Rey : 2014, 2016ab, 2017). Puis une fois cette forme identifiée, il s'est agi de la confronter au retour des enseignants afin de questionner l'ouverture au changement de ces derniers.

Pour les besoins de cette étude, nous avons volontairement laissé de côté ceux dont l'usage discursif va de pair avec un fonctionnement de l'interaction visant une désescalade de la tension : tension argumentative directe et indirecte. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que, pour ces enseignants, les points de cristallisation du discours convoquent des représentations en adéquation avec un comportement bienveillant (Masson : 2018) et une gestion de la tension verbale positive pour l'interaction verbale, c'est-à-dire co-énoncée et ménagée pour les faces).

Ainsi, cette démarche nous a permis de recenser les enseignants dont l'usage discursif va de pair avec une cristallisation et une montée de la tension verbale à l'occasion desquelles la sur-énonciation est présente tout au long de l'échange : tension fulgurante et tension polémique directe et/ou indirecte. Parmi ces enseignants, nous avons distingué deux groupes :

a) ceux qui après un temps de réflexion considèrent qu'ils n'ont pas fait les bons choix discursifs et qui se remettent en question, cherchant à s'adapter ;

b) ceux qui après un temps de réflexion considèrent qu'ils ont fait les bons choix discursifs et refusent toute potentielle adaptabilité ou renégociation de leurs choix discursifs. Dans

ce dernier cas, on observe que ces enseignants ont une représentation haute d'eux-mêmes vis-à-vis de leurs élèves.

Nous allons maintenant illustrer le fonctionnement de chacun de ces groupes.

Les enseignants ont un retour réflexif critique sur leur usage discursif sur-énoncé, ils envisagent une adaptation.

Les enseignants marquent une volonté de changement. Leurs choix discursifs ne reposent pas sur la certitude puisque, selon eux, leur projection ne s'avère pas performante. Les enseignants émettent donc un regard critique sur l'échange qu'ils ont conduit dans un contexte de tension verbale. Ils se révèlent alors ouverts au changement et convoquent des arguments de bienveillance en termes d'effet positif sur les élèves et d'appartenance au groupe.

Citons pour commencer les extraits 1 puis 2 (Marie, PS/MS) issus d'une même classe :

Extrait 1

P : N. tu t'assois/comme tout le monde + ↑N. + ↓ qu'est-ce que vous en pensez de N. assis au milieu?

E1 : je pense que c'est pas bien

P : merci

E2 : moi aussi je pense que c'est pas bien

E3 : c'est pas bien

E4 : moi aussi

P : bon : ++ alors N. +++ tu vois tout le monde est d'accord pour dire qu'on ne veut pas te voir là au milieu/on voudrait que tu ailles sur le banc/comme tout le monde parce que tu es un élève comme tout le monde

On observe dans cet exemple une tension fulgurante (« N./tu t'assois ») qui très rapidement se transforme en

tension polémique (« comme tout le monde + ↑N. + ↓ qu'est-ce que vous en pensez de N. assis au milieu? », « tu vois tout le monde est d'accord pour dire qu'on ne veut pas te voir là au milieu/on voudrait que tu ailles sur le banc/comme tout le monde parce que tu es un élève comme tout le monde »).

Confrontée à une réflexion sur la conduite de cet échange, l'enseignante analyse les événements de la façon suivante : « En choisissant de soumettre le comportement de N. au regard du groupe, j'ai tenté d'associer ses pairs à la résolution d'un différend récurrent avec cet élève. N. découvre l'école et adopte difficilement le rythme collectif : il s'extrait fréquemment du groupe, notamment par une posture décalée (assis par terre, allongé, dos tourné, regard en l'air...) et, difficulté supplémentaire pour moi, en ayant rarement recours à la parole.

En analysant cet extrait, je me rends compte de l'effet potentiellement contraire à celui visé : l'avis émis par le groupe est de l'ordre du "jugement" et au lieu de se sentir appartenir à celui-ci, N. a probablement un sentiment d'exclusion encore plus fort. Même si j'ai cru argumenter, aucun lien n'a été établi avec lui. »

Il est fort intéressant ici de repérer que l'enseignante insiste sur le défaut d'éléments de bienveillance. En l'occurrence sur le bien-être relationnel de l'élève, sur son intégration au groupe. Elle identifie l'importance de ne pas construire une relation en opposition, notamment entre les élèves eux-mêmes. Elle renvoie plus avant dans sa réflexion sur l'importance des règles et de leur rappel : « Rappeler une règle générale ("tout le monde est assis pour bien écouter et ne pas déranger les autres") sans viser ni stigmatiser dans un premier temps les élèves qui y dérogeraient. Le rappel à la loi est d'autant plus facile que celle-ci est énoncée et connue des élèves, ce qui n'est pas le cas dans mon extrait où la règle relève encore trop de l'implicite. »

Elle insiste sur la règle qui, bien que connue et partagée, doit surtout être réactivée. En cela, elle insiste sur son contenu explicite. Enfin, elle repère qu'il faut s'assurer de « chercher à établir le dialogue en dehors des moments de regroupement pour faire verbaliser son comportement à N. »

Elle met par-là l'accent sur l'écoute, la compréhension et l'attention que l'enseignant doit porter à l'élève. Pas seulement dans ses choix mais aussi dans ce qui est montré à l'élève. Observons le deuxième extrait issu de la même classe :

Extrait 2

E1 : ↑une poulette

P : ch : : +++ ah/c'est pas facile ++ E7. ?

E1 : non : : /j'ai dit la poule

P : ch : ↑MOI/je n'ai pas entendu la réponse de E7/E1 parce que tu parles tout le temps + ↓vas-y/dis-moi E7.

<E1 se lève pour se rapprocher du tableau et parle en même temps>

P : E1/tu vas sortir

E1 : non

<Il se rassoit>

[..]

P : E8 il a continué à avoir le doigt sur la bouche ++ ↑ doigt sur la bouche et c'est moi qui décide qui est-ce qui va parler

E1 : pourquoi : ?

[...]

E1 : prrr/pourquoi pas moi ?

P : ch : /toi/tant que tu parles je ne te donnerai pas la parole

E1 : mais si :

P : E10

E1 : je veux avoir la parole

P : [...] ↑E1 : / on n'entend que toi ++ ça vous dérange pas les autres ?

Un groupe d'élèves : oui :

Un groupe d'élèves : non :

P : non ? Ça te dérange pas d'entendre E1 parler tout le temps ? En même temps que la maîtresse ?

E8 : pas moi

E11 : moi oui/moi ça me dérange

P : <à E1> alors assieds-toi/Oh :: <E1 croise les bras et tape du pied au sol>

E6 <et d'autres en écho> : assieds-toi E1

<E1 reste debout au milieu du coin regroupement. Silence>

P : E1 UN ++ DEUX++

<la classe continue jusqu'à 4. E1 s'assoit sur ses talons sur le banc>

P : tu t'assois sur les fesses

E12 : cinq/tu t'assis

<brouhaha : le mot fesses est répété>

P : ch :: on remet le doigt sur la bouche

< brouhaha>

P <en aparté, en se levant> : E2/tu t'assois correctement/est-ce que je t'ai demandé de toucher ça ? Je t'ai même dit de ne PAS y toucher <objet supprimé>

[...]

<E1 se lève au centre du groupe, en continuant de parler>

P : ça suffit/tu me déranges

<l'enseignante sort E1 du coin regroupement>

[...]

E3 : maîtresse/E1 il revient/maîtresse/E1 il revient

P : E1 il revient quand il sera sage/si on ne l'entend pas/je n'ai pas de problème ++

[...]

P : E1, je t'ai mis là-bas parce que tu nous dérangeais/si tu fais du bruit avec tes pieds/tu nous déranges encore + donc si tu continues à nous déranger/la dernière solution c'est que tu sortes de la classe ++ tu veux aller dans la classe d'à côté ? ++ alors tu choisis/tu t'assois avec nous/et tu restes tranquille ++ ou tu t'en vas

<E1 se rapproche du coin regroupement>

P : tu restes tranquille? Tu peux me le dire?

E1 <tout doucement> : je reste tranquille\

P <en se levant> : et toi E2/↑ce qui est posé ici/la maîtresse elle n'autorise à y toucher que quand elle le dit

Rétrospectivement à cet échange, l'enseignante va insister sur les règles connues et partagées et sur le sentiment de justice qui peut y être attaché. Autrement dit, le fait d'y référer explicitement permet d'accompagner les élèves dans le cheminement de leur propre « métier » d'élève : « L'analyse a posteriori des moments clés qui ont conduit à la montée en tension avec l'élève E1 révèle le manque de disponibilité dont j'ai pu faire preuve à l'égard des demandes claires de cet élève, et que je n'ai pourtant pas entendues sur le coup! J'aurais probablement évité la rupture en clarifiant le mode de désignation des élèves dès le début (cf. extrait 1) et en lui donnant la parole qu'il demandait ("comme les autres, tu auras la parole quand tu seras assis et silencieux" par exemple) plutôt que d'alimenter un sentiment d'injustice. »

Elle insiste encore sur la nécessité de rendre explicite tout ce qui est trop souvent non-dit, qui relevant du contexte est supposé partagé : « Réduire le sentiment d'injustice en objectivant la désignation des élèves » (par exemple mise en place d'une boîte à étiquettes pour tirer au sort les élèves qui doivent répondre).

Extrait 3

[...]

P : M., tu en es où là?

M : ...

P : Parce que depuis ce matin, tu en perds du temps

Dans cet extrait, on observe une enseignante (Houda, CM1) qui adopte elle aussi une analyse réflexive portant sur l'importance de verbaliser explicitement les règles de fonctionnement. Par-là, elle remet en cause sa démarche polémique : « Après réflexion, je trouve que mes propos sont assez violents pour l'élève. Je le place en position d'infériorité et tente de le rabaisser devant toute la classe. Je n'ai pas cherché à comprendre d'où venait le problème depuis ce matin aussi, j'aurais peut-être dû engager un dialogue avec lui avant de chercher à le discréditer devant tout le monde. ».

L'enseignante souligne l'importance d'une écoute active, d'une capacité à écouter les élèves, à leur donner la parole et de conduire un raisonnement commun. Elle souligne aussi le risque d'abîmer la confiance en soi des élèves suivant la réaction de l'enseignant lui-même.

Une autre enseignante (Sylvie, CM1) a recours également à une maîtrise polémique de situations de tension et conduit à son tour une analyse critique démontrant une erreur de projection dans ses choix discursifs :

Extrait 4

P : Oui presque/co signifie AVEC/Alors/On va ++ E2 et E1↑

++ cette fois c'est la bonne/une croix chacun↑

E1 : ((énervé)) Mais maîtresse j'ai rien fait

E2 : ((énervée)) Mais j'ai rien fait

P : Vous ne faites jamais rien mais c'est toujours vous que je suis obligée de reprendre/cette fois ça suffit/une croix chacun ++ et il n'y a pas à discuter↑

E1 : ((énervé)) Mais c'est pas juste maîtresse::::

E2 : ((énervée)) Mais ouais/c'est pas juste : : :

P : Vous avez quelque chose à me dire?↑/Le tableau est grand je peux vous en mettre une autre (de croix)

< E1 et E2 soufflent mais baissent les yeux >

P : Vous savez pourquoi je vous ai mis une croix?

E1 : Parce qu(e)/qu'on ++ parlait + mais c'est E2 qui a commencé

E2 : Non c'est pas moi qui ai commencé

P. : E2 + tu es d'accord avec J/tu parlais ?

E2 : Oui

P. : Et qu'est-ce que j'avais dit si je vous entendais encore ?

E2 : ((en boudant)) qu'on aurait une/une croix↓

P. : Combien de fois je vous ai prévenu ?

E1 : ((pas fière)) Deux fois↓

P. : On est d'accord alors ?

E1 et E2 (en même temps) : Oui↓

L'enseignante, dans son analyse réflexive, relève que « l'utilisation de l'argumentation a permis de désamorcer le conflit final et a donc évité de surenchérir sur un autre sujet de conflit. » Cependant elle regrette le recours à un usage discursif polémique et fulgurant immédiat. Ceci « afin de faire comprendre aux deux élèves l'aspect négatif de leur comportement. »

Elle poursuit en soulignant que « Ce que l'on retient c'est qu'il n'est pas nécessaire d'entrer directement dans un registre fulgurant ou à dérivée polémique dès la première intervention. On optera plutôt pour une approche argumentative permettant aux élèves de prendre conscience de leur comportement. ». Elle regrette de ne pas avoir laissé les élèves davantage s'exprimer ou à tout le moins d'avoir essayé « de trouver un moyen pour encourager les élèves qui ont le plus de mal à se tenir correctement ». Par exemple, valoriser un bon comportement tout simplement en exprimant auprès des autres élèves par exemple : « L. a eu un comportement exemplaire ce matin, vous pouvez prendre exemple sur elle ».

L'enseignante insiste sur le fait d'éviter de systématiser une relation en opposition avec ses élèves, sur l'importance de laisser la parole aux élèves et d'être à leur écoute, mais aussi de les encourager. De même, dans le même contexte, une autre enseignante (Paloma, MS) conduit l'analyse réflexive

suivante : « j'essaie d'éviter les punitions autant que possible, et j'essaie d'être dans la prévention. Pour cela, il m'arrive souvent d'utiliser des atténuateurs de tensions tels que l'explication mais je reste directive. Cependant, il m'est apparu dans l'écoute de ma bande sonore de constater que j'oubliais de réexpliquer la règle, considérais certains comportements comme acquis et ne prenais pas le soin de reprendre la règle en question. Il est important en maternelle de devoir rappeler systématiquement la règle lorsqu'on réprimande un élève, tout en restant directif pour que l'élève mémorise les comportements attendus. Également, je souhaite mettre mes élèves en situation de réussite et pour cela, lorsque j'émet un désaccord, celui-ci doit être accompagné de moyens que je donne aux élèves pour pouvoir accomplir ce qui est demandé. Pour appuyer l'impact sur les élèves, il serait important que je sollicite davantage le contact visuel avec l'élève. Je leur parle beaucoup à distance et cela nécessite de parler fort et l'élève ne me regarde pas forcément. Pour qu'il puisse se sentir plus concerné et qu'il prenne conscience que je m'adresse à lui, je voudrais essayer de me mettre à sa hauteur et lui demander de bien me regarder quand je demande quelque chose, voire même de redemander ce qu'il en a compris pour qu'il verbalise la règle à suivre. [...] Je m'entends très régulièrement dire que "c'est bien" ou encore "c'est super, continue" et je trouve cela plutôt rassurant pour l'élève et incitatif à continuer les efforts. »

Nous citerons encore ici un extrait de l'analyse qu'une enseignante d'une classe à double niveau a conduite à propos d'une montée en tension verbale qui s'est cristallisée (Christine, CE1/CE2). Cet échange en tension est intervenu en début de matinée, juste après les rituels. Selon l'enseignante, il s'agit d'un moment de transition délicat qu'elle qualifie ainsi car elle doit à la fois « lancer les CE1 avec un travail autonome suffisamment long mais accessible », ceci afin de lui permettre d'« aller faire la leçon de mathématiques avec les CE2 pour,

plus tard, repasser avec les CE1 ». Elle insiste sur ce moment qui est difficile car elle doit « rapidement mettre les CE1 sur une activité autonome, sans être interrompue » quand elle est ensuite avec les CE2. Or le matin de l'enregistrement, elle souligne que les « CE2 ont oublié leurs trousse, leurs livres, ce qui me fait perdre du temps alors que les CE1 sont alors inactifs et donc bavardent. » Ce matin-là, rien ne se passe comme prévu : « J'essaie de réagir assez rapidement car je sais pertinemment que sans travail, les CE1 peuvent rapidement devenir ingérables et que, ce temps que je prends pour chercher des stylos ou trousse de substitution, est en réalité normalement réservé aux CE1 et que cela risque donc de tout décaler. D'autant que cette séance fait suite à une discussion avec ma binôme qui me demande justement de faire plus de mathématiques. Bref c'est un moment où, pour diverses raisons, je suis déjà en tension. »

Voici des extraits de ce passage :

Extrait 5

N : maîtresse, moi en fait et ben, j'ai travaillé et alors, en fait, j'ai pas mes affaires, enfin euh, j'ai pas ma trousse, en fait+++mais euh j'ai pas pas ma trousse parce qu'en fait +++j'ai fait mes maths et puis< ...?>sur la table

P : Je vais te prêter un livre de mathématiques +++si j'en ai un+

N : sinon je peux faire sur une feuille

P : ce qu'on va faire c'est que tu peux suivre avec Chiara

N : oui mais je fais sur une fiche ou...

P : je vais te donner une feuille++EUHHH+SILENCE+++
J'ARRIVE+ 2 SECONDES CHAQUE CHOSE EN SON
TEMPS+++

(un élève lève la main)

P : oui

A : moi j'ai pas de trousse

P : tu as pas de trousse mais qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui? vous allez oublié votre tête bientôt

A : c'est qu'en fait Naïs Pablo et moi on avait un truc à finir en mathématiques et du coup on a fait nos devoirs à la garderie et du coup après on a oublié

P : OK voilà alors ensuite des stylos... qui c'est qui parle c'est les ce1 là vous commencez à me fatiguer tiens tiens

[...]

P : OK très bien alors on démarre tu nous lis le un Stan s'il te plaît

S : pose cette addition sur ton cahier observe comment Nina et Picbille calcul et terminent leur travail

P : très bien + il faut que tu soulignes la date et également que tu écrives mathématiques et séquence 26 d'accord si tu as pas le temps pour aujourd'hui c'est pas grave mais il faut le faire à chaque fois d'accord (je m'adresse à un élève avec un PPRE)

R : OK

P : ON NE SE LÈVE PAS SANS AUTORISATION TU AS UNE RÉSERVE DANS TON TAILLE-CRAYON D'ACCORD C'EST ICI QUE ÇA SE PASSE VOUS CE2

A : ah oui mais c'est parce que

P : ÇA NE TE DÉRANGE PAS DE PARLER SANS LEVER LA MAIN PARCE QUE MOI UN PEU QUAND MÊME+ alors qui c'est qui nous lis la bulle ici?

S : < ...?>

P : alors Nina doit calculer une addition en colonne et Picbille aussi Nina posent son addition de cette façon-là +++ (je note au tableau) $254 + 468$ Picbille +++ lui décide de la poser comme ça TU T'ASSOIS CORRECTEMENT BASTIEN S'IL TE PLAÎT REGARDE TA CHAISE OU ELLE! +++EST C'EST DANGEREUX ÇA + ici on a bien $200\ 50$ et 4 et là $400\ 60$ et 8 alors on va essayer de calculer à la façon de Picbille et à la façon de Nina.

Les tensions sont multiples et s'enchaînent. À la lecture de la retranscription, l'enseignante déclare : « Je ne suis

donc pas dans l'explicite mais plutôt dans le stress et la précipitation pour que les CE2 aient le temps de finir leurs mathématiques avant 10 h 30 suivant le planning, les CE1 en activité autonome sans m'interrompre et repasser ensuite chez les CE1 pour que les mathématiques soient également terminées à 10 h 30. En réalité, dans mon langage, je me montre sèche et ironique. Je m'énerve lorsque l'on peut enfin démarrer, car cela me demande beaucoup d'énergie de lancer le travail en parallèle sur les classes et qu'un élève se balance sur sa chaise pour deux raisons : c'est dangereux pour lui et c'est énervant car il est juste devant moi et que je dois faire ma leçon rapidement et m'assurer que tous les élèves aient compris, en ayant en permanence un œil sur l'autre groupe pour m'assurer qu'ils travaillent et voir leur avancement pour m'ajuster. Bref toutes ces informations à gérer me mettent en tension et je me mets donc facilement en "colère", d'où l'interjection de cet élève.

Cette retranscription me permet donc de prendre conscience qu'en réalité je m'énerve pour des raisons annexes et que je dois être à l'avenir plus vigilante pour ne pas me laisser parasiter par tous ces facteurs extérieurs et gérer à sa juste valeur le problème que rencontre(nt) mon ou mes élève(s). »

Cette réflexion est particulièrement intéressante car on observe l'enseignante faire un pas de côté. Elle n'est plus dans les émotions vécues mais elle est à distance. Elle prend conscience des moteurs de tension qui existent dans la classe et qui sont indépendants « directement » en tout cas du comportement des élèves. Elle prend conscience du contexte qui n'est pas seulement fait d'élèves et d'un enseignant, mais aussi d'obligations, de contraintes, de souhaits, d'objectifs, etc. Elle cherche à dépasser la relation en opposition qui est née entre elle-même et les élèves. Elle raisonne et cherche à comprendre. Elle comprend alors le positionnement des élèves et leurs réactions.

Toutes ces enseignantes mettent l'accent, dans leurs analyses réflexives, sur leurs usages discursifs en contexte de tension verbale sur plusieurs points déterminants, auxquels elles estiment devoir être vigilante voire être les garantes : d'une part la motivation et la confiance en soi des élèves ; d'autre part leur propre capacité d'écoute, d'attention et de compréhension quant au comportement de leurs élèves. Surtout, elles insistent sur l'importance de la dimension « bien-être relationnel » qu'elles font notamment reposer sur une absence de relation en opposition. On voit qu'elles convoquent toutes, à travers leurs réflexions, des éléments de bienveillance. Elles n'hésitent pas à être critiques de leurs propres choix. Elles ne se situent à aucun moment dans une forme de résignation qui consisterait à reconnaître un caractère inéluctable, voire incontrôlable aux échanges en tension. En revanche, elles identifient une incertitude quant à leurs choix discursifs initiaux puisqu'elles reconnaissent des erreurs de projection. Ces enseignantes sont donc ouvertes à des changements, des déplacements de positionnement puisqu'elles ne reconnaissent pas leurs choix initiaux comme pertinents.

Les enseignants sont certains de leurs usages discursifs sur-énoncé et refusent tout changement

Nous allons citer des extraits des retours sur pratique de 4 enseignants de l'école maternelle (Fanny, Réda, Coline et Nadine).

Extrait 1 (Fanny, PS)

P. : [l'enseignante se lève pour distribuer les lettres permettant d'écrire le mot vendredi au tableau mais les élèves commencent à s'agiter et à faire du bruit] je ne donne qu'aux enfants sages moi/ comme d'habitude

E1 : moi moi moi

E2 : je suis sa : ge

P. : je donne que si on est silencieux/assis correctement + donc

Léo déjà tu n'en as pas + et Thomas qu'est-ce que tu fais là/non

tu n'en n'auras pas là/c'est sûr

L'enseignante insiste sur le fait de « ne pas négocier » et de s'adresser « sans ambiguïté » aux deux élèves concernés. Elle décrit cet échange polémique comme pertinent : « Cela me semble pertinent comme intervention, on rappelle les règles énoncées précédemment : on s'assoit, on se tait. On maintient le cadre et on donne les raisons aux élèves de pourquoi ils n'ont pas de lettre pour écrire le jour de la semaine. »

On relève ici que la règle est la suivante : « je ne donne qu'aux enfants sages/moi/comme d'habitude », « je ne donne que si on est silencieux/assis correctement ». Et son jugement adressé aux élèves : « donc Léo déjà tu n'en as pas + et Thomas qu'est-ce que tu fais là/non tu n'en n'auras pas là/c'est sûr ». Il est intéressant ici de noter que l'enseignante dit que les règles ont été rappelées et que les raisons ont été données. Or, lorsqu'on étudie son discours, les élèves construisent ces informations par inférence. Si on peut supposer la règle réactivée par le « je ne donne que... », les raisons sont présentes dans l'implicite ou plus exactement dans le non-dit, dans le contexte. Mais il n'y a pas de mise en mots, d'explicitations discursives de ces raisons : les élèves doivent identifier un comportement déviant qui ne leur permet pas d'avoir la qualité d'être sages, silencieux, assis correctement et donc d'obtenir une lettre. L'enseignante s'adresse à Léo seulement pour lui dire « donc Léo déjà tu n'en as pas » et à Thomas pour lui dire « qu'est-ce que tu fais là/non tu n'en n'auras pas là/c'est sûr ». Mais elle n'explicite pas que le comportement de Léo ni celui de Thomas n'est pas celui attendu pour telle ou telle raison (si on ne se trouve

pas dans la classe ou si on ne visionne pas la vidéo, on ne peut pas en connaître la raison).

Extrait 2 (Fanny, PS)

P : c'est bien/allez viens Manoa + merci Manoa très bien + alors mon responsable météo! + on va demander à/Ah! Je demande qu'à ceux qui sont sages j'ai dit + Lana tu fais quoi là?/assieds-toi
E1 : arrête!

P : alors Thomas/je demande toujours pas parce qu'il n'est pas sage + non je ne suis pas d'accord/tu te lèves de ma place tout de suite

E2 : t'es pas gentille

P : c'est toi qui n'es pas gentil

E2. : non!

P : chut je ne parle plus avec toi + calme-toi/attention/allez de suite!

E2. : non!

P : allez/c'est moi qui décide [l'enseignante conduit l'élève sur la chaise où on réfléchit]

E2. : je veux pas! [Victor se met par terre]

P : allez tu te lèves + tu t'assois ici et tu réfléchis + on ne dit pas non à la maîtresse + et on ne dit pas qu'elle n'est pas gentille + est-ce que tu m'as compris?

E3 : maîtresse?

P : non je ne vous parle plus

E3. : mais maîtresse?

P : mets-toi par terre à côté de Margot

P : alors Titouan?/tu es responsable météo aujourd'hui + quel temps il fait aujourd'hui? + dehors + qu'est-ce qu'on a vu ce matin?

E4 : des nuages

Dans ce second extrait, la même enseignante a recours à nouveau à un usage discursif sur-énoncé et cette fois-ci

essentiellement fulgurant : « assieds-toi », « non je ne suis pas d'accord/tu te lèves de ma place tout de suite », « chut je ne parle plus avec toi + calme-toi/attention/allez de suite! », « allez tu te lèves + tu t'assoies et tu réfléchis + on ne dit pas non à la maîtresse/et on ne dit pas qu'elle n'est pas gentille + est-ce que tu m'as compris? », « non je ne vous parle plus ».

Lors de son retour réflexif concernant cet échange, elle dit avoir montré « à l'élève ainsi qu'aux autres qu'en classe, on reste assis ». Elle ajoute avoir ainsi rappelé « le règlement de la classe » et maintenu « l'orientation ». Elle décrit l'élève comme l'« ayant poussée à interrompre les rituels matinaux et à se lever pour l'isoler sur une chaise ».

Elle insiste à nouveau sur l'absence nécessaire de négociation dans ce type de situation. Elle insiste sur le fait qu'elle adopte ce comportement « pour, à la fois, s'adresser à l'élève contestant son autorité, mais aussi aux autres élèves et faire un rappel des règles de classe et du comportement à ne pas adopter. »

Elle affirme avoir rappelé ainsi à l'élève pour quelle raison elle a été punie. Elle regrette la question adressée à l'élève « est-ce que tu as bien compris? » car elle considère qu'elle lui a laissé une opportunité d'intervenir et de s'exprimer et dans ce cas de « contester » son autorité. Au final, elle considère ses choix discursifs comme pertinents car « cela permet de faire un retour au calme et de récupérer l'attention des élèves. »

Un autre enseignant (Reda, PS/MS, extraits 3 et 4) valorise la dimension polémique de sa maîtrise de la tension verbale dans les extraits suivants :

Extrait 3

P : allez ++ Ilhan arrête de faire n'importe quoi s'il te plaît

E1 : ça me fait toujours mal

P : allez on se calme un peu Ilhan t'arrête de faire n'importe quoi + chut chut chut + ALORS + ce matin/Lola + qui c'est qui

continue à parler là + alors ce matin + CE MATIN + Mélina
+ nous allons faire l'appel comme d'habitude ensuite on fera la
météo

Extrait 4

E1 : présent

P : très bien + Maksen

E1 : il s'cache

E2 : présent

P : Maksen t'es plus en petite section t'as plus besoin de te cacher
+ Adrien

E3 : présent

Cet enseignant souligne ainsi la nécessité de l'usage discursif polémique pour gérer le groupe car « cela permet aux élèves de se calmer car s'ils sont en train de parler, ils transgressent la règle ». Il précise que « quand les élèves entendent ma voix par-dessus le bruit de fond, ils comprennent que c'est le signal pour écouter. » Il poursuit en insistant sur le fait que « ce procédé permet de booster les enfants, en leur faisant comprendre qu'ils ont passé une étape et que pour ne pas régresser, ils ne doivent plus avoir certains comportements, dits plus infantiles. »

Enfin, comme pour l'enseignante précédente, cet enseignant insiste sur la responsabilité d'imposer et de faire respecter les règles mais il est davantage explicite sur son positionnement : « je parle directement aux élèves en employant l'impératif et la deuxième personne. Il me semble qu'à cette période-là (fin novembre, période 2), l'enseignant doit, face à une classe de petites et moyennes sections, répéter sans cesse, en employant l'impératif. [...] Les élèves entrent pour certains à peine à l'école, avec des règles totalement différentes de ce qu'ils connaissent à leurs maisons. Pour peu qu'il n'y ait pas beaucoup de règles chez eux, pour peu qu'ils

n'aient jamais fréquenté une structure d'accueil collectif, l'enseignant, pour instaurer son cadre, doit sans cesse répéter. »

On observe que la forme discursive prise par la maîtrise de la tension verbale par ces enseignants est une forme essentiellement polémique mais aussi fulgurante. Elle est sur-énoncée. La relation se construit en opposition. On est loin ici d'une recherche de « bien-être relationnel », d'élaboration de la construction de la confiance en soi ou encore de la recherche de compréhension. En revanche, on observe le recours de l'enseignant « aux règles » et par-là implicitement à ce qui est juste par rapport à ces règles. Mais l'explicitation et la contextualisation de ces règles ne sont jamais convoquées.

Nous citerons ici une troisième enseignante (Coline, PS/MS) qui adopte le même point de vue que les précédents. Elle considère que l'usage discursif polémique tout autant que fulgurant sont nécessaires « afin de ramener le calme ou le silence dans la classe. » Elle le considère comme efficace et « mérité » par les élèves. Elle considère nécessaire d'y avoir recours « lorsque les élèves me font répéter ou que je suis en train de dire quelque chose et que je suis coupée, toujours pour ramener le calme dans la classe et que tous les élèves travaillent correctement. »

Elle associe ces usages à un bon fonctionnement de la classe, aux règles à respecter. Ces dernières sont présentées par tous les enseignants comme posées, connues, mais non respectées. Ils ne manifestent pas systématiquement l'intention de les répéter mais seulement de sanctionner leur manquement car « les élèves les connaissent ». Lorsqu'ils les répètent, ils semblent confondre la formulation de la menace avec la réactivation ou l'explicitation de la règle elle-même. Surtout, les deux règles que sont « écouter en silence l'enseignant qui parle » et « respecter les injonctions de l'enseignant » semblent fondamentales et indiscutables. On est en présence de sur-énonciation et d'un refus explicite de

négociation de ces règles, négociation en termes de partage de compréhension, de raison et d'écoute. Les enseignants insistent d'ailleurs sur l'importance de ne pas entrer dans l'argumentation dans ces situations. Ainsi Nadine (GS) à propos de l'extrait suivant :

Extrait 5

P. : vous êtes tous présents, donc 5 élèves ont oublié de mettre leur étiquette au tableau. /Taisez-vous/je suis en train de parler/ Sidiki Mateus CHUT! Marylou et Lorine, CHUT, même les filles s'y mettent! Oh mon dieu des vraies pipelettes!!/Tom peux-tu écrire 29 stp?

Tom : oui mais personne ne m'aide

souligne le fait qu'elle devrait être plus ferme encore : « Je pense que je devrais être plus ferme sur les règles et ne pas être trop dans l'argumentation. J'ai remarqué que les élèves savent les règles de vie que nous leur inculquons depuis la petite section mais ils ne les appliquent que quand ils le souhaitent! ». Elle défend ce qu'elle appelle de l'ironie dont elle fait preuve à propos des filles : « L'utilisation de l'ironie me permet d'appuyer sur le fait que les filles sont bavardes alors que jusqu'à ce moment je reprenais plus les garçons! »

Elle termine son analyse par l'importance d'intensifier son autorité à travers sa voix et son regard mais aussi sur l'importance d'être concise : « Après m'être écoutée, j'ai travaillé sur le ton de ma voix. En effet, j'ai décidé que je devais avoir une voix qui demande le silence, elle doit être plus décidée. Les élèves doivent sentir dans ses inflexions mon inflexibilité. [...] J'ai ajouté à cela, un travail sur le regard. Le regard est aussi un outil de communication, il permet de maintenir l'attention des élèves et de m'appuyer sur lui. D'ailleurs, mes élèves craignent le regard "noir" ou "dur". Un autre point aussi sur lequel j'ai mis l'accent, je suis plus

concise afin d'attirer plus l'attention des élèves ! Il est vrai que nous avons tendance en maternelle à materner les élèves dans les explications, le pourquoi, le comment... ».

On le voit, ces enseignants souhaitent renforcer leur positionnement fulgurant et polémique. Ils refusent toute négociation, toute réparation discursive de points de vue en opposition et mettent au premier plan la nécessité de la sur-énonciation. À aucun moment, on ne voit émerger des éléments de bienveillance. En revanche, ils sont sûrs d'eux, ils sont dans la certitude du fonctionnement fulgurant et polémique. Ils s'accordent tous à dire qu'il n'y a pas d'autres fonctionnements possibles. Ce qui est intéressant, c'est d'observer qu'ils parlent tous de « règles » et de leur « connaissance » par les élèves mais par leur refus de les appliquer ou encore du fait qu'ils ne sont pas habitués à le faire « chez eux » et qu'eux, enseignants, doivent veiller à ce qu'ils le fassent pour le bon fonctionnement de la classe. La notion de règles renvoie à celle de cadre et donc de gestion de la classe. Plus exactement à la relation verticale entre enseignant et élèves. Cette représentation est très forte chez ces enseignants. Le « bien-être relationnel » n'y est pas évoqué. On est dans une relation de pouvoir dans l'intérêt du travail des élèves.

Ces enseignants ont ainsi un retour réflexif dans le sens d'un usage discursif négatif pour la relation (sur-énonciation, fulgurance et polémique). Ils n'envisagent aucune adaptation et n'identifient aucune erreur de projection. Ils sont dans la certitude de leurs choix. La bienveillance n'est pas convoquée en tant qu'attitude positive adressée à l'élève, aucun encouragement ou encore aucune considération en lien avec la réussite de l'élève et la finalité de l'interaction pédagogique n'est présent. Surtout, ils considèrent que ces positionnements seraient contre-productifs et doivent être évités, à tout le moins pour les situations étudiées.

Il paraît enfin important de souligner que les situations repérées et identifiées par ces enseignants sont toutes des situations de tension verbale liées au comportement de l'élève. L'échange verbal ne se situe pas dans la dimension pédaogo-didactique de l'interaction enseignant/élèves, mais dans la dimension relationnelle en termes de positionnement attendu dans une classe par ces enseignants à partir des règles considérées comme « élémentaires » : « écouter l'enseignant », « faire ce que demande l'enseignant », « être attentif ». Positionnements relevant d'une relation verticale entre un enseignant qui détient un savoir et les rennes du cours et des élèves qui l'écoutent et exécutent ses demandes.

Synthèse

Comme nous l'avons évoqué au début de cet article, nos précédentes études ont montré que deux usages discursifs étaient présents chez tous les enseignants de nos études : un usage discursif sur-énoncé, non coopératif et un usage discursif coénoncé, coopératif. Dans le premier cas, les formes de maîtrise de la tension verbale rendent compte d'une escalade de la tension qui s'interrompt par le renoncement de l'élève (tension fulgurante et tension polémique dominantes); dans le second cas, les formes de maîtrise de la tension verbale rendent compte d'une désescalade de la tension qui s'interrompt par une négociation verbale entre les points de vue en opposition dans l'intervention de l'enseignant lui-même (tension argumentative dominante). Tous les enseignants convoquent toutes les formes mais, pour un même enseignant, certaines formes sont dominantes. Par ailleurs, nos études ont montré que ces formes de maîtrise de la tension verbale se retrouvent dans les usages discursifs convoqués par les enseignants hors contexte de tension verbale. Autrement dit, il semble exister une sorte de zone discursive de confort propre à chaque enseignant.

Cet article a été pour nous l'occasion de questionner et de confronter l'usage discursif convoqué par l'enseignant (dont nous rappelons ici qu'il fait écho, selon nos propres résultats, à une zone de confort discursive que l'on retrouve dans les échanges hors tension verbale) à sa propre interprétation, représentation de l'échange joué. Cette dernière intervenant plusieurs heures à plusieurs jours après l'échange qui a eu lieu en classe, cette démarche permet de mettre à distance relative une certaine émotion et permet de rendre compte de l'analyse réflexive de l'enseignant lui-même sur ses propres choix discursifs : est-il ou pas en accord avec ce qui s'est joué? Comment perçoit-il son usage discursif en contexte de tension verbale? Quelle place est accordée dans sa représentation à la bienveillance en tant qu'attitude positive à agir, accorder à autrui, en l'occurrence ses élèves?

Ainsi nous avons choisi d'étudier la présence de bienveillance dans les représentations des enseignants qui recourent à un usage discursif sur-énoncé. Cette bienveillance laisserait présager d'une adaptabilité possible dans le sens d'une coopération avec les élèves. C'est pourquoi, nous avons fait l'hypothèse que l'enseignant qui a recours à un usage discursif à dominante agonale mais qui reste bienveillant dans ses représentations sera prêt à modifier sa zone de confort. Au contraire, cela sera beaucoup plus difficile pour un enseignant qui aura des représentations dépourvues de bienveillance.

Nos résultats montrent que lorsqu'un différend émerge dans l'interaction, il laisse place généralement à l'inattendu et cet inattendu peut faire émerger une incertitude, une brèche dans les représentations des enseignants. Autrement dit, soit la stratégie convoquée pour réparer le différend est considérée comme efficace, soit elle est considérée comme inefficace. Lorsqu'on étudie les représentations des enseignants, on observe deux ensembles d'enseignants :

- il y a ceux qui ont une certitude sur leurs choix discursifs,
- et ceux qui rendent compte d'une incertitude quant à leurs choix et d'une ouverture à l'adaptabilité.

Plus finement encore, nos résultats ont montré trois profils d'enseignants :

- les enseignants qui formulent une analyse positive de leurs relations interdiscursives en contexte de tension verbale et qui convoquent une maîtrise de la tension verbale favorable à l'interaction verbale co-opérative. Ces derniers présentent une certitude quant à la pertinence de leurs choix. On constate l'absence de toute brèche dans le recours à leur zone de confort car ils parviennent à résoudre les différends interactionnels rencontrés. Il s'avère que ces mêmes enseignants font preuve de bienveillance (exigence) et co-opèrent avec leurs élèves (co-énonciation).
- Les enseignants qui ne formulent pas une analyse positive de leurs relations interdiscursives en contexte de tension verbale et qui émettent une critique négative quant à leurs propres choix discursifs. Ceux-là reconnaissent l'incertitude qui anime leurs représentations mais on n'observe aucune résignation. Ils ne présentent pas de résistances au changement. S'ils convoquent la sur-énonciation dans leurs échanges, rétrospectivement ils reconnaissent une erreur de projection et se questionnent sur ce qu'ils peuvent changer. Ils rendent alors leur zone de confort adaptable au changement.
- Enfin, les enseignants qui comme les précédents ne formulent pas une analyse positive de leurs relations interdiscursives en contexte de tension mais qui en rejettent la responsabilité à leurs élèves. Ils recourent à la sur-énonciation soulignant le comportement inconvenant des élèves. Ces enseignants ne se révèlent

pas adaptables, ne souhaitent pas changer, résistent à toute proposition de changement, ne constatent pas d'erreur de projection les concernant, alors même que leur maîtrise de la tension verbale obéit à un registre d'escalade de la tension verbale. Ils s'avèrent certains de la pertinence de leurs choix discursifs et ne laissent entrevoir aucune brèche possible pour un changement de leur zone de confort.

Il est ainsi possible de poser que les enseignants du premier groupe n'ont pas un comportement verbal relevant de l'incertitude (Dousset : 2018), c'est-à-dire que leur projection rend compte d'une efficacité interactionnelle ne laissant pas la place au doute. Elle s'avère efficace pour l'interaction verbale (en termes de réparation du différend et de poursuite de l'interaction pédago-didactique). Ces enseignants ont par ailleurs une réflexion portant la bienveillance envers leurs élèves.

Si les enseignants du troisième groupe ont un comportement verbal qui ne relève pas non plus de l'incertitude, ils perçoivent en revanche leurs choix discursifs comme conformes à la situation qu'ils ont rencontrée, ils n'identifient aucune erreur de projection et refusent toute adaptabilité de leur zone de confort. Leurs réflexions ne rendent compte d'aucune bienveillance. Bien au contraire, leur attitude est négative envers leurs élèves. Ils sont certains de ne pas vouloir changer ou à tout le moins de s'adapter.

Enfin, les enseignants du deuxième groupe perçoivent quant à eux leurs projections comme inefficaces. En effet, ils adoptent une réflexion sur leurs pratiques discursives qui laisse la place à l'adaptabilité et au changement. Surtout ces enseignants font preuve de bienveillance dans leurs réflexions et orientent leurs analyses des échanges en tension verbale vers la co-énonciation et plus généralement la recherche d'une attitude positive envers leurs élèves.

On peut ainsi conclure qu'une réflexion bienveillante en termes d'attitude positive et d'exigence envers les élèves portant sur des échanges en tension rend compte d'une adaptabilité de la zone de confort de l'enseignant et donc d'une ouverture au changement. Au contraire, une absence de réflexion bienveillante rend compte d'une fermeture à tout changement ou adaptabilité de la zone de confort de l'enseignant.

Ceci s'adosse, ou trouve sa confirmation, dans la forme de maîtrise de la tension qui est privilégiée par l'enseignant. Celle-ci suivant sa forme rend compte de bienveillance (argumentation) ou au contraire n'en rend pas compte (polémique, fulgurance).

La bienveillance n'inclut ni n'exclut la certitude, mais c'est bien elle qui favorise l'ouverture, le changement... en revanche, la certitude est un facteur de résistance au changement lorsque celle-ci n'est pas adossée à la réflexion bienveillante envers les élèves.

Nous espérons que nos résultats ouvriront des pistes pour des prises en charge différenciées des enseignants en fonction de leurs besoins en formation continue. Il nous paraît également nécessaire de continuer ces recherches et de chercher à comprendre comment la bienveillance naît dans les représentations des enseignants. Ceci d'autant plus que notre corpus porte sur de jeunes enseignants, au début de leur métier, ce qui laisse penser que cette aptitude à la bienveillance pré-existe chez chacun. Les montées en tension verbale successives ne feront que les renforcer ou renforcer le sentiment d'incertitude...

Références

BRESSOUX, Pascal, PANSU, Pascal, 2003. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF.

CONNAC, Sylvain, 2013. « Coopérer? Quel bazar! », *Les Cahiers pédagogiques*, 505, p. 12-13.

DOUSSET, Laurent, 2018. *Pour une anthropologie de l'incertitude*, CNRS Éditions.

FRACCHIOLLA, Béatrice, MOISE, Claudine, ROMAIN, Christina, AUGER, Nathalie, 2013. *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, Presses universitaires de Rennes.

GUEGUEN, Catherine, 2018. *Heureux d'apprendre à l'école*, Les Arènes.

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle, 2015a. « Phénoménologie des gestes de positionnement en classe », *Recherche et Éducation*, 13, p. 101-105.

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle, 2015b. « Démarche d'explicitation et adoption d'une posture réflexive dans le conseil pédagogique », *Recherches et Formation*, 80, p. 63-76.

MAITRE DE PEMBROKE, Emmanuelle, 2017. « Sens et éthique du geste de l'enseignant », *Cahiers de l'Asdifle*, 28, p. 137-153.

MASSON, Julien, 2018. *Bienveillance et réussite scolaire*, Dunod.

MERLE, Pierre, 2012. *L'élève humilié L'école, un espace de non-droit ?*, PUF.

NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, 2007. *The school Climate Challenge : Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*, (En ligne : <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>).

RABATEL, Alain, 2012. Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, p. 23-42.

ROHRBECK, Cynthia A., GINSBURG-BLOCK, Marika, FANTUZZO, John W., MILLER, Tracy R., 2003. "Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review", *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 240-257.

ROMAIN, Christina, 2015. « Interactions langagières entre enseignant et élèves au collège (milieu facile vs milieu difficile) : vers un contenu différencié en fonction de l'appartenance socioculturelle des élèves ou en fonction du « registre discursif » des enseignants? », Dans AUGER, Nathalie, ROMAIN, Christina (dir.), *Violence verbale et école*, L'Harmattan, p. 49-82.

ROMAIN, Christina, REY, Véronique, 2017. « Les normes discursives de la gestion de la tension verbale chez l'enseignant en école primaire », dans GAUDIN-BORDES, Lucile, MONTE, Michèle (dir.), *Normes textuelles et discursives : émergence, variations et conflits*, 973, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 195-212.

ROMAIN, Christina, REY, Véronique, 2016a. « Enjeux sémantiques des actes de langage menaçants en classe : de la menace argumentative positive à la menace polémique négative », dans GALATANU, Olga, COZMA, Ana-Maria, BELLACHHAB, Abdelhadi (dir.), *Représentations du sens linguistique : les interfaces de la complexité*, Peter Lang, p. 321-336.

ROMAIN, Christina, REY, Véronique, 2016b. « Stratégies d'affirmation et gestion (co)-énonciative de la tension verbale dans l'interaction didactique », *Testi e linguaggi, Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno*, 10, p. 139-158.

ROMAIN, Christina, REY, Véronique, 2014. « Montée en tension, répétition lexicale, co-énonciation et sur-énonciation dans l'interaction entre enseignant et élève(s) », dans NEVEU, Franck, BLUMENTHAL, Peter, HRIBA, Linda, GERSTENBERG, Annette, MEINSCHAEFER, Judith, PRÉVOST, Sophie (dir.), *Actes du Congrès mondial de Linguistique française – CMLF 2014*, Université libre de Berlin, Institut de Linguistique française, Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde, EDP Sciences, p. 2165-2178, (En ligne : http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01062.pdf).

SELIGMAN, M.E.P., 2011. *Positive emotions, Engagement, Meaning in life, Relationships, Accomplishment, Flourish.*

SIEKKINEN, Martti, PAKARINEN, Eija, LERKKANEN, Marja-Kristiina, POIKKEUS, Anna-Maija, SALMINEN, Jenni, POSKIPARTA, Elisa, Et NURMI, Jari-Erik, 2013. "Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress", *Early Education and Development*, 24, p. 877-897.

Christina Romain est linguiste, maître de conférences, HDR, à l'INSPE d'Aix-en-Provence, Aix-Marseille Université. Elle est membre de l'équipe LEDa (Langues, Éducation & Apprentissage) du laboratoire Parole et Langage UMR 7309 CNRS. Elle a travaillé à la compréhension et à la description des montées en tension verbale en milieu scolaire ainsi qu'aux liens existants avec la co-construction de la relation interdiscursive hors tension verbale. Dans ce contexte, elle travaille actuellement à la description de la gestion interactionnelle de classe dans une perspective multimodale en sciences du langage. Elle étudie notamment l'enjeu de la transmission des pratiques langagières des enseignants à leurs élèves.

Véronique Rey est linguiste, professeur des universités à l'INSPE d'Aix-Marseille Université. Elle est co-présidente du Centre d'observation du langage oral et écrit. Elle est coresponsable de la formation Rédacteur professionnel au sein du master MEEF de l'INSPE d'Aix-en-Provence et conduit des recherches en rédactologie. Par ailleurs, elle est responsable du groupe de recherche PRATLANG du Centre d'observation du langage oral et écrit où elle développe des entraînements spécifiques auprès d'enfants autistes non verbaux.

Ressentis des élèves et apprentissages différenciés à l'école maternelle

Ariane Richard-Bossez

*Inspé d'Aix-Marseille. Centre méditerranéen de sociologie, science politique et
histoire (MESOPOLHIS)*

Cet article propose une réflexion sur les liens entre les émotions éprouvées par les élèves au cours des activités pédagogiques et les apprentissages qu'ils réalisent à la maternelle. Les résultats présentés s'inscrivent dans une recherche doctorale plus large (Richard-Bossez : 2023) portant sur la construction des savoirs et ses inégalités à l'école maternelle. Dans cette recherche, la problématique des émotions des élèves, bien que ne faisant pas partie des questionnements initiaux, s'est imposée progressivement. C'est ainsi qu'au fil des observations et des analyses, l'importance des variations de ressentis par rapport aux savoirs scolaires perceptibles chez les élèves est devenue une dimension à part entière de l'étude de la construction des savoirs.

L'approche développée est sociologique et s'appuie sur une enquête de terrain de type ethnographique qui s'est déroulée entre novembre 2010 et juin 2011 dans six classes de grande section (enfants de 5-6 ans), situées dans une ville moyenne du sud de la France. Afin de recueillir des situations variées, le choix s'est porté sur des classes contrastées socialement : trois classes étaient classées en « éducation prioritaire », trois autres étaient considérées comme « ordinaires ». Plus de 110 heures d'observations ont ainsi été réalisées en se centrant plus particulièrement sur les apprentissages relatifs à l'écrit dont différentes études (Bara *et al.* : 2008 ; Duru-Bellat : 2002, p.62) montrent qu'il s'agit du domaine où les inégalités de réussite scolaire sont les plus marquées. À partir de ces observations, un corpus de 715 pages dactylographiées rassemblant les transcriptions d'enregistrements audio et de notes d'observations prises in situ a été établi pour servir de base à l'analyse. Concernant les émotions des élèves, l'analyse s'est attachée à la recherche systématique des indices verbaux et non verbaux des ressentis exprimés. Notamment, sur le plan linguistique, l'étude s'est portée sur les « subjectivèmes » qui correspondent aux unités lexicales et syntaxiques qui expriment des jugements interprétatifs « subjectifs » de la part du locuteur, que ces jugements soient affectifs ou évaluatifs (Kerbrat-Orecchioni : 1999, p.79). Sur le plan non verbal, l'analyse a consisté à relever les gestes ou mimiques qui pouvaient exprimer les différents ressentis des élèves.

Pour exposer les résultats de cette recherche, le propos se décompose en deux temps. Nous commencerons par présenter les différentes formes de ressentis affectifs qu'expriment les élèves au cours des activités d'apprentissage. Puis, nous montrerons comment ces ressentis se construisent relationnellement au cours des situations à partir de différentes dimensions : l'activité proposée, les interactions avec les enseignants et les pairs, mais aussi avec les expériences vécues par l'enfant dans sa famille.

Des apprentissages différemment ressentis par les élèves

Les réactions des élèves face aux activités d'apprentissage qui leur sont proposées traduisent le caractère plus ou moins plaisant que ceux-ci leur attribuent. Les ressentis que l'on peut observer dans les classes s'organisent autour de deux pôles.

Un rapport positif aux activités pédagogiques

Dans certains cas, c'est avant tout un sentiment positif qui s'exprime face aux apprentissages.

Une première forme de ces sentiments positifs correspond à l'expression de la gaieté et de la joie. Cela s'observe en général dès la présentation de l'activité par l'enseignant par des formules du type « Ah ouais! », « ouais! » ou « yes ! ». Et cela, pour des activités de nature et de complexité très variées, ce qui montre que ce n'est pas l'activité en elle-même, par sa spécificité, son originalité ou son caractère ludique, qui produit ce sentiment positif, mais davantage un contentement général à aborder des activités de toute nature. Ce sentiment joyeux peut également s'observer par les sourires de certains enfants ou l'entrain qu'ils mettent à réaliser ce qu'on leur demande. On peut également observer, chez certains élèves, un lien fort entre plaisir et action d'apprendre :

« Je fais le O! Je me suis entraînée à faire le O! »;

« Moi, j'adore faire le travail comme ça! »;

« On apprend, on apprend beaucoup! ».

Pour certains élèves, apprendre est non seulement synonyme de joies et de plaisirs, mais c'est également une activité considérée comme « facile » traduisant ainsi l'aisance qu'ils peuvent ressentir dans les activités scolaires que ce soit

au moment de la présentation du travail ou au cours de sa réalisation :

« Trop facile »;

« Je pige, je pige, il est pas difficile ce travail. »;

« Trop fort, il est pas très dur ce travail hein ».

Ces sentiments témoignent de l'aisance et du caractère agréable éprouvés face à l'exercice demandé. Ils ne sont cependant pas l'apanage des seuls « bons » élèves, et des élèves considérés comme « en difficulté » peuvent également exprimer ce type d'émotions. Ces ressentis traduisent, d'une part, des expériences antérieures vécues de façon positive, permettant ainsi de transférer le plaisir et la facilité ressentis à de nouvelles activités d'apprentissage. D'autre part, ils mettent également en évidence un plaisir qui se découvre au cours des activités et qui s'enracine dans la réussite de ce qui est demandé.

Un rapport négatif aux activités pédagogiques

Dans d'autres situations, le rapport aux activités pédagogiques peut être ressenti comme une épreuve difficile à surmonter et source d'inconfort, de malaise, voire de tristesse.

Certaines situations sont ainsi éprouvées comme des obstacles difficiles à surmonter pour les élèves et le sentiment dominant est alors celui d'être dépassé par une activité hors de ses capacités, demandant un travail trop ardu amenant à un sentiment de découragement :

« Trop dur ! »;

« C'est trop long »;

« Oh, je suis fatigué, il faut faire tout ce travail... »;

« J'y arriverai jamais ».

« C'est dur ça! »;

« Ouh, c'est galère hein pour moi ».

Ces situations témoignent soit d'une relation de confiance entre l'élève et les situations d'apprentissage qui ne s'est pas construite au cours des expériences scolaires ou familiales antérieures, soit liée à une situation nouvelle et non encore durablement intégrée sur le plan cognitif.

Mais on peut également discerner des sentiments plus diffus de malaise. Cela s'exprime par le biais de certaines attitudes trahissant l'inconfort des élèves face à ce qui est attendu. C'est le cas par exemple de différentes réactions que l'on peut observer quand un élève est interrogé de façon individuelle et ne sait que répondre. Plusieurs attitudes témoignent de ce mal-être : répondre à voix basse, ne pas répondre, détourner le regard, se tasser sur soi-même, se frotter les yeux, agiter les mains, se tordre les doigts... montrant l'embarras que procure à l'enfant la demande qui lui est faite. Enfin, dans d'autres cas plus rares, l'inconfort et le malaise se transforment en expérience réellement douloureuse qui semble toucher certains élèves davantage que d'autres. Ainsi Mathilde qui pleure à plusieurs reprises quand elle n'arrive pas à réussir ce qui lui est demandé, parfois pendant toute la durée de l'atelier. De la même manière, Fatoumata, essayant sans succès de tracer des H en écriture cursive et qui, après plusieurs tentatives, commence par se frotter les yeux, avant que ceux-ci se remplissent de larmes.

Ainsi le ressenti affectif et la valence qui lui est attribuée varient fortement, allant de la joie, la facilité et le plaisir d'apprendre aux sentiments plus négatifs. Précisons cependant qu'un même élève peut, selon les moments et les situations, ressentir des émotions positives ou négatives. Celles-ci ne sont donc pas attachées à des types d'élèves particuliers, même si les élèves les plus « en difficulté » sont plus souvent ceux qui expriment des émotions négatives et que ce sont les

élèves les plus « à l'aise » à l'école qui éprouvent des émotions positives.

Un autre élément important à signaler est le lien que l'on peut percevoir entre le mode de participation des élèves aux activités et ces ressentis différenciés. Deux tendances distinctes ressortent des observations. La première correspond aux situations où participation et ressenti se cumulent positivement, amenant des élèves à mobiliser activement leurs ressources personnelles pour participer et s'investir dans les situations pédagogiques tout en éprouvant plaisir et aisance. C'est généralement le cas des élèves les plus en phase avec les attendus des programmes et des enseignants. La seconde se rapporte aux situations caractérisées par l'attente, voire le retrait et dont le ressenti s'exprime de manière plus négative autour des sentiments de malaise, d'inconfort et de difficulté que l'on retrouve davantage chez des élèves plus éloignés des attentes de l'école.

La construction relationnelle du bien-être et du mal-être dans les apprentissages

En lien avec les analyses que j'ai menées sur la construction des savoirs à l'école maternelle (Richard-Bossez, *op. cit.*), ces situations de bien-être et de mal-être dans les apprentissages me semblent pouvoir être mises en lien avec deux processus : d'une part les ouvertures ou fermetures des possibilités de révision des savoirs et, d'autre part, la valeur accordée à l'élève en tant qu'apprenant. Ces processus puisent dans des dimensions multiples relevant aussi bien de l'évolution de l'institution scolaire (par exemple de la complexité plus ou moins forte des apprentissages attendus), de l'activité mise en place que des interactions entre les élèves, avec l'enseignant, ou avec la famille.

Ouvertures et fermetures des possibilités de révision des savoirs

Comme on a pu le voir, le sentiment de bien-être ou mal-être des élèves dans les situations d'apprentissage s'appuie sur une forme de confiance que peut avoir l'enfant dans sa capacité à répondre aux attentes qui lui sont formulées. Pour les élèves qui se retrouvent en difficulté face à ces attentes par manque de prérequis, plusieurs facteurs peuvent, selon leurs modalités, permettre soit de dépasser l'obstacle rencontré, soit au contraire d'y enfermer l'élève. Parmi ces facteurs, on peut citer : l'activité elle-même (sa complexité, la manière plus ou moins explicite dont elle est présentée, son caractère plus ou moins proche des acquis de l'élève), les modalités d'interactions notamment avec l'enseignant, mais aussi les apprentissages qui peuvent être réalisés à l'extérieur de l'école, et notamment dans les familles.

On peut ainsi comparer deux types de situations très différentes. La première de ces situations est celle d'un élève ressentant une difficulté et où les interactions avec l'enseignant ne permettent pas de lever l'obstacle rencontré :

Amin a des difficultés à retrouver les mots écrits en différentes écritures sur sa fiche, il regarde les fiches de ses voisins, ne sait manifestement pas quoi faire, joue avec ses crayons de couleur. La maîtresse vient et lui demande de lui montrer les mots recherchés. Les réponses d'Amin sont incorrectes. L'enseignante quitte l'atelier en maugréant. Amin regarde alors sa feuille en se tordant les mains, visiblement mal à l'aise.

Dans d'autres cas, l'intervention de l'enseignant peut permettre à l'élève de réviser ses savoirs et de dépasser sa difficulté. C'est par exemple le cas quand l'enseignant donne des indices se basant sur des critères cognitifs pour aider Samir à retrouver dans ses étiquettes le mot « Kora » :

Enseignante : « Où est-ce que tu as “Kora” ? »

Samir : « Euh » (montre « Emmée »)

Enseignante : « T'es sûr que c'est “Kora” ? Qu'est-ce que tu entends dans “Kooora” » (insiste sur la prononciation du son [o] ?)

Samir : « O »

Enseignante : « Ouais, et à la fin ? »

Samir : « ra »

Enseignante : « Alors, où est-ce que tu as un mot où on entend ça ? Où tu vois ça ? Un mot avec une majuscule parce que c'est un nom propre. En plus, il est facile à reconnaître le K majuscule. »

Samir : « ici ! »

On voit ainsi que, selon les modalités d'interventions de l'enseignant, une même situation de difficulté scolaire trouve des issues différentes, soit renforçant le sentiment de mal-être et l'impossibilité d'accéder aux apprentissages visés dans le premier cas, soit permettant une ouverture de cette situation à la fois en termes de ressenti et d'apprentissage dans le second cas.

Le degré de reconnaissance de la valeur de l'élève en tant qu'apprenant

Un autre élément participant aux sentiments de bien-être et de mal-être dans les classes est la valeur accordée à l'élève en tant qu'apprenant. Certains élèves se voient ainsi confirmés dans un statut d'apprenant qualifié. Que ce soit par leurs pairs, comme on peut le voir à certaines de leurs remarques par exemple :

« Eva, tu dois être déjà au CP parce que tu sais déjà... » ;

« Eh ben toi Eric, tu connais tout ».

Mais cela peut également provenir de l'enseignante :

« Bravo Samir! Je suis fière de toi, tout seul comme un grand, super. »;

« C'est très bien, tu es la seule qui a réussi »;

« C'est bien ma cocotte, alors, tu as fait des progrès »;

« Bravo. Mathieu, il a tout compris. ».

Ces deux phénomènes pouvant se renforcer l'un l'autre :

Enseignante « c'est très bien Marc, je pense qu'on peut l'applaudir, parce que quand même il a fait des progrès »

La classe l'applaudit.

Enseignante « plus fort que ça »

Enseignante « Bravo Superman (il porte un tee-shirt Superman).

Ce n'est pas superman, c'est super Marc. »

Des élèves continuent à applaudir en disant « super Marc »

Marc a un grand sourire et dit « arrêtez! » (il cache son visage, à la fois content et gêné).

Ces situations de confirmation des élèves dans leur statut d'apprenant s'observent le plus fréquemment, mais cependant pas uniquement, avec les élèves les plus en phase avec les demandes scolaires. Elles concourent par conséquent à créer des cercles vertueux qui confortent encore un peu plus ces élèves dans une réussite déjà installée.

À l'opposé, certains élèves se voient au contraire déconsidérés en tant qu'apprenants. À nouveau, cela peut être le fait de leurs pairs qui se moquent d'eux ou dévalorisent leur travail :

Léo (à moi) : « Je peux regarder sur Kader, il sait pas le faire. »

Léo (à Kader sur un ton dédaigneux) : « Est-ce que là tu crois que tu as fait des bandes? Déjà ça, ça va pas »

Léo : « Il est pas si dur que ça ce travail. Déjà Kader il arrive pas à le faire. »;

Léo : « Kader, il a rien compris de ce qu'il faut faire ».

Mais cela peut également venir de l'enseignant :

L'enseignante dit à voix haute au sujet de Nasser : « Lui il a des difficultés et en plus tu fais l'imbécile! »;

L'enseignante dit à Michel : « Mais c'est pas vrai, il me dit 5! [...] Michel, fais un effort, réfléchis [...] Michel, tu dis souvent n'importe quoi ». Michel est penaud, n'ose plus parler.

Là encore ces deux types de jugement se renforcent mutuellement :

Lorsque l'enseignante reprend Kristel qui ne sait pas dire le nom d'une lettre, elle précise « la première lettre, elle est dans ton prénom Kristel hein [...] Kristel, tu devrais le savoir ». Sofiane renchérit alors « en plus elle est dans ton prénom ». Quelques jours plus tard, pour cette même élève, toujours à propos du nom d'une lettre, l'enseignante dit « Kristel, il faut que tu fasses un effort! », un élève ajoute alors « comme lundi » et un autre « sinon, tu vas jamais aller au CP ».

On peut également noter que ces représentations négatives peuvent provenir de la famille, comme dans le cas de Yassine :

Yassine me dit : « moi, mon métier, c'est d'être bête, parce qu'on me le dit tout le temps. »

Moi : « qui te le dit? »

Yassine : « mon frère et ma mère ».

Au travers des interactions qu'ils ont avec leurs pairs, leurs enseignants ou au sein de leur famille, les élèves se voient donc attribués des statuts d'apprenants différemment valorisés qui participent également au degré de bien-être que les élèves peuvent ressentir face aux situations d'apprentissage et à la confiance plus ou moins forte avec laquelle ils abordent les activités d'apprentissage.

Conclusion

Pour conclure, il convient de souligner la complexité des relations entre bien-être et apprentissages et les risques de dissocier ces deux dimensions. Deux risques sont observables dans les classes. Le premier consiste à privilégier les apprentissages sur le bien-être des élèves, c'est-à-dire ne prendre en compte que la dimension cognitive en oubliant la dimension émotionnelle des apprentissages. Cette situation peut conduire à maintenir les élèves éloignés de certains apprentissages du fait des ressentis négatifs qui peuvent leur être associés. À l'inverse on peut également observer des situations où le bien-être des élèves est privilégié en faisant passer au second plan les apprentissages, au risque, pour reprendre les mots d'Agnès Van Zanten (2002) que « l'attente en termes de connaissances et de compétences spécifiques cède la place à l'attente en termes de motivation et de rapport au travail des élèves » (Van Zanten et al., 2002). Dans ce cas, même si l'élève est préservé des ressentis négatifs, il ne pourra pas non plus accéder aux apprentissages et connaissances visés.

Ainsi, si le bien-être et la bienveillance sont bien une nécessité pour les apprentissages, ils ne sont néanmoins pas suffisants et doivent s'accompagner de conditions qui permettent aux apprentissages de se réaliser sur le plan cognitif. Ces résultats invitent ainsi à interroger plus avant la manière dont l'école maternelle intègre ses élèves dans les activités d'apprentissages et les effets potentiels que les sentiments de bien-être ou de mal-être peuvent avoir notamment sur l'engagement des élèves dans ces activités et sur la construction de leurs savoirs. Réflexion on ne peut plus nécessaire au regard des inégalités scolaires qui se développent dès ce premier niveau du système scolaire (Bautier : 2006; Joigneaux : 2009; Laparra et Margolinas : 2016; Millet et Croizet : 2016).

Références

BARA, Florence, GENTAZ, Édouard, et COLÉ, Pascale, 2008. « Littératie précoce et apprentissage de la lecture : Comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières », *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), p. 27-45.

BAUTIER, Élisabeth (dir.), 2006. *Apprendre à l'école, apprendre l'école : Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, éditions de la Chronique sociale.

DURU-BELLAT, Marie, 2002. *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, Presses universitaires de France.

JOIGNEAUX, Christophe, 2009. « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169, p. 17-28.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1999. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin.

LAPARRA, Marceline, MARGOLINAS, Claire, 2016. *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littératie*, De Boeck.

MARQUIS, Pierre, BRASSAC, Christian (dir.), 2001. *Révision, cognition et interaction*, *Psychologie de l'interaction* (n° 11-12), L'Harmattan.

MILLET, Mathias, CROIZET, Jean-Claude, 2016. *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, La Dispute.

RICHARD-BOSSEZ, Ariane, 2023. *L'entrée dans les apprentissages scolaires et ses inégalités*, Presses universitaires de Rennes.

VAN ZANTEN, Agnès, GROSPIRON, Marie-France, KHERROUBI, Martine, ROBERT, André, 2002. *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, La Dispute.

Ariane Richard-Bossez est maîtresse de conférences à l'INSPÉ d'Aix-Marseille et chercheuse au Centre méditerranéen de sociologie, science politique et histoire (MESOPOLHIS) d'Aix-en-Provence. Elle interroge les processus qui participent à la construction des inégalités scolaires à différents niveaux du système éducatif (école maternelle et élémentaire, collège, lycée). Certains de ses travaux portent sur les processus inégalitaires qui se déroulent dans les classes au sein des activités pédagogiques. D'autres étudient les dispositifs et programmes d'accompagnement à la scolarité qui se développent notamment en éducation prioritaire.

Environnements virtuels immersifs pour l'apprentissage des langues dans un paradigme enactif : quelle place pour l'empathie et les émotions ?

Virginie Privas-Bréauté

Université de Lorraine. ATILF, UMR 7118, CNRS

Horwitz et Horwitz ont mis au jour les différents types d'anxiété que les apprenants de langue peuvent éprouver lorsqu'ils doivent interagir en langue cible et se réfèrent à eux sous l'expression générique « speaking anxiety » (Horwitz : 2010 ; Horwitz *et al.* : 1986). C'est un constat dans les classes en France : les élèves éprouvent quelques réticences à s'exprimer à l'oral en langue vivante étrangère (Arnold : 2006 ; Delasalle : 2008 ; Gibert et Marquis : 2007), appréhension qui peut perdurer dans la vie quotidienne puis sur leur lieu de travail. Dès les années 2000, Aden (2006) a mis en avant la valeur didactique des pratiques théâtrales en classe de langue lorsqu'il s'agit d'interagir, de communiquer avec l'autre et, *in fine*, d'apprendre une langue vivante étrangère. Elle a inscrit

ses observations dans un paradigme énonctif et a montré que les interactions non verbales portées par le corps et les émotions, puis, seulement ensuite, par la parole sont des étapes nécessaires car elles permettent d'entrer en résonance motrice avec autrui par l'activation de neurones miroirs¹³⁰. Il s'agit d'un mécanisme d'empathie kinesthésique qui déclenche l'émergence du sens dans la co-construction des situations avant la verbalisation. Ces échanges non verbaux préparent la communication verbale et la facilitent.

Ayant pour vocation de reproduire le monde réel, les environnements virtuels immersifs (EVI) ont été créés comme d'immenses réseaux sociaux en ligne pour faciliter les échanges internationaux. Le monde de l'éducation s'en est emparé et leur introduction en classe de langue a permis aux apprenants de s'entraîner à la vie réelle dans des situations fictives en mettant en avant leur dimension ludique et professionnalisante (Wigham et Chanier : 2013). Afin de comprendre l'impact des différents degrés d'immersion de ces EVI sur la réduction de l'anxiété liée à la prise de parole en LVE, nous avons élaboré un protocole de recherche auprès d'étudiants de niveaux B1 à C2, sur plusieurs années. Ces étudiants ont utilisé des plateformes et applications en anglais présentant différents niveaux d'immersion. Nous cherchions à repérer le potentiel de ces EVI 1) pour cette mise en résonance motrice des apprenants avec leurs avatars, métaphores des corps des utilisateurs (Georges : 2013), et ceux des autres participants et 2) pour la procuration d'émotions positives qu'ils peuvent déclencher. Nous décrivons cette recherche et les résultats ci-après.

130 La découverte des neurones miroirs par Rizzolatti et Craighero (2005) et développée par Rizzolatti et Sinigaglia (2008) a permis de comprendre l'entrée en résonance motrice avec les autres « lorsqu'un individu exécute une action, mais, également, lorsqu'il observe un autre individu en train d'exécuter la même action » (Guillain et Pry : 2012), et d'étudier pourquoi il est possible - ou non - de ressentir de l'empathie pour eux.

Les possibilités qu'offre la réalité virtuelle (RV) sont plus riches qu'on ne peut le croire mais, étant donné l'absence d'expressivité faciale et les possibilités kinesthésiques des avatars parfois empêchées par la technique, nous pouvons nous interroger sur la possibilité de convoquer l'empathie kinesthésique et émotionnelle dans les EVI. Aussi, nous nous demanderons si la communication verbale est entravée lorsque la communication non verbale est ainsi limitée. Après une étude des EVI à la lumière du paradigme enactif, nous présenterons notre méthodologie, puis nous analyserons les données recueillies afin de répondre à nos questions de recherche.

Inscrire les environnements virtuels immersifs (EVI) dans un paradigme enactif pour l'apprentissage des langues

Avant de pouvoir définir ce qu'est un environnement virtuel immersif, il nous semble essentiel de revenir sur le concept de réalité virtuelle (RV), dans lequel s'inscrivent les EVI. Dans sa présentation de la RV intitulée "*You can almost feel like you are in the place presented*" : *Implementing Virtual Reality in the Language Classroom*", Berti (2019) indique que la RV repose sur trois éléments essentiels : un fort sentiment de présence, un haut degré d'immersion et une vision à 360° facilitée par le port d'un casque de RV. Simuler digitalement un environnement permettrait en effet au participant de mieux s'immerger dans une situation en requérant toute son attention (Bouvier : 2009). Cette raison a poussé plusieurs enseignants et chercheurs à s'emparer de la RV et à se pencher particulièrement sur l'introduction des environnements virtuels immersifs en classe de langue. Ont ainsi suivi de nombreuses expérimentations autour de la RV en tant que dispositif de formation (Gobin Mignot et Wolff : 2019), puis, des travaux de recherche sur l'introduction des

environnements virtuels immersifs pour l'apprentissage des langues (Sadler : 2012; Deutschmann et Panichi : 2013; Peterson : 2017). Les auteurs en ont conclu à une réelle plus-value en termes didactiques, pour plusieurs raisons. Ces EVI sont tout d'abord multi-utilisateurs et multimodaux, ils engagent donc la télécollaboration et les interactions dans un premier temps avec l'environnement puis avec les autres joueurs/participants. Les participants sont immergés dans des situations proches de la réalité, se voulant les plus authentiques possibles (même si le terme d'authenticité est ici discutable), ce qui facilite leur engagement cognitif et physique (Molle *et al.* : 2020), ainsi que leur implication dans les tâches qui sont demandées. Les EVI sont considérés comme des espaces « de sécurité » (*safety spaces*, Chen et Kent : 2019) où la prise de risque langagière est encouragée. Pour ces auteurs, les EVI promettent donc aux participants de vivre des expériences uniques, à un niveau international, ils augmentent l'engagement des apprenants, l'immersion par la simulation, la collaboration, réduisent l'anxiété des apprenants (notamment à travers les actions et interactions des robots/avatars), soutiennent la motivation, augmentent la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité puisque le caractère fictif du jeu facilite la prise de risque. (Molle *et al.* : 2020).

Face à l'engouement des entreprises (Gobin Mignot et Wolff : 2019) et au monde de l'éducation (Peterson *et al.* : 2019; Roy 2017; Borona *et al.* : 2018) pour ces nouveaux dispositifs, de nombreuses applications et jeux en ligne ont été développés afin de promouvoir l'entraînement aux compétences langagières (s'exprimer face à un public) et générales (confiance en soi, gestion du temps, gestion d'équipes, gestion de projets par exemple). Pour l'objet d'étude qui nous concerne en tant qu'enseignante-chercheuse en didactique des langues, nous nous sommes penchée sur les applications encourageant la production orale en continu

(POC) et en interaction (POI) ainsi que la compréhension orale (CO) en langue (anglaise et espagnole) dès lors que le participant s'équipe d'un casque de réalité virtuelle du type Oculus (ceux que nous avons utilisés). Nous avons ainsi à notre disposition, par exemple, *Mission : ISS* pour laquelle les joueurs se mettent dans la peau d'un astronaute sur la station spatiale internationale et doivent suivre des directives en anglais pour accomplir des tâches, des vidéos *YouTube 360* ou *Google 360* ainsi que les applications *Travel VR* et *ImmerseMe*, qui entraînent les participants à écouter les explications de guides touristiques lors de visites de lieux, notamment culturels, artistiques ou historiques, dans la langue du pays visité. Les applications permettant la POC et la POI qui ont été choisies (*Sansar*, *OpenSim*, *Altspace*) sont des EVI pour lesquels la création d'un avatar est indispensable. Des études portant sur la création d'avatars (Turkle : 2015 ; Berry : 2012 ; Privas-Bréauté : 2016 ; Georges : 2013) ont en effet montré le haut degré d'immersion et d'engagement des utilisateurs car l'avatar est personnalisable à souhait (engagement affectif) et il peut lui être attribué un pseudonyme (engagement affectif et cognitif), ce qui lui donne un caractère « unique » (Peterson : 2005). L'avatar peut manipuler des objets (et donc entrer en interaction avec son environnement, preuve d'un engagement physique). Enfin, il est une version augmentée de soi (puisqu'il peut voler, se télétransporter d'un environnement à un autre). Seule manque une possible expressivité de son visage, point sur lequel des développeurs en informatique se penchent aujourd'hui afin d'accroître le réalisme de ces artefacts.

Cadrage théorique : le paradigme de l'enaction appliqué aux mondes virtuels

Dès le début de nos recherches sur les EVI, nous avons d'emblée considéré l'avatar comme une métaphore du corps de l'utilisateur (Privas-Bréauté : 2016 ; Georges : 2013),

ouvrant ainsi la voie à une inscription de nos recherches dans le cadre théorique des savoirs incorporés et plus particulièrement du paradigme de l'enaction (Varela : 1993). Ainsi, sur le modèle des activités théâtrales inscrites dans un paradigme enactif pour l'apprentissage/enseignement des langues (Aden : 2012), nous considérons les EVI comme des dispositifs d'apprentissage à fort potentiel didactique.

Dans la lignée des théories portant sur les savoirs incorporés et de l'accent mis sur le rôle des processus sensori-moteurs et émotionnels dans l'émergence de la connaissance, Varela a proposé le paradigme de l'enaction qu'il définit en ces termes :

Nous proposons le terme d'enaction [de l'anglais to enact : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela *et al.* : 1993 : 35)

Ses recherches sur l'émergence de la cognition l'ont amené à définir trois piliers sur lesquels ce paradigme repose : couplage structurel participatif, chemin d'apprentissage individuel, émergence du sens. Le paradigme de l'enaction de Varela (1993 ; 1996) indique que la cognition naît d'une boucle action-perception dans laquelle la perception d'éléments qu'a un individu dans un environnement donné est à la fois déclenchée par l'action et la déclenche (Figure 1).

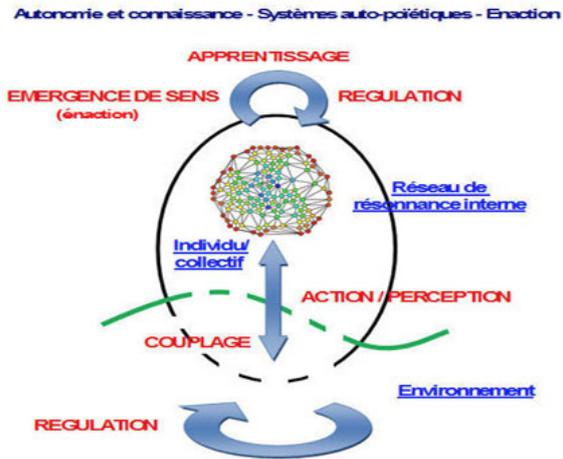


Figure 1. Boucle action/perception (Meichel : 2009)

Varela replace le corps et les émotions au centre de l'apprentissage dans cette boucle action/perception, et nous invite à comprendre que l'émergence du sens ne se fait que par la coopération du corps, des émotions et de l'esprit dans un contexte précis. Pour Varela, la cognition est donc incarnée et contextualisée.

Appliquées au champ de la didactique des langues, l'enaction et les théories des savoirs incorporés dans lesquelles elle s'inscrit s'intéressent au développement cognitif de l'apprenant en langues vivantes étrangères. Si le théâtre et le jeu théâtral ont d'abord été considérés comme des dispositifs pédagogiques s'inscrivant dans le paradigme enactif (Aden : 2012; 2017) puisqu'ils sollicitent le corps et les émotions dans l'apprentissage du langage et des langues, nous pensons également que les EVI, précisément à travers la création d'un avatar qui est propre au joueur et qui le renvoie à son humanité et à sa singularité, dans son corps et dans ses émotions, peuvent s'inscrire dans le même paradigme.

Dans ce contexte, la création d'un avatar permet au joueur/apprenant de devenir acteur et spectateur de ses propres actions/son apprentissage. Les mondes virtuels, précisément grâce à la possibilité de créer son propre avatar puis de partir à la rencontre d'autres avatars, facilitent le développement cognitif de soi rendu possible par l'utilisation du corps, le déclenchement d'émotions positives chez l'apprenant (effet « wow » étudié ci-après) puis le recours au verbal. Les apprenants/joueurs ne sont pas de simples spectateurs de leur apprentissage, ils en sont également les acteurs, et ce caractère double peut leur permettre de prendre de la distance par rapport à leur apprentissage et, ainsi, de se livrer à une réflexion métacognitive sur leurs compétences.

C'est à la lumière du paradigme énonctif que nous avons étudié les EVI pour ensuite les proposer à divers groupes d'étudiants, de manière à recueillir leurs impressions sur ce dispositif au potentiel didactique. Néanmoins, nous nous sommes interrogée sur l'empathie que pouvaient ressentir les utilisateurs de telles applications, qui, en contexte éducatif, est une faculté sur laquelle repose fortement l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et est en fort lien avec la possibilité des apprenants à entrer en résonance motrice, comme l'utilisation du *drama* en contexte scolaire le montre :

Pour que deux élèves se croisent et improvisent une micro-situation muette au centre d'un cercle formé par leurs camarades, il leur faut reprendre l'acte de communication au début : se regarder, s'arrêter, initier un geste, y répondre, i.e. apprendre à se mettre en résonance kinesthésique avec l'autre, sans se cacher derrière des mots ou des gestes culturellement convenus ou stéréotypés. (Aden : 2013)

Le processus d'empathie et son incarnation neuronale, la résonance motrice, déclenchent une réaction émotionnelle et reposent de fait en grande partie sur de la communication non

verbale. Gobin Mignot et Wolff écrivent que « le regard, les gestes, la posture d'écoute, l'attitude sont autant d'éléments non verbaux qui contribuent (ou non) à renforcer les relations humaines, mais aussi les expériences apprenantes » (2019, p. 135). Or, le faible degré d'expressivité des avatars et leur caractère plutôt anonyme (notamment lorsque les étudiants choisissent des avatars qui ne leur ressemblent pas et leur attribuent un pseudonyme différent de leurs propres noms et prénoms), la présence de l'écran, des casques de RV, des manettes, ainsi que le développement assez basique de certains EVI que nous avons utilisés nous ont amenée à penser qu'empathie et résonance motrice seraient partiellement manquantes dans nos expérimentations et ne permettraient pas un apprentissage en profondeur.

Dans le cadre de notre étude, il n'est pas possible de nous référer à la découverte de Rizzolatti et al. (2005, 2008), les neurones miroirs, à l'origine de la résonance motrice et l'empathie, puisque les avatars sont des artefacts. Cependant, cette découverte a été remise en cause par Bohler, pour qui la résonance motrice et l'empathie découleraient d'un effort mental de représentation abstraite de ce que l'autre ressent :

Récemment, le neuroscientifique Nicolas Danziger, de l'Hôpital de la Pitié-Salpêtrière, a réalisé des expériences qui montrent qu'il faut aussi, vraisemblablement, un intense travail mental de représentation et d'imagination de « ce que l'autre ressent », qui va bien au-delà qu'un simple mimétisme automatique reposant sur les neurones miroirs. (Bohler : 2009).

Ainsi, il deviendrait possible pour les étudiants de langue étrangère d'entrer en résonance motrice non pas avec leur avatar, mais avec les autres utilisateurs, précisément à travers leurs avatars et en se référant à ce qu'ils connaissent déjà des situations et contextes vécus. Nous avons donc souhaité recueillir les émotions ressenties par les participants dans les

diverses expérimentations que nous avons menées à travers des rapports d'étonnement et divers questionnaires dont nous détaillerons et analyserons les résultats ci-dessous.

Présentation des expérimentations

C'est en 2013 que nous avons commencé à introduire les mondes virtuels, d'abord en 2D, puis, dès 2018, nos expérimentations ont pu se poursuivre dans des EVI en 3 dimensions suite à l'acquisition de casques de réalité virtuelle (Figure 2).

Année	Nombre de participants	Niveau d'étude	Dispositifs et Applications	Contenus
2013 2014	6 étudiants	DUT Gaco 2	Introduction des mondes virtuels, <i>Second Life</i>	Situations de communication professionnalisantes Gestion de la relation client
2018 2019 & 2019 2020	24 étudiants : 12 anglicistes 12 hispanistes	Master 2 MEEF	Mondes virtuels, casques de réalité virtuelle, <i>Sansar</i> et autres applications (<i>Travel VR</i> , <i>Google 360</i> , <i>Disney movies VR</i>)	Étude et appropriation des nouveaux dispositifs d'apprentissage & enseignement offerts par la réalité virtuelle
2018 2019	9 étudiants	Master 1 Études juridiques	Mondes virtuels, <i>Sansar</i>	Projet SWIFT (Sansar Work In Facilitating Team Talk) Résolution de problèmes en langue de spécialité

2018 2020	40 étudiants	Tous niveaux, toutes disciplines	Toutes applications dans les EVI, surtout <i>Travel VR</i> et <i>Google 360</i>	Ateliers de RV au Centre de ressources en langues
2020 2021	9 étudiants	L3 IAE	<i>Sansar</i> , mondes virtuels	Projet SWIFT 2 Résolution de problèmes en langue de spécialité

Figure 2 – Expérimentations *in vivo*

Lors de ces expérimentations, nous nous sommes d'emblée penchée sur la valeur didactique des mondes virtuels en soutien à l'apprentissage des langues, à travers l'observation des interactions verbales, non verbales, voire co-verbales. Les scénarios pédagogiques que nous avons proposés reposent sur la résolution de problèmes à travers l'accomplissement de tâches en langue cible et s'inscrivent dans la mise en place d'un apprentissage par l'expérience. Les contenus de ces expériences immersives sont contextualisés. Il s'agit, par exemple, pour les étudiants de se mettre dans la peau de cadres et agents de maîtrise du service « gestion de la relation client » au sein d'une entreprise de vente d'accessoires pour animaux. Les locaux de cette entreprise inventée pour l'occasion sont dans le monde virtuel *Second Life*, et les avatars peuvent se déplacer d'un bureau à un autre, puis vers une salle de réunion pour envisager, ensemble, les réponses à apporter aux clients qui les contactent pour diverses raisons. Le rôle des clients successifs mécontents est assuré par l'enseignant pour que les problèmes à résoudre ne soient pas connus des étudiants-collaborateurs au préalable et que les réponses soient plus spontanées.

Pour cet article, seuls seront présentés les résultats obtenus avec les étudiants de DUT, de Master MEEF et de « toutes

autres disciplines » car l'expérimentation SWIFT prévue en 2018-2019, puis en 2019-2020 a été reportée à cause de la complexité de la mise en place du dispositif (Chateau et al., 2019) et de la crise sanitaire due à la COVID-19.

Méthodologie de recherche

Pour chaque expérimentation, il a été demandé aux étudiants de coucher par écrit leurs réactions et impressions à l'issue de l'utilisation du dispositif proposé au sein de rapports d'étonnement (étudiants de DUT et de Master MEEF) et de carnets de bord (étudiants de toutes disciplines et de tous niveaux universitaires). Le recueil de ces données est d'ordre qualitatif et s'accompagne de photographies visant à illustrer le degré d'engagement et de participation des étudiants. Nous leur avons, en parallèle, administré des pré-questionnaires et des post-questionnaires visant à recueillir des données quantitatives. Étant donné la grande quantité des données recueillies, nous n'utiliserons que celles qui seront pertinentes pour la présente étude.

Données qualitatives

Les photos 1 et 2 sont des captures d'écran du monde virtuel en 2D *Second life*. Les étudiants sont installés devant leur ordinateur, chez eux, réalisent des tâches en ligne et communiquent via leur avatar. La photo 1 montre le caractère multimodal du dispositif et la photo 2 vient la compléter afin d'insister sur les possibilités kinesthésiques que l'application offre.



Photo 1 – *Second Life*, multimodalité



Photo 2 – *Second Life*, déplacements

Les photos 3 et 4 ont, quant à elles, été prises dans la salle de réalité virtuelle de notre université, seul lieu où il est possible d'utiliser les casques de RV. Tandis que les étudiants précédents n'avaient besoin que d'écouteurs, d'un micro et d'un clavier d'ordinateur, ces étudiants doivent s'équiper d'un casque de RV et manipulent leur avatar via des manettes. Les possibilités kinesthésiques semblent d'emblée plus abouties, les participants se livrant à une « corps-et-graphie » (Scherb & Lecomte, 2019) de l'apprentissage.



Photo 3 – *Sansar*, manipulation



Photo 4 – *Sansar*, manipulation

La photo 5 montre, quant à elle, la projection des avatars sur l'écran. La prise en main du dispositif pour actionner l'avatar est plus intuitive dans *Sansar* que dans *Second Life* mais la multimodalité offerte par la réalité virtuelle en 2D n'est plus aussi complète en 3D puisque l'utilisation de manettes rend plus difficile la communication par écrit.

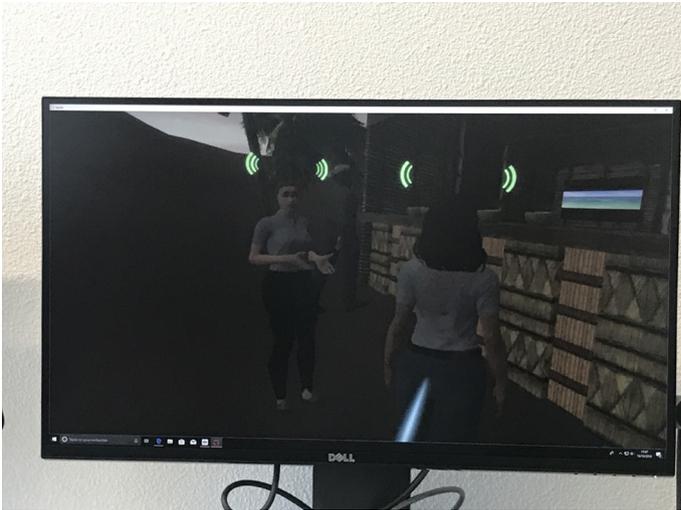


Photo 5 – *Sansar*, avatars

Analyse des rapports d'étonnement et questionnaires

Les rapports d'étonnement et les carnets de bord permettaient aux étudiants de noter librement tout ce qu'ils avaient observé quant à leur utilisation du dispositif proposé et des applications testées (leurs avis sur les avatars, les scénarios proposés, leurs progrès en langue cible, etc.). Pour analyser les rapports d'étonnement ainsi que les carnets de bord des étudiants, et étudier les émotions éprouvées par les divers étudiants et la possibilité ou non d'entrer en résonance motrice à travers l'empathie dans les EVI en soutien à l'apprentissage des langues, nous utiliserons la théorie de l'« *appraisal* » (Martin et White : 2005). Ce cadre d'analyse du discours permet d'étudier « les moyens par lesquels les textes expriment des évaluations positives ou négatives, par lesquels l'intensité ou le caractère direct de ces déclarations est renforcé ou affaibli dans l'attitude de l'énonciateur et par lesquels les énonciateurs s'engagent de manière dialogique avec des interlocuteurs

dans une conversation.¹³¹ » (White : 2015, p. 54). Nous nous pencherons plus précisément sur l'affect, qui se caractérise par l'expression des états émotionnels, et l'appréciation, qui renvoie à l'évaluation des choses et des événements (Cuminatto : 2018).

L'affect

Les étudiants ayant expérimenté *Second Life* n'ont pas véritablement indiqué les émotions qu'ils ont ressenties lors des simulations. Néanmoins, un étudiant a souligné le fait que « le dialogue indirect permet, je pense, de soulager une certaine pression que l'on pourrait avoir lors d'une discussion de face-à-face ». Dans ce témoignage, « indirect » signifie « à travers un avatar et un écran, à distance ». Un autre a avoué avoir eu « du mal à rentrer dans la peau de [son] personnage », ce qui confirme que lors de cette expérimentation, il a été difficile pour les étudiants d'entrer en résonance motrice avec leur propre avatar.

En revanche, les étudiants ayant fait l'expérience du casque de RV ont verbalisé les sensations qu'ils ont éprouvées. Ils se sont sentis immergés dans les situations de communication : « on s'y croyait » ; « c'est très réaliste », « le cerveau est trompé ». Ainsi, leurs émotions ont été plutôt positives : ils parlent d'« émerveillement visuel » ; de « fascination » ; d'« expérience transcendante » ; d'« amusement ». Toutefois, quelques participants ont éprouvé un peu d'angoisse et de stress à cause du port du casque et de l'inconnu que l'expérience représentait. Ces expériences vécues comme incarnées (« une impression de proximité des lieux, des gens » ; « on est dedans » ; « mon corps flottait dans l'espace ») ont poussé

131 Notre traduction de “Those meanings by which texts convey positive or negative assessments, by which the intensity or directness of such attitudinal utterances is strengthened or weakened and by which speakers / writers engage dialogistically with prior speakers or with potential respondents to the current proposition.”

certains étudiants à éprouver un certain « mal de réalité virtuelle » semblable à un vertige. Un étudiant remarque que : « cette expérience de réalité virtuelle suscite un grand nombre d'émotions. Les émotions oscillent, entre la fascination car nous avons l'impression de faire partie de ce monde virtuel, la peur car certains éléments surgissent et nous font perdre l'équilibre ». Un autre a écrit : “*I found it a good experience, even if I couldn't participate until the end because of the dizziness. [...] I would not suggest it for a person who tends to suffer from vertigo.*”

L'appréciation

Les appréciations des étudiants ont tout d'abord été positives. *Second Life* a été qualifié de « support intéressant et amusant à utiliser qui permet une mise en situation plus concrète ». Les étudiants ont apprécié « la possibilité de s'adapter, d'être libre dans l'exercice ». Ils disent que c'est « une expérience très agréable à continuer et à améliorer en amont (personnages, outils virtuels, etc.) » et que « travailler en petit groupe est plus efficace lorsqu'il s'agit d'un problème à résoudre à travers un débat, une discussion ». Ils ont su apprécier le bénéfice du dispositif pour l'apprentissage de compétences : « Cet investissement devrait nous apporter beaucoup dans nos échanges professionnels ou personnels avec des étrangers » car le scénario « est très intéressant, en lien avec un vrai cadre en entreprise que nous pourrions rencontrer en stage à l'étranger ». Ils n'ont rien dit concernant l'apprentissage de la langue si ce n'est « le fait d'avoir le scénario détaillé au moins une semaine à l'avance aide à la réussite de la simulation ainsi qu'avoir passé quelques heures sur *Second Life* pour découvrir son fonctionnement ». De la même façon, *Travel VR* a été loué pour la qualité de l'image : “*the quality of the 360-degree images, these landscapes, these inhabitants, these temples... made me dream and travel for an hour and made me want to visit this Spanish-speaking country even more to combine the pleasure of*

travel and the desire to progress in the language”. Gobin Mignot et Wolff soulignent en effet les points positifs de la RV :

La réalité virtuelle a de nombreux avantages tels que la communication et le partage avec d'autres cultures et des personnes étrangères, les élèves développent leur créativité et leur imagination. Les élèves aiment travailler sur divers supports, dont les plus modernes, donc cela crée de la motivation et de l'envie dans l'apprentissage. Enfin la réalité virtuelle permet aux élèves de travailler essentiellement la compréhension orale mais également l'expression orale. Les interactions entre pairs et/ou avec l'environnement ainsi que l'expérience brisent la passivité (Gobin Mignot et Wolff : 2019, p. 153).

Cependant, les contraintes techniques ont largement empêché la manipulation des EVI : « Le logiciel est un peu compliqué à maîtriser en termes d'installation et de manipulation dans le monde virtuel », « le matériel virtuel est parfois limité », « le fait que nous étions toujours dans un processus de prise en main et de découverte de *Second Life* a peut-être également nui au bon déroulement de la simulation ».

Le même problème a émergé dans la salle de RV : “*we encountered some technical problems because the download that was supposed to allow us to visit Spain was not successful*”. Dans *Sansar*, les participants n'ont pas eu la possibilité de choisir leur avatar par manque de temps, ce qui a eu un effet inhibant sur la perception/conception du contexte de communication : ne se reconnaissant pas à l'écran, les participants ont eu des hésitations à se déplacer et à interagir ensemble.

Concernant les compétences langagières, certains étudiants mettent en lumière le fait que toutes les applications ne servent pas à l'entraînement de toutes les compétences. Par exemple, un étudiant souligne que *Travel VR* permet la compréhension orale mais non l'expression orale : “*it was an interesting, informative session that allowed you to practice listening comprehension, but it was*

difficulty to practice speaking". L'entraînement aux compétences langagières peut donc être empêché par le format même des applications qui ne permettent pas de toutes les travailler, mais aussi par la technologie. Par exemple, pour ce qui est de la production écrite, il est plutôt fastidieux de se servir du clavier avec les manettes : l'étudiant doit d'abord faire apparaître un clavier virtuel dans le monde virtuel puis viser chaque lettre, cliquer sur chacune d'elles pour créer le mot puis la phrase, ce qui peut être très long.

Données quantitatives

Nous avons également administré des questionnaires aux 12 étudiants anglicistes de Master 2 MEEF et avons utilisé des échelles de Likert pour déterminer au mieux leur degré d'accord ou de désaccord. Si nous regardons plus précisément certaines réponses des étudiants de Master 2 MEEF, leur avis concernant *Sansar* sont les suivants.

À la question de la fluidité de l'utilisation des avatars (Figure 3), seuls 50 % des 12 répondants ont jugé qu'il était facile de manipuler l'avatar, ce qui contraste nettement avec notre hypothèse concernant les larges possibilités kinesthésiques offertes par le dispositif.

6. Utilisation de votre avatar sur Sansar est / a été fluide

12 réponses

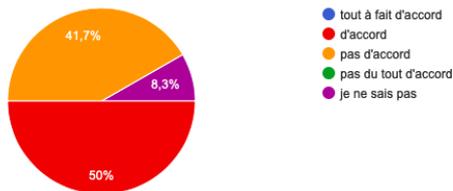


Figure 3 – Fluidité

La question suivante portait sur leur degré d'aisance à communiquer dans l'EVI (Figure 4) : 75 % des répondants sont d'accord et 8,3 % sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils se sont sentis à l'aise.

7. Vous vous sentez/ êtes sentis à l'aise pour communiquer dans le monde virtuel à travers votre avatar

12 réponses

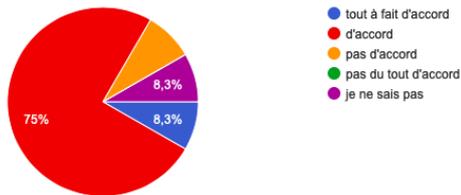


Figure 4 – Aisance

Sur la question de la spontanéité à communiquer dans les EVI (Figure 5), nous remarquons que 41,7 % sont d'accord et 8,3 % sont tout à fait d'accord.

8. La communication dans le monde virtuel est/ a été spontanée

12 réponses

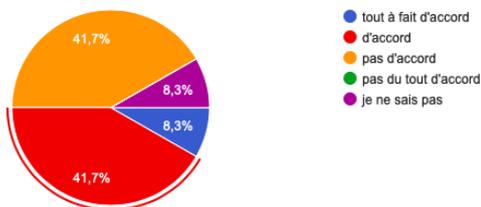


Figure 5 – Spontanéité

Discussion

Si nous croisons les résultats que nous avons obtenus, il semble donc que les émotions et sentiments principalement ressentis dans les EVI sont tout d'abord la joie et le plaisir dus à la fascination de l'environnement mais aussi le stress, l'anxiété et la frustration de ne pas mieux connaître et maîtriser l'outil. Il ne s'agit donc pas dans ce cas d'une anxiété à prendre la parole en langue étrangère.

L'absence de fluidité dans la maîtrise de l'outil a ainsi un impact sur l'aisance à mouvoir son avatar notamment dans *Sansar*, mais ne semble pas avoir d'impact sur la facilité à communiquer en langue cible dans l'EVI. En revanche, cette communication semble moins spontanée que nous ne l'aurions pensé. Même si les étudiants ne le mentionnent pas, il nous semble que ce manque de spontanéité pourrait être dû à l'absence d'expressivité des avatars, leur caractère anonyme, et aux faibles possibilités de mouvements des avatars mus par les étudiants, autant de facteurs « empêchants ».

Ainsi, pour répondre à nos questions de recherche de départ, concernant la place de l'empathie et des émotions dans les EVI face à l'absence d'expressivité faciale et les possibilités kinesthésiques limitées des avatars, nous pouvons dire que malgré la faible expressivité des avatars, les émotions des apprenants sont positives et leur engagement cognitif et langagier est bien présent. Le dispositif proposé, à travers son caractère novateur, semble donc susciter la motivation des apprenants à parler en langue cible. Cela dit, ce ne sont pas les avatars qui véhiculent les émotions et ce ne sont pas les corps des avatars qui permettent le passage du non verbal au verbal, mais bien ceux des apprenants et leur degré d'agentivité, leur engagement que facilite ce support fascinant. L'empathie dépasse donc l'écran car l'apprenant/joueur, à travers son avatar, sait qu'il parle à un autre avatar derrière lequel se cache un être humain. C'est un effort mental qu'il fait pour

communiquer et se mettre en résonance motrice, à distance, à travers son corps dématérialisé. Les EVI, en favorisant les changements de perspectives, peuvent donc potentiellement faciliter un entraînement à l'empathie.

Conclusion

Il a été précédemment démontré que les EVI, inscrits dans un paradigme enactif, facilitent le développement des compétences langagières et d'autres compétences transversales (Privas-Bréauté : 2019 ; Molle *et al.* : 2020). Plusieurs recherches ont également porté sur les leviers et les freins de ces dispositifs innovants mais contraignants (Chateau *et al.* : 2019) dont il conviendrait d'alléger l'utilisation afin d'optimiser et encadrer les potentialités en classe de langue. Nous pensons que cette introduction repose avant tout sur la vigilance de l'enseignant qui doit aider à la maîtrise et l'encadrement du dispositif dans un contexte où la surexposition des enfants et adolescents aux écrans est vivement décriée. Gobin Mignot et Wolff expliquent en effet qu'un accompagnement humain est absolument nécessaire lors de l'exploitation de ce type de dispositifs dans des formations :

La réalité virtuelle ne peut pas remplacer la formation en présentiel et la transmission de savoir d'humain à humain. Elle est aujourd'hui redoutablement efficace lorsqu'elle est couplée à des modules de formation en présentiel, à de l'accompagnement par des facilitateurs, mais aussi à des technologies comme « l'intelligence artificielle ». L'agencement de ces différents formats et la mise en place d'un accompagnement humain permet le déploiement de dispositifs apprenants adaptés à la formation par l'interaction, intégrant un système de retour d'expériences, pour permettre à l'apprentissage de réellement s'inscrire dans une dynamique de montée en compétences. (Gobin Mignot et Wolff : 2019, p. 124-125)

Si les recherches actuelles en sciences cognitives et neuropsychologie (Maiano *et al.* : 2011 ; Torok *et al.* : 2015 ; Cadet : 2019, 2020) examinent le degré d'authenticité du vécu des expériences en réalité virtuelle, les sciences de l'information et de la communication se penchent sur la possibilité de développer l'expressivité des avatars pour tendre vers plus d'humanité et ainsi augmenter le réalisme des situations de communication. Ces études scientifiques, soulignant la valeur ajoutée que peut représenter le dispositif s'il est amélioré, invitent les chercheurs et enseignants de langues à se poser la question d'une modélisation pour une intégration didactique des EVI en classe en vue d'un développement de compétences qui ne reposeraient pas uniquement sur cette première bonne impression dont les effets pourraient n'être que de très courte durée.

Références

ADEN, Joëlle, 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *Synergies Europe*, 4, p. 173-180, (En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>).

ADEN, Joëlle, 2012. « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », dans ADEN, Joëlle, WEISSMANN, Dirk (dir.). *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures*, 167(3), p. 267-284.

ADEN, Joëlle, 2013. « De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues ». *Langages*, 4, p. 101-110.

ADEN, Joëlle, 2017. « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14 (1), (En ligne : <http://rdlc.revues.org/1085>).

ARNOLD, Jane, 2006. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? », *Éla*.

Études de linguistique appliquée, 144(4), p. 407-425, (En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>).

BERRY, Vincent, 2012. *L'Expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Presses universitaires de Rennes.

BERTI, Marguerita, 2019. « *You can almost feel like you are in the place presented* »: Implementing Virtual Reality in the Language Classroom », EUROCALL/CALICO Virtual Worlds and Serious Games SIG.

BOHLER, Sébastien, 2009. « Empathie : la fin des neurones miroirs ? », *Pour la Science*, 31 mars, (En ligne : <https://www.pourlascience.fr/sd/neurosciences/empathie-la-fin-des-neurones-miroirs-10227.php>).

BORONA, Stefania, TAMBOURIS, Efthimios, TARABANIS, Konstantinos, 2018. “The Use of 3D Multi-user Virtual Environments in Computer-assisted Second Language Learning: a Systematic Literature Review”, *International Journal of Learning Technology*, 13(3), p. 249-274.

BOUVIER, Patrice, 2009. *La présence en réalité virtuelle, une approche centrée sur l'utilisateur*, thèse de doctorat, Université Paris-Est.

CADET, Lénaïc, 2019. “Impact of Level of Immersion in Virtual Reality, Emotions, Sense of Presence on Memory of Young Adults”, *European Society for Cognitive Psychology*, communication donnée à Ténériffe.

CADET, Lénaïc, 2020. *Étude de l'impact sur le comportement et la mémoire, de l'émergence et du contrôle des émotions en réalité virtuelle chez l'enfant et chez l'adulte : le lien avec le sentiment de présence et l'immersion*, thèse de doctorat, Université de Lyon.

CHATEAU, Anne, CIEKANSKI, Maud, PARIS, Justine, MOLLE, Nicolas, PRIVAS-BRÉAUTÉ, Virginie, 2019. “Adding Virtual Reality to the University Self-access Language Centre”, *European Journal of Language Policy*, 11(2), p. 257-274.

CHEN, Julian Chengchiang, KENT, Sarah, 2019. “Task Engagement, Learner Motivation and Avatar Identity of Struggling English Language Learners in the 3D Virtual

World”, *System* 88, (En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102168>).

CUMINATTO, Claire, 2018. « Théâtre, émotions et apprentissage de la L2 », dans BERDAL-MASUY, Françoise (dir.), *Émotivité, les émotions dans l'apprentissage des langues*, Presses universitaires de Louvain, p. 77-95.

DELASALLE, Dominique, 2008. « Enseigner une langue à l'école : a-t-on les moyens de relever ce défi dans le contexte actuel? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151(3), p. 373-383, (En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.151.0373>).

DEUTSCHMANN, Mats, PANICHI, Luisa, 2013. “Towards Models for Designing Language Learning in Virtual Worlds”, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 4(2), p. 65-84.

GEORGES, Fanny, 2013. « L'avatar comme métaphore conceptuelle et interactive de l'image de soi », dans AMATO, Etienne-Armand, PERENY, Etienne (dir.) *Les avatars jouables des mondes numériques. Théories, terrains et témoignages de pratiques interactives*, Hermes Science Publications, p. 135-154.

GIBERT, Fabienne, MARQUIS, Annick, 2007. *Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*, éditions du ministère de l'Éducation nationale.

GOBIN MIGNOT, Emilie, WOLFF, Bertrand (dir.), 2019. *Former avec la réalité virtuelle. Comment les techniques immersives bouleversent l'apprentissage*, Malakoff, Dunod.

GUILLAIN, André, PRY, René, 2012. « D'un miroir l'autre. Fonction posturale et neurones miroirs », *Bulletin de psychologie*, 518, p. 115-127, (En ligne : <https://doi.org/10.3917/bupsy.518.0115>).

HORWITZ, Elaine K., HORWITZ, Michael B., COPE, Joann, 1986. “Foreign Language Classroom Anxiety”, *The Modern Language Journal*, 70(2), p. 125-132.

HORWITZ, Elaine K., 2010. "Foreign and Second Language Anxiety", *Language Teaching*, 43(2), p. 154-167.

MAIANO, Christophe, THERME, Pierre, MESTRE, Daniel R., 2011. "Affective, Anxiety and Behavioral Effects of an Aversive Stimulation during a Simulated Navigation Task within a Virtual Environment: a Pilot Study", *Computers in Human Behavior*, 27, p. 169-175.

MARTIN, JAMES R., WHITE, PETER R. R., 2005. *The Language of evaluation. Appraisal in English*, New York, Palgrave McMillan.

MEICHEL, Florence, 2009. « L'énaction : vers un puissant paradigme d'apprentissage émancipateur à l'ère du numérique », (En ligne : <https://florencemeichelpointsdevue.reseauxapprenants.com/2009/05/lenaction-vers-un-puissant-paradigme.html>).

MOLLE, Nicolas, PRIVAS-BRÉAUTÉ, Virginie, CIEKANSKI, Maud, 2020. « La réalité virtuelle comme vecteur d'immersion pour apprendre les langues », *Études en Didactique des Langues*, 34, p. 69-80.

PETERSON, Mark (dir.), 2017. *Digital Language Learning and Teaching: Critical and Primary Sources, vol. 4, New developments in computer assisted language learning*, London, Bloomsbury.

PETERSON, Mark, WANG, Qiao, SADAT MIRZAEI, Maryam, 2019. "The Use of Network-based Virtual Worlds in Second Language Education: a Research Review", in KRUK, Mariusz (dir.), *Assessing the Effectiveness of Virtual Technologies in Foreign and Second Language Instruction*, Hershey, PA, IGI Global, p. 2-24.

PRIVAS-BRÉAUTÉ, Virginie, 2013. « Le Jeu dramatique comme dispositif de consolidation des compétences en anglais », *Les Langues modernes*, 1, p. 58-66.

PRIVAS-BRÉAUTÉ, Virginie, 2016. "Creating an Avatar to become the "Spect-Actor" of one's Learning of ESP", *The Eurocall Review*, 24(1), p. 40-52.

PRIVAS-BRÉAUTÉ, Virginie, 2017. « Développement cognitif et apprentissage/acquisition de l'anglais langue des affaires en IUT à travers le jeu : Utilisation des mondes virtuels », *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité – Les Cahiers de l'APLIUT*, 36 (2).

RIZZOLATTI, Giacomo, CRAIGHERO, Laila, 2005. “Mirror Neuron: a Neurological Approach to Empathy”, dans CHANGEUX, Jean-Pierre, DAMASIO, Antonio, SINGER, Wolf, CHRISTEN, Yes (dirs.), *Neurobiology of Human Values*, Berlin Heidelberg, Springer-Verlag, p. 107-123.

RIZZOLATTI, Giacomo, SINIGAGLIA, Corrado, 2008. *Les Neurones Miroirs*, traduit de l'italien par Marlène Raiola, Paris, Odile Jacob.

ROY, Mikaël, 2017. *La réalité virtuelle pour l'apprentissage des langues. Une étude auprès d'adolescents apprenant le français ou l'allemand*, Berne, Peter Lang.

SADLER, Randal, 2012. *Virtual Worlds for Language Learning: from Theory to Practice*, Bern, Peter Lang.

SCHERB, André, LECOMTE, Sophie, 2019. « Une rencontre sensible d'une sculpture de Bernard Pagès par une appréhension corps-et-graphique », 1^{er} Congrès international de la théorie de l'action conjointe en didactique, Rennes, (En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02514473/document>).

TOROK, Ágoston, MESTRE, Daniel R., HONBOLYGO, Ferenc, *et al.*, 2015. “It Sounds Real when you See it. Realistic Sound Source Simulation in Multimodal Virtual Environments”, *Journal of Multimodal User Interfaces*, 9(4), p. 323-331.

TURKLE, Sherry, 2015. *Seuls ensemble. De plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*, traduit de l'américain par Claire Richard, Éditions L'Échappée, coll. « Pour en finir avec ».

VARELA, Francisco, 1996. *Invitation aux sciences cognitives*, traduit par Pierre Lavoie, Éditions du Seuil.

VARELA, FRANCISCO THOMPSON, EVAN, ROSCH, ELEANOR, 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*, traduit par Véronique Havelange, Éditions du Seuil, coll. « La couleur des idées ».

WIGHAM, CIARA, CHANIER, THIERRY, 2013. « Les mondes synthétiques : un terrain pour l'approche EMILE dans l'enseignement supérieur? », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, Mutations technologiques et nouvelles pratiques sociales : vers l'émergence de « médias d'apprentissage »?, 54, p. 77-93.

WHITE, PETER R. R., 2015. "Appraisal Theory", in TRACY, KAREN, ILIE, CORNELIA, SANDEL, TODD (dirs.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, New York, John Wiley & Sons Inc., p. 54-61.

Virginie Privas-Bréauté est maître de conférences à l'Université de Lorraine, et membre de l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique de l'ATILF, UMR 7118, CNRS/Université de Lorraine. Ses premiers travaux de recherche concernant la redéfinition des contours du théâtre contemporain en Irlande du Nord et sa pratique professionnelle d'enseignante en anglais l'ont progressivement amenée à s'intéresser à l'apprentissage/enseignement de l'anglais par les techniques théâtrales et le jeu dramatique. Ses travaux portent désormais sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais à travers des dispositifs multimodaux, et plus particulièrement le théâtre, les pratiques artistiques mais aussi les mondes virtuels. Le cadre théorique dans lequel elle inscrit les expérimentations qu'elle mène auprès d'apprenants de tout niveau d'apprentissage relève des neurosciences cognitives et affectives. Elle participe à des projets internationaux (Virtual Multilingual Linguistic exchanges avec les universités de Siegen, Berlin, Exeter, Montpellier et Istanbul), nationaux

(Assistants vocaux en apprentissage de langue avec le laboratoire ICAR, UMR 5191, CNRS/Université Lyon 2) et locaux (Virtual Reality Assisted Language Learning). Elle est Vice-présidente en charge de la recherche pour l'Association pour la recherche en didactique et acquisition de l'anglais (ARDAA) et adjointe à la culture, aux arts et au patrimoine de sa commune (Mornant, 69 440).

Comment réflexivité et partage social des émotions contribuent-ils au mieux-être enseignant? Le cas d'enseignants d'anglais stagiaires

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin

Université de Lorraine. Laboratoire ATILF – UMR 7118

Introduction

L'année de formation initiale est une étape déterminante pour les étudiants lauréats des concours d'enseignement (Chauvin-Lemarchand : 2018) qui la disent inconfortable, douloureuse (Blanchard-Laville et Nadot : 2000) et riche en émotions (Chauvin-Lemarchand et Tardieu : 2018). Les professeurs stagiaires (PS) d'anglais n'y dérogent pas et s'ils se disent heureux d'enseigner, les émotions à valence négative sont majoritaires dans leur quotidien (Chauvin-Lemarchand et Tardieu : 2018; Chauvin-Lemarchand : 2018, 2020a, 2020b,

2020c). Ceci est à l'origine du malaise auquel beaucoup font référence (Blanchard-Laville et Nadot : 2000).

Quels sont les événements déclencheurs des émotions à valence négative et donc du mal-être des enseignants stagiaires d'anglais ?

Dans quelle mesure est-il possible de les accompagner vers un mieux-être dans le cadre de leur profession ?

La présente recherche prend appui sur les résultats d'un questionnaire, mené trois années consécutives avec trois cohortes d'enseignants d'anglais stagiaires, visant à recenser les émotions (Plutchik : 1980) dominantes de ces enseignants et à en comprendre les éléments déclencheurs. Suite à ces questionnaires, douze enseignants d'anglais stagiaires volontaires ont été suivis afin d'observer les effets possibles d'un accompagnement combinant techniques réflexives et partage des émotions. Parallèlement, ils ont été filmés en classe et des entretiens d'autoconfrontation (Theureau : 2010) ont été menés.

Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche et décrit la méthodologie utilisée, nous analyserons tout d'abord ce qui déclenche les émotions à l'origine du mal-être des enseignants de notre étude, puis nous observerons, à partir de passages de journaux de bord (De Cock : 2007) et d'extraits d'entretiens, comment réflexivité (Schön : 1983, 1987), partage social des émotions (Rimé : 2005) et écoute empathique tendent à conduire au mieux-être.

Vers une définition du bien-être au travail chez les enseignants novices

Le bien-être est communément défini comme le « sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit » (Centre National de Ressources textuelles

et lexicales), « le fait d'être bien, satisfait dans ses besoins, ou exempt de besoins, d'inquiétudes ; le sentiment agréable qui en résulte » (Larousse.fr). Si on adopte un point de vue hédoniste, on peut décrire le bien-être comme « un plaisir, une satisfaction ou un bonheur subjectif et la recherche du bonheur sont considérés comme le principe qui motive l'activité humaine » (Larguardia et Ryan : 2000). Le bien-être est donc associé à des émotions à valence positive, ce qui l'oppose à la gêne, au malaise ou au stress.

La recherche porte aujourd'hui un intérêt grandissant à la quête du bien-être dans le cadre du travail, et notamment dans l'enseignement. Nombreux sont les auteurs qui définissent le bien-être uniquement en opposition à ce qu'il n'est pas, et donc au mal-être qui englobe les notions de stress (Launis et Koli : 2004 ; Sima *et al.* : 2013), d'épuisement émotionnel, de *burn-out* (Zavidovique, Gilbert, et Vercambre-Jacquot : 2017) et de souffrance. Pour ces auteurs, le mal-être enseignant résulte des modifications des conditions de travail qui entraînent aujourd'hui « un sentiment de perte de la qualité et de l'utilité du travail réalisé » (Gendron : 2007, p. 2). Le mal-être est donc associé à des émotions à valence négative. Ces chercheurs référencent les raisons du mal-être des enseignants que nous regrouperons en trois catégories : les causes liées aux élèves, celles liées à l'institution et le ressenti personnel lié au cumul des causes.

Raisons du mal-être	Déclencheurs
Causes 1 liées aux élèves	Violence, incivilité et manque de respect ; manque de motivation des élèves, conflits
Causes 2 liées à l'institution	Réformes ; manque de moyens, mauvaises conditions de travail, classes chargées, surcharge de travail, manque de soutien, bureaucratie excessive, manque de reconnaissance

Ressentis de l'enseignant (liés aux causes 1 et 2)	Fatigue, épuisement; absence de césure vie professionnelle/familiale; manque de temps pour la famille; découragement; perte de confiance
-----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 1 – Vers une typologie des causes du mal-être enseignant

Parvenir à un mieux-être reviendrait donc à agir sur les déclencheurs des émotions à valence négative engendrant le mal-être, ce qui n'est pas toujours réalisable (causes liées à l'institution). Une alternative pourrait être de prendre du recul sur ses émotions pour mieux les gérer.

Les émotions : le modèle multidimensionnel de Plutchik (1980)

L'objet de cette partie n'est pas de définir ce qu'est une émotion, mais de présenter la théorie multidimensionnelle psycho-évolutive de Plutchik (1980) dans laquelle cette recherche est ancrée.

La théorie de Plutchik (1980) définit huit émotions primaires que l'on peut regrouper par paires opposées : joie-tristesse, acceptation-dégoût, peur-colère, surprise et anticipation. Plutchik les représente sous la forme d'un modèle multidimensionnel (figure 1) reposant sur trois notions : l'aspect dimensionnel, la notion de persistance et la notion de pureté. L'approche dimensionnelle repose elle-même sur trois paramètres : l'intensité, la similitude et la polarité. Tout d'abord, selon Plutchik, les émotions varient en intensité sur un axe vertical, à l'instar de la colère pour laquelle l'irritation et l'agacement sont des variantes moins intenses, et la rage ou la fureur des versions plus fortes. Les émotions les plus intenses se trouvent au sommet, sur la coupe horizontale. Plutchik considère également qu'il existe

des degrés de similarité entre certaines émotions, d'où leur proximité sur le cône.

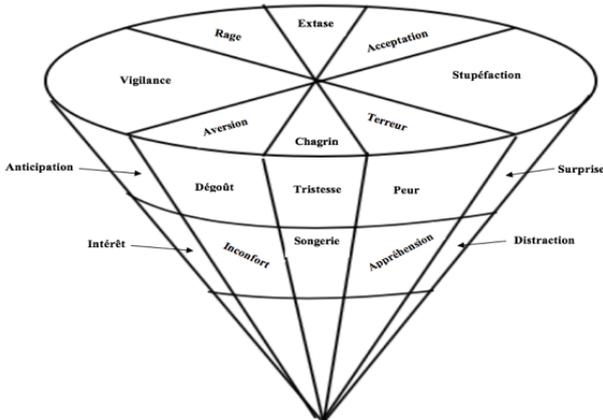


Figure 1 – Le modèle multidimensionnel de Plutchik (1980)

Le partage social des émotions

Pour Rimé (2005), tout individu vivant un épisode émotionnel fort ressent le besoin de le partager avec ses pairs. Ce partage n'a pas de pouvoir curatif, pas de solution thérapeutique « contrairement à une croyance qui a la vie dure » (Rimé : 2005, p.238) mais il a des vertus importantes qui le rendent essentiel. En effet, partager ses émotions avec autrui permet de tisser ou de renforcer les liens socio-affectifs, de créer des temps d'unisson empathique entre les personnes et également de favoriser la bienveillance, le soutien et l'entraide. On peut donc considérer le partage des émotions comme un puissant outil d'intégration sociale.

Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur un dispositif en trois étapes, mené de façon identique pendant trois années successives

(2016, 2017, 2018) avec trois cohortes différentes de PS. La première cohorte (C1) était composée de 75 PS, la cohorte 2 (C2) de 86 PS, et la cohorte 3 (C3) de 82 PS.

Étape 1 : un questionnaire filé

Un questionnaire identique a été envoyé quotidiennement après la classe pendant trois semaines aux trois cohortes, et des PS de ces trois cohortes successives se sont portés volontaires pour y répondre anonymement (cf. tableau 2). L'objectif de ce questionnaire était de faire un état des lieux des émotions ressenties par les PS dans le cadre professionnel et d'en connaître les éléments déclencheurs. Les PS devaient chaque soir, à partir de la quatrième semaine de novembre, cocher les émotions à valence positive ou négative ressenties durant la journée, relater ce qui les avait déclenchées et décrire au moins deux épisodes émotionnels. Les six émotions suivantes, sélectionnées parmi les émotions primaires définies par Izard (1977), Plutchik (1980) et Ekman (1992), ont été proposées aux participants : la joie, la tristesse, la honte, la colère, la culpabilité, la peur et la surprise. Afin d'éviter les biais possibles, il leur a été proposé d'ajouter les émotions de leur choix en cochant la case « autre ».

Année	Statut	Nb total sollicités	Nombre répondants	Ratio sollicités/ répondants	Nb réponses total
2016	PS (C1)	75	43	57,3 %	302
2017	PS (C2)	86	50	58 %	299
2018	PS (C3)	82	46	56,1 %	220

Tableau 2 – Les trois cohortes de PS et les répondants au questionnaire filé

Étape 2 : un dispositif expérimentiel

Suite au questionnaire filé, 12 PS (répartis sur C1, C2 et C3) se sont portés volontaires pour tenir un journal de bord (De Cock : 2007) pendant un trimestre, et participer à un module expérimentiel. Ce module combinait pratiques corporelles et techniques vocales (Tellier et Cadet : 2014) engageant les émotions dans l'action, groupe de parole (Rimé : 2005) et analyse des pratiques professionnelles (Fumat *et al.* : 2003). Durant ce module, les PS ont appris à placer et faire porter leur voix dans la langue enseignée, à tirer profit de leur langage corporel et à utiliser leur corps comme outil pédagogique et régulateur (Duvillard : 2017). Ils ont également travaillé sur l'expression et le contrôle de leurs émotions (Plutchik : 1980). Un temps a été consacré au partage de leurs ressentis avec leurs pairs (Rimé : 2005) qu'ils ont écoutés à leur tour. Ils ont analysé des situations professionnelles et exercé leur réflexivité par le biais de sessions de Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives ou GEASE (Fumat *et al.* : 2003), et d'instruction au sosie (Clot : 1999).

Après avoir suivi ce dispositif expérimentiel, ces PS ont accepté d'être filmés en classe et de participer à des entretiens d'autoconfrontation (Theureau : 2010) filmés (dorénavant EAC). Ces EAC ont été réalisés en moyenne une semaine après la captation du cours, afin de laisser le temps aux PS de visionner l'enregistrement et de sélectionner dans celui-ci trois segments durant lesquels ils avaient ressenti des émotions qu'ils étaient amenés à nommer durant l'EAC. L'entretien a eu lieu sous une forme semi-directive.

Étape 3 : évaluation

Suite au module expérimentiel (C1, C2, C3) et aux entretiens d'autoconfrontation (C2 et C3), les enseignants ont rempli un questionnaire d'évaluation du dispositif comprenant des

questions ouvertes et leurs journaux de bord ont été analysés pour rechercher des traces d'évolution éventuelles. L'évaluation de l'influence des journaux de bord sur le bien-être des PS s'est faite par le biais d'un questionnaire dans lequel il était demandé aux PS de répondre aux deux questions suivantes : « Comment avez-vous vécu l'expérience de la tenue régulière du journal de bord ? », « Cette expérience a-t-elle eu un impact sur votre quotidien professionnel ? Si oui, merci de préciser le(s) quel(s) ». Les données ont été analysées quantitativement et qualitativement avec le logiciel d'analyse textuelle *Tropes* V8.4 élaboré par des chercheurs de l'université d'Aix-en-Provence. Ce logiciel a permis de relever des occurrences par champs lexicaux à l'instar de celui de la réflexivité, du changement ou du bien-être, ainsi que la récurrence de certaines caractéristiques linguistiques.

Résultats et discussion

L'analyse des résultats des questionnaires filés montre que les PS des trois cohortes ressentent majoritairement des émotions à valence négative au quotidien dans le cadre de leur profession (C1 : 58 %, C2 : 62 %, C3 : 60 %), ce qui atteste de la présence d'un mal-être.

Parmi les cinq émotions les plus fréquemment citées, quatre sont communes aux trois cohortes : la joie, la colère, la tristesse et la culpabilité. La colère étant de loin l'émotion à valence négative la plus récurrente dans le quotidien des PS.

Cohorte 1			Cohorte 2			Cohorte 3		
Émotions par ordre décroissant	Nb citations ¹³² /621 ¹³³	%	Émotions	Nb citations /594	%	Émotions	Nb citations /414	%
Joi	189	30 %	Joi	164	28 %	Joi	118	29 %

132 Nombre de fois où cette émotion a été citée dans le questionnaire filé.

133 621 — tout comme 594 pour C2 et pour 414 pour C3 — correspond à l'ensemble des émotions citées dans le questionnaire.

Colère	119	19 %	Colère	114	19 %	Colère	61	15 %
Peur	51	8 %	Tristesse	59	10 %	Tristesse	32	8 %
Tristesse	50	8 %	Culpabilité	46	8 %	Culpabilité	25	6 %
Culpabilité	49	8 %	Surprise +	33	6 %	Peur	20	5 %

Tableau 3 – Les 5 émotions les plus fréquemment citées par les PS

On trouve également citées dans la case « autre » du questionnaire filé, des émotions apparentées à la colère, telle que la frustration, l'agacement, la lassitude, l'exaspération, l'énervement, la contrariété, la rancœur et le ras-le-bol.

En recherchant les causes de ces émotions, on constate que celles-ci sont en parfaite adéquation avec les thèses de Launis et Koli (2004), Sima *et al.* (2013), Zavidovique, Gilbert, et Vercambre-Jacquot (2017) et Gendron (2007) et donc avec la typologie présentée dans le tableau.

Le tableau suivant présente une synthèse des résultats des trois cohortes.

Raisons du mal-être	Déclencheurs de la colère et émotions parentes	% occurrences
Causes liées aux élèves	Difficultés de gestion de classe	45,5 %
	Comportements inappropriés d'élèves	11 %
	Refus, absence de travail des élèves	10 %
	Incidents/violence/mise en danger	2,5 %
Causes liées à l'institution	Problème matériel	6 %
	Relations professionnelles difficiles	1,5 %
	Retours négatifs sur son travail (tuteur, équipe de direction, formateurs, inspection)	1,5 %
	Manque d'aide et de conseil/difficulté de communication	1 %
	Décisions institutionnelles, politiques	1 %
	Observation de ses cours	1 %

Ressentis personnels de l'enseignant	Perception négative du cours	6,5 %
	Charge de travail trop importante/fatigue/épuisement	4 %
	Doute sur ses capacités à enseigner, positionnement en construction	5 %
	Difficultés d'ordre privé	2 %
	Préparation de cours jugée insuffisante/incomplète/inefficace	1 %

Tableau 4 – Les déclencheurs de la colère et des émotions parentes

La colère, tout comme les émotions de plus ou moindre intensité s'y apparentant, est principalement déclenchée par les élèves. Les problèmes de gestion de classe, l'insolence des élèves, les bavardages incessants, le refus d'obéir aux règles sont les principales raisons citées. Le sont également les problèmes matériels, les relations difficiles avec les collègues, la direction et les parents d'élèves, le manque d'aide et de conseils. La colère est aussi liée au statut de débutants de ces stagiaires. Certains ressentent colère et frustration lorsqu'ils éprouvent des difficultés pédagogiques, notamment quand ils ne parviennent pas à mettre en œuvre ce qu'ils avaient prévu de faire. Tout ceci tend à rendre leur année de stage difficile et contribue à un ressenti douloureux.

Analyse des résultats post-expérimentation

L'analyse des données collectées (N= 741 mots) révèle que tenir un journal de bord a permis aux PS d'enclencher le processus de réflexivité et d'amorcer un changement, comme en attestent les extraits des réponses ci-dessous :

Muriel	Le JDB m'a permis, en posant mes émotions sur le papier, de revivre puis prendre du recul sur les événements qui m'avaient fait les ressentir. Cela m'a permis de relativiser puis évacuer des émotions potentiellement ressenties en excès et de « passer à autre chose ». Cela m'a aussi permis de rebondir sur certains événements pour créer des stratégies qui m'ont aidée ensuite, sur le même genre d'événements, à gérer la classe ou l'incident moins violemment.
Victor	De meilleures pistes de remédiation , une réflexion plus critique en amont sur certaines activités. Expliquer l'échec d'une activité permet de mieux l'aborder la prochaine fois, avec une autre classe...
Camille	J'ai bien aimé rédiger le journal et je ne m'attendais pas, en commençant à le faire, à ce que cela m'apporte quelque chose . Je continue d'ailleurs de remplir (je suis devenue accro !).
Antoine	Cela permet de faire le bilan de sa semaine et donc d'en isoler les points forts et d'y apporter une attention particulière. Cela m'a également permis de me relire de temps à autre pour poser mes idées et mes émotions.
Marie	Le fait d'exposer mes émotions et les événements de la journée me permettait de mettre tout en perspective et également de prendre du recul par rapport aux mauvais moments passés. Cela permet également d'observer les progressions , d'observer des « constantes » qui reviennent de temps à autre.

Tableau 5 – Extrait des réponses aux questionnaires sur l'impact des journaux de bord

Le logiciel d'analyse textuelle *Tropes* indique la présence de 22 adjectifs subjectifs mélioratifs – soit 64,7 % des adjectifs utilisés – (ex : bénéfique, enrichissants, meilleurs...) qui attestent d'un changement et d'une plus-value. *Tropes* référence 29 occurrences de modalisation d'intensité – soit 48,3 % de la modalisation totale – (ex : mieux, plus, très, beaucoup, surtout...). Celles-ci témoignent d'un contraste

positif ou sont des intensifieurs associés à des adjectifs mélioratifs (ex : très bénéfique). Sont recensés également des indices lexicaux attestant de l'enclenchement d'un processus de réflexivité (19 occurrences, 8 du syntagme « prendre du recul ») de changement (17 occurrences, la plus flagrante étant « passer à autre chose ») et de mieux-être (11 occurrences : « rassurant », « bénéfique », etc.).

Impact du dispositif expérimentiel

L'impact du module « corps et voix, engagement émotionnel dans l'action » a été analysé via l'examen des journaux de bord dans les semaines suivant la participation des PS au dispositif. Cette analyse a révélé des traces significatives de changement. On les trouve notamment dans les oppositions « avant »/« maintenant », des alternances imparfait/présent (tableau 5) et dans les comparatifs tronqués « mieux gérer les classes », « mieux comprendre le groupe », « mieux dialoguer avec les élèves », « être plus à l'aise », « moins crier », etc. Ces changements ont été déclenchés par des prises de conscience, ce qui explique la présence de traces d'une amorce de posture réflexive (« prendre du recul », « réfléchir à ma profession », etc.). Tout ceci engendre l'expression d'un mieux-être qui s'exprime dans le lexique à travers 17 occurrences d'expressions/17 expressions, parmi lesquelles on trouve « prendre confiance en soi », « me sentir légitime », et « me sentir à l'aise ». Le tableau ci-dessous fait état de quelques exemples.

Victor	« Avant le dispositif je n'arrêtais pas de crier en classe. Je ne crie plus autant maintenant , c'est super »; « Je ressens moins de colère en classe. C'est plus de l'agacement ou de l'irritation que de la colère maintenant ».
Sofia	« Je pense être plus à l'aise dans mon rôle. »

Marie	« J’ai juste crié une fois aujourd’hui, et c’est vraiment rien comparé à avant. Maintenant je module ma voix comme on a vu dans le module. J’utilise une voix plus basse et je trouve que ça marche bien, je suis contente. »
Charlotte	« Je me sens confiante et sereine quand je pense au chemin qu’il me reste à faire » « Le module m’a permis de prendre du recul et de réfléchir à ma profession “pour survivre émotionnellement” mais aussi pour améliorer mes pratiques. »
Élise	« Le dispositif m’a aidé à gérer mon stress. Je me calme plus facilement en classe. » « J’ai réalisé en me voyant que j’ai besoin de montrer plus d’enthousiasme en classe » ; « J’ai acheté une tablette pour me filmer en classe comme on a fait. Je veux voir par moi-même comment j’évolue. »

Tableau 6 – Impact du module « corps, voix, émotions », extraits des journaux de bord

Les séances d’analyse de pratiques professionnelles ont contribué à renforcer la démarche réflexive des PS comme en atteste les occurrences de « réfléchir sur la pratique », « recul/sur », « démarche réflexive », ou « introspection », dont certaines figurent dans les exemples ci-dessous.

Victor	« Mieux réfléchir sur ma pratique et me sentir épaulé . Une meilleure compréhension, un recul sur ma pratique . Une démarche réflexive apporte un recul nécessaire pour ajuster et moduler notre pratique. »
Marie	« L’exercice du sosie est très intéressant aussi car on peut se reconnaître dans certaines pratiques et donc avoir des cas concrets et une aide concrète sur une situation. »
Antoine	« Mais le plus efficace pour moi et le plus intéressant a été l’instruction au sosie pour ses réponses concrètes et directement applicables à des situations problématiques. »

Tableau 7 – Extrait des réponses aux questionnaires sur l’impact des séances d’analyse de pratiques professionnelles

Les données collectées permettent également de relever des indices de changement (ex : « ajuster ma pratique », « moduler mes pratiques »), et de mieux-être (« réconfort », « soulagement », « soutien », « partage avec les pairs », etc.).

L'analyse des questionnaires post-dispositif expérientiel montre que les groupes de parole ont eu un impact notable. Si ces temps d'échange ont permis de donner lieu à des changements (« progresser à son rythme », « réussir dans les pratiques de classe », « reproduire des techniques ») et à la mise en place d'une posture réflexive (« prise de conscience », « réfléchir à des problématiques communes », « rechercher des solutions », etc.), les réponses des PS témoignent de l'impact important que cette modalité a eu sur leur mieux-être. Le partage des émotions (14 occurrences de « partage des émotions », « partage/échange des expériences ») est plébiscité par les PS et est de loin la modalité qui contribue le plus au bien-être des PS, comme en attestent les exemples du tableau 9. Ce partage apporte un « réconfort » (« on n'est pas tous seuls dans ce cas »), un « soulagement » (« mes interrogations sur le métier étaient fondées et identiques à celles des autres participants »), car il émane de la réflexion d'un collectif soudé (« commune, entre pairs », « camarades de galère »). Cette modalité respecte chacun (« à son propre rythme », « sans avoir honte du regard de l'autre »). L'« écoute empathique » est citée comme point fort (ex : « personne n'est jugé », « confiance », « bienveillance »).

Marie	Cela m'a permis de comprendre que mes interrogations sur le métier étaient fondées et identiques à celles des autres participants . Tout a été utile, temps de concertation avec les autres participants, partage des expériences difficiles ou non, mise à distance des situations vécues.
Victor	Nous avons pu pratiquer sans avoir honte du regard des autres

Muriel	L’ambiance de confiance et d’échange entre collègues stagiaires qui permet de partager les expériences et les différentes façons de faire. J’utilise une voix plus basse et je trouve que ça marche bien, je suis contente.
Antoine	Ce qui m’a le plus aidé c’est d’avoir des camarades de galère sur qui compter , avec qui échanger
Charlotte	La prise de conscience « on n’est pas tous seuls dans ce cas »
Anne	Les points forts sont les moments de partage d’expériences , le fait que personne n’est jugé et qu’on puisse progresser à notre rythme. Le fait d’être en petit groupe nous a permis également de créer des contacts et de profiter d’une bonne ambiance générale. On se sent en confiance et c’est pour cela que nous avons pu reproduire certaines techniques en classe, avec succès.

Tableau 8 – Extrait des réponses aux questionnaires sur l’impact des groupes de parole

Impact des entretiens d’autoconfrontation

L’analyse des EAC montre que cette modalité a eu également un impact positif sur les PS. Tout d’abord, les EAC leur ont permis de développer leur posture réflexive. *Tropes* relève dans les EAC 30 traces de réflexivité : « prise de recul » est cité 9 fois, le préfixe « reflex- » est utilisé à 7 reprises, et « prendre conscience de » 4 fois. On trouve également des occurrences de « se rendre compte de », « se regarder », « faire un pas de côté », « auto-analyse », « analyser », « revivre ». De la réflexivité découlent les déclencheurs de changement. *Tropes* en relève 29 indices dont 9 occurrences de « révélation », « révélateur-trice », « réaliser », « se rendre compte/nouveau regard », puis des termes à l’instar de « corriger », « correction », « résoudre/solutions », « changer »,

etc. On trouve également des indices de mieux-être, mais dans une moindre proportion (11 occurrences parmi lesquelles « confiance en soi », « moment de partage », « se sentir bien », « être plus sereine », « se sentir épaulé », etc.).

Le processus de mise en place d'une posture réflexive a un impact notable sur les émotions des PS. En effet, parvenir à analyser une situation, être conscient de devenir un « praticien réflexif » (Schön : 1983 ; 1987) amène les PS à inverser la valence de leurs émotions initiales. On constate dans le tableau suivant comment l'auto-analyse de situations engendrant colère, irritation ou frustration débouche sur une méta-émotion à valence positive présente dans le cône de Plutchik (Auteur : 2020b).

PS	Émotions initiales en classe	Causes	Émotions après visionnage	Justifications
Victor	Énervement & irritation Colère	« Les élèves n'écoutaient pas, ils discutaient » « Ma colère m'a fait passer de l'anglais au français »	Intérêt & satisfaction Intérêt, curiosité	« Ça me permet de prendre du recul et de trouver des solutions » « Je trouve ça intéressant et j'aimerais comprendre pourquoi je m'exprime en français quand je suis en colère »
Sébastien	Irritation	« L'activité prenait trop de temps »	Satisfaction	« <i>A posteriori</i> je réalise qu'il est important de donner plus de temps aux élèves »

Charlotte	Frustration	« Les élèves n'écoutaient pas, ils ne savaient pas quoi faire »	Satisfaction & espoir	« <i>A posteriori</i> , je comprends que je n'avais pas assez bien préparé l'activité en amont. Ce n'était pas de leur faute. Le comprendre me donne de l'espoir. »
-----------	-------------	-----------------------------------------------------------------	-----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 9 – Changement de valence des émotions lors des EAC

Conclusion

Les enseignants stagiaires d'anglais de notre enquête vivent au quotidien un mal-être lié à la détérioration de leur contexte d'exercice, ce dont se plaignent aujourd'hui la plupart des enseignants (Launis et Koli : 2004; Sima *et al.* : 2013; Zavidovique, Gilbert, et Vercambre-Jacquot : 2017; Gendron : 2007). Aux causes principalement liées aux élèves et à l'institution, s'ajoute leur statut d'enseignants débutants dont le positionnement et les gestes professionnels ne sont pas encore pérennisés. Les différentes modalités expérimentées dans cette étude, sur un nombre certes restreint de PS, montrent des résultats encourageants. En effet, les résultats laissent entrevoir que ces techniques de type réflexif ainsi que le partage social des émotions pourraient contribuer aux mieux-être des PS, voire dans certains cas à inverser la valence des émotions à l'origine de leur malaise. Le partage des émotions et les entretiens d'autoconfrontation, dont les résultats ont été les plus probants, gagneraient à être davantage intégrés dans la formation initiale et continuée des enseignants novices.

Références

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, NADOT, Suzane (dir.), 2000. *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan.

CLOT, Yves, 1999. *La fonction psychologique du travail*, Presses universitaires de France.

DE COCK, Geneviève, 2007. *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*, Louvain-la-Neuve, thèse doctorale.

DUVILLARD, Jean, 2017. *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*, ESF.

EKMAN, Paul, 1999. "An argument for basic emotions", *Cognition & Emotion*, 6 (3-4), p. 169-200.

FUMAT, Yveline, VINCENS, Claude, ETIENNE, Richard, 2003. *Analyser les situations éducatives*, ESF.

GENDRON, Bénédicte, 2007. « Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants », *Éducation et socialisation*, 23.

IZARD, Caroll E., 1977. *Human Emotions*, Plenum Press.

LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire, TARDIEU, Claire, 2018. "Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education", dans MARTINEZ AGUDO, Juan de Dios, *Émotions in second language teaching*, Cham Springer, p. 425-443.

LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire, 2018. « Émotions et construction de l'identité professionnelle des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil », dans BERDAL-MASUY, Françoise (dir.), *Émotissage, Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Presses universitaires de Louvain, p. 163-174.

LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire, 2020a. "Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil", *Recherches en éducation*, n° 41.

LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire, 2020b. “The case of novice EFL teachers Language Education and Emotions”, in SIMONS, Mathea, SMITS, Tom *Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*, Routledge.

LEMARCHAND-CHAUVIN, Marie-Claire, 2020c. “L’influence des émotions sur la prise de parole en classe des enseignants stagiaires d’anglais de l’académie de Créteil”, *SHS Web of Conferences*. EDP Sciences, (En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208102001>).

PLUTCHIK, Robert, 1980. *The Emotions. Facts. Theories and a new Model*, University Press of America.

RIMÉ, Bernard, 2009. Le partage social des émotions. Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».

SIMA, Murielle, DESRUMAUX, Pascale, BOUDRIAS, Jean-Sébastien, 2013. « Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 97(1), p. 69-87.

SCHÖN, Donald, 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books.

SCHÖN, Donald, 1987a. *Educating the reflective practitioner*, American Educational Research Association.

TELLIER, Marion, CADET, Lucile (dir.), 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Éditions Maisons des Langues.

THEUREAU, J. (2010). « Les entretiens d’autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche “cours d’action” », *Revue d’anthropologie des connaissances*, 4(2), p. 287-322.

ZAVIDOVIQUE, L., GILBERT, Fabien, VERCAMBRE-JACQUOT, Marie-Noël, 2018. « Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : quelles différences selon l’ancienneté? », *Archives des Maladies professionnelles et de l’Environnement*, 79 (2), p. 105-119.

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin est maître de conférences en anglais LANSAD et didactique des langues à Inspé de Lorraine (site de Montigny-lès-Metz), Université de Lorraine. Elle mène ses recherches au sein du laboratoire ATILF – UMR 7118. Elle est vice-présidente pour la communication numérique à l'ARDAA.

De la bienveillance à la réciprocité : l'empathie dans un contexte d'abandon scolaire

José Miguel Alavrez et Maryline Launay
*Témoignage dans le cadre du dispositif deuxième chance
« Parcours 2 » à Strasbourg.*

Introduction

En tant que professionnels dans un dispositif « deuxième chance » à Strasbourg, nous avons réfléchi à la thématique de l'empathie dans la relation éducative.

Notre dispositif accueille des jeunes entre 16 et 21 ans, issus de l'aide sociale à l'enfance. Ces jeunes ont quitté le système éducatif et, dans un langage commun, nous les appelons les « décrocheurs scolaires ». Nous accueillons également des jeunes mineurs étrangers isolés qui, eux, souhaitent pouvoir accéder au système éducatif. Avec ce public, nous devons de nous intéresser à la relation à l'autre. Lors des ateliers menés autour de la question du vivre-ensemble,

les jeunes abordent la question du respect des autres et de soi-même. C'est par cette entrée que nous avons démarré notre réflexion sur l'empathie à travers la question suivante : Comment aborder un public jeune, résistant, voire révolté contre l'école et ses mécanismes, afin de l'aider à s'intéresser au savoir et à se réinvestir dans l'apprentissage ?

Dans une première partie, nous expliquerons le contexte de notre réflexion, puis nous évoquerons les évolutions de l'institution scolaire sur les notions d'empathie et de prise en compte des émotions. Enfin nous montrerons la nécessité d'amener une notion fondamentale dans la relation à l'autre qui est l'humilité.

Le contexte de notre dispositif et la notion d'empathie

Dans le dispositif, nous travaillons autour d'ateliers. Nous n'utilisons pas le langage qui rappelle le système éducatif, comme « cours », « contrôle ». Nous travaillons sur le développement des compétences psycho-sociales. Les jeunes viennent par demi-journées pour suivre des ateliers de remise à niveau en mathématiques et en français. Ils suivent également des ateliers pour développer leurs compétences numériques, ainsi que des ateliers manuels comme la menuiserie et la métallerie. Afin de développer leur esprit critique et leur capacité de réflexion, les jeunes assistent également à des ateliers « citoyenneté » dont l'objectif est de travailler sur les représentations qu'ils ont de la société. Le but est de développer leur capacité à réfléchir par eux-mêmes, à argumenter et exposer leurs points de vue. Des ateliers « philo » ont été expérimentés afin qu'ils puissent travailler sur la connaissance de soi et développer des projets qui soient en cohérence avec leurs aspirations. L'objectif des différents ateliers est de favoriser leur autonomie tout en développant la capacité à travailler avec les autres. L'enjeu est d'amener à une

prise de conscience de l'existence d'une commune humanité, tout en faisant en sorte que chacun se sente reconnu.

Lors des entretiens menés avec les jeunes, nous décelons une sensibilité particulière aux regards hautains et aux attitudes méprisantes des adultes auxquels ils ont été confrontés tout au long de leur courte scolarité. À travers ces relations, souvent conflictuelles, les jeunes ont développé une méfiance envers les adultes présents pour les accompagner. Au départ, ils sont réticents face aux questions et prennent les entretiens individuels comme des interrogatoires pour mieux les « casser ». La capacité d'empathie du formateur peut alors être remise en cause comme une intrusion dans leur vie privée. Ces jeunes ont perdu la confiance en eux et dans les autres. Leur capacité d'empathie est altérée et ils ont du mal à accepter d'être aidés. Par exemple, lors d'un entretien individuel, un jeune disait « je peux aider mais j'veux pas qu'on m'aide ! ».

Si nous reprenons les définitions de l'empathie, nous constatons qu'il n'existe pas une empathie mais des empathies.

D'abord nous pouvons rappeler qu'étymologiquement, « empathie » provient du terme *Einfühlung* qui fait référence à la projection d'une personne dans la situation de l'autre.

Carl Rogers (2018) désigne l'empathie comme une variable significative de la relation d'aide. Pour lui, « Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du "comme si" ».

Il existe une distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle. L'empathie émotionnelle est le fait d'entrer en résonance émotionnelle avec autrui (ex : le sourire, la tristesse), d'identifier les émotions des autres. L'empathie cognitive est la capacité à se représenter ce que ressent l'autre sans éprouver ses émotions. À travers cette

distinction, nous pouvons relever les limites de l'empathie. Serge Tisseron (2010) nous rappelle que ces deux empathies doivent pouvoir être reliées. Il explique : « L'empathie a deux visages, comme le Dieu Janus de l'Antiquité (d'un côté, elle permet de comprendre son prochain mais de l'autre, elle n'empêche pas de nier son humanité) ... d'une part elle nous permet d'avoir une représentation du fonctionnement mental et affectif de nos interlocuteurs; d'autre part; elle nous fait entrer en résonance avec leurs états sensoriels et émotionnels. Ces deux aspects ne sont pas forcément liés ». Il donne l'exemple des fonctionnaires des services de renseignements nord-américains chargés d'imaginer des tortures adaptées à chaque détenu de la prison d'Abou Ghraïb. Ils développent l'empathie cognitive pour se représenter ce qui fera mal à l'autre, mais n'ont pas l'empathie émotionnelle sinon ils ne pourraient pas faire leur travail. Inversement, une empathie émotionnelle sans l'empathie cognitive risque de faire éprouver les douleurs d'autrui comme si c'était les siennes propres, au point d'être incapable de lui porter secours. Il est donc essentiel de les articuler et de tempérer les dangers de l'une par les vertus de l'autre.

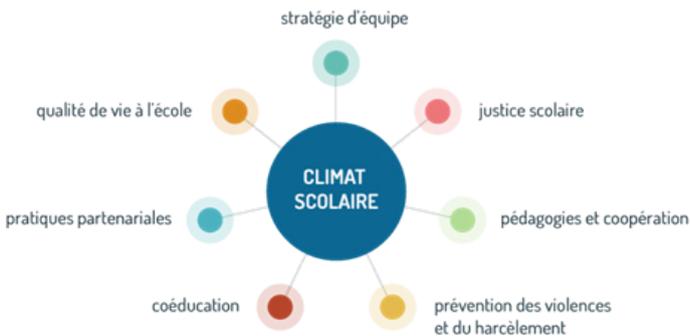
L'enjeu est d'arriver à une empathie « réciproque » et d'accepter la relation comme une construction mutuelle et dynamique. À travers la lecture de l'ouvrage de Tisseron (2010), nous pouvons parler d'empathie « extimisante » : accepter que l'autre, en se mettant à ma place, me révèle des aspects inconnus de moi. Ce qui nous amène à interroger le fonctionnement de la relation éducative et comment elle est mise en œuvre dans le système éducatif.

Le changement de paradigme dans le système éducatif

Depuis 2010, l'institution scolaire s'interroge et insiste sur la notion de « climat scolaire ». Ce terme est utilisé pour la

première fois en France par Eric Debarbieux (2016), et fait suite à ses travaux sur la question de la violence scolaire.

Il renvoie à l'analyse des contextes d'apprentissage et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien-être pour les élèves et pour les personnels dans l'école. Selon cet auteur, la qualité et le style de vie scolaire s'appuient sur un sentiment de sécurité mais surtout sur l'engagement, la motivation et le plaisir d'aller à l'école. C'est une notion qui reflète le jugement qu'ont les parents, les personnels et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire. Elle prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large, et les différents groupes sociaux au sein et autour de l'école. D'après le site mis en place par le réseau CANOPE, l'action sur le « climat scolaire » porte sur 7 facteurs de l'institution scolaire :



Les relations entre élèves, entre professionnels et entre professionnels et élèves sont à prendre en considération. Maël Virat (2019) rappelle que « la relation enseignant-élève influence l'implication et la réussite scolaire, d'autre part l'implication et la réussite scolaire favorisent des relations de qualité avec les enseignants. »

Le mot « empathie » a été utilisé pour la première fois en 2015 dans le Socle de connaissances, de compétences et de

culture, comme moyen pour former la personne et le citoyen. Ce nouveau socle comprend 5 domaines : 1 – *Les langages pour penser et communiquer*; 2 – *Les méthodes et outils pour apprendre*; 3 – *La formation de la personne et du citoyen*; 4 – *L'observation et la compréhension du monde*; 5 – *Les représentations du monde et l'activité humaine*.

Les attentes du domaine 3 portent sur le respect d'autrui : « L'élève acquiert le respect d'autrui : il est capable d'empathie et sait se mettre à la place des autres. Il exerce les règles de civilité et pratique la bienveillance. Par la mise à distance des préjugés et des stéréotypes, il est capable d'apprécier ceux qui sont différents et de vivre avec eux. Il refuse les discriminations, respecte l'autre sexe, est sensible à l'égalité entre les hommes et les femmes et fait preuve de tolérance. Il sait distinguer et respecter la vie privée. »

Dans les directives institutionnelles, nous retrouvons un ensemble de procédures et l'idée de mettre en œuvre des « bonnes » pratiques. Pourtant, l'empathie ne peut être une connaissance à acquérir.

Nous voulons alors montrer de quelle façon elle pourrait devenir une posture d'être qui précède le savoir et la connaissance. Il ne s'agit pas de procédure mais d'attitude. Pour cela, la capacité empathique ne suffit pas, d'autant qu'elle est souvent tournée vers la détresse et la vulnérabilité de l'autre courant le risque d'être utilisée à des fins de manipulation. C'est pourquoi nous préférons la notion de « *caregiving* », développée par Maël Virat, qui porte sur l'attention à autrui. Une attention considérée comme une véritable préoccupation pour autrui et qui est « autant soutien à l'exploration et aux émotions positives que préoccupation pour la souffrance de l'autre ».

Dans notre pratique, nous constatons que lorsque les jeunes comprennent que nos pratiques sont tournées vers un réel souci de les aider, la confiance s'installe et nous parvenons alors à les accompagner sur un projet. Les jeunes s'ouvrent

aussi lorsqu'ils constatent que les formateurs acceptent leurs limites et écoutent les critiques du dispositif et des ateliers pour améliorer le climat de l'établissement dans le respect mutuel.

Pour cela, nous souhaitons amener des réflexions sur la notion d'humilité.

L'humilité, la clé de l'empathie

Nous abordons la notion d'humilité à travers celle d'humiliation. L'ouvrage de Pierre Merle (2012) constate que 49 % des collégiens et lycéens déclarent s'être sentis, parfois ou « souvent » humiliés ou rabaissés par des professeurs (INSEE & INED en juin 1992). Il aborde notamment la question des sanctions scolaires. L'humiliation serait « une sanction non réglementaire, contraire à l'ordre rationnel-légal de l'école et à l'organisation sociale propre aux sociétés modernes » (p. 67). Par exemple, l'élève est rabaissé devant ses camarades (passage au tableau, annonce des copies selon un ordre décroissant, surnom dépréciant...) ou lorsque les élèves sont répartis suivant leurs résultats (séparation spatiale dans la classe, constitution de classes de niveau...). Cela fait écho aux témoignages des jeunes que nous accueillons dans notre dispositif.

Il nous paraît alors essentiel que, malgré la dissymétrie dans la relation éducative, il y ait un échange « donnant-donnant » qui reconnaisse la dignité de l'élève.

Nous abordons cet échange sous le prisme de l'humilité. Cette notion semble importante car elle consiste à rappeler à chacun sa condition d'être humain. Étymologiquement elle nous vient de « humilitas » en latin, dérivé de humus, « fait de terre ». Selon André Comte Sponville (1999), l'humilité « n'est pas ignorance de ce qu'on est, mais plutôt connaissance ou reconnaissance de ce qu'on n'est pas. [...] L'humilité est vertu lucide [...] de l'homme qui sait n'être pas Dieu. [...]

Être humble, c'est aimer la vérité plus que soi. ». C'est une attitude par laquelle on ne se place pas au-dessus des autres ni à la place des autres. La notion d'empathie nous posait difficulté par la définition de se mettre « à la place de l'autre ». En nous mettant « à sa place », ne serions-nous pas en train d'oublier que l'autre est un être aussi pensant et actif que nous ?

L'humilité vise un trait de caractère d'un individu qui se considère sans orgueil, sans égocentrisme. Il amène à accepter ses imperfections, avouer ses faiblesses, ses manquements, sans se dévaloriser. L'humilité renvoie à un équilibre entre la reconnaissance de la valeur d'autrui et la conscience de sa propre valeur. C'est finalement être authentique, être soi-même.

Un enseignant humble est alors celui qui reconnaît qu'il ne sait pas tout. Il n'oublie pas qu'enseigner, c'est s'inscrire soi-même dans une démarche apprenante, ouverte et dynamique. Nous pouvons dire, à travers nos expériences des ateliers avec les jeunes, que les clés de la relation appartiennent autant au formateur qu'aux apprenants. Il s'agit d'une co-construction. L'enseignant humble est celui qui a conscience que la connaissance n'est pas statique mais évolutive.

Du côté de l'élève, il s'agira de développer le désir d'apprendre et de comprendre que les adultes autour de lui l'accompagnent dans la construction de son autonomie. Ainsi, nous considérons l'humilité comme une notion nécessaire à la mise en œuvre de l'empathie dans la relation éducative.

Références

COMTE-SPONVILLE, André, 1999. *Petit traité des grandes vertus*, Presses universitaires de France.

DEBARBIEUX, Éric, 2016. *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*, Armand Colin.

FREIRE, Paulo, 2013. *Pédagogie de l'autonomie*, Érès.

MERLE, Pierre, 2012. *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Presses universitaires de France.

ROGERS, Carl, 2018. *Le développement de la personne*, Inter-éditions.

TISSERON, Serge, 2010. *L'empathie au cœur du jeu social*, Albin Michel.

VIRAT, Mael, 2019. *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*, Odile Jacob.

ZANNA, Omar, 2015. *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*, Presses universitaires de Rennes.

Maryline Launay a été formatrice dans un dispositif deuxième chance « Parcours 2 » prenant en charge des jeunes en insertion professionnelle à Strasbourg. Elle est actuellement professeure des écoles dans l'académie de Créteil.

José Miguel Alvarez est philosophe et théologien. Titulaire d'un master en éthique et en philosophie, il est doctorant en psychologie clinique à l'Université de Strasbourg. Actuellement enseignant en philosophie, il a été formateur auprès de jeunes en insertion.

**Construction de la relation de confiance
Professeurs-Élèves au lycée.
Quels bénéfices pour les apprentissages ?**

Un témoignage de recherche-action.

Monique Gaëtan, Roland Gaëtan
Université de Toulon Sud Var. Département Éthologie humaine

Introduction

Nous présentons une Recherche-Action sur la confiance, en particulier sur la confiance Élèves-Professeurs, au Lycée. Ce travail a une histoire qui lui donne sens, orientation et contenus. Un détour s'impose.

À l'origine, nous avons mené une Recherche-Action au Lycée, basée sur la théorie de l'attachement proposée par Bowlby dans les années 1960-1980, et reprécisée, réactualisée

dans le temps par des chercheurs tels que Miljkovitch, Guedeney, Pierrehumbert, Cyrulnik et Delage.

Soulignons que cette théorie psychologique, intégrative, relie les connaissances actuelles émanant de champs de recherche qui vont de la sociologie aux neurosciences en passant par la théorie de l'évolution, l'éthologie, tout en interrogeant la philosophie. Elle s'appuie donc sur des domaines complémentaires et interdisciplinaires. Le groupe de formation, réflexion et travail en Éthologie humaine de l'Université de Toulon Sud-Var, encadré par Michel Delage et Boris Cyrulnik, ouvre à la compréhension et à la mise en œuvre des contenus de cette théorie au monde non médical.

Ses contenus nous semblaient précieux en milieu scolaire. En effet, il est mis en évidence qu'une personne « secure » est non seulement dans un état de sécurité intérieure qui se traduit par une sérénité vécue où les émotions peuvent être régulées et mentalisées, mais cette personne est, tout à la fois, en disponibilité pour une ouverture à la curiosité intellectuelle, à la vie relationnelle, à l'avenir, à l'inconnu. Nous nous appuyons ainsi sur une approche « holistique » de la personne, où toutes les dimensions décrites, qui sont flexibles, fonctionnent en circularité et se renforcent mutuellement. Cela se traduit, dans la relation, par : « être bien avec », « pouvoir compter sur », « être en capacité de donner, de recevoir de l'attention », et de « faire “confiance” ». (Ceci est à ajuster en fonction du développement ontologique).

Sur ces bases, nous avons mené une Recherche-Action, avec, pour variable, ce que nous nommons le renforcement de la « dimension exploratoire du sentiment de sûreté » (en très bref, il s'agit d'un travail sur la régulation des émotions, la mentalisation et métacognition, et la communication, l'ouverture à l'inconnu, à la connaissance, à la culture, à la compréhension de l'autre et des autres). Cette recherche a été menée durant cinq années consécutives auprès de petits groupes de six à douze élèves en difficulté scolaire,

durant les heures d'accompagnement personnalisé (AP), et ce pendant quatre mois effectifs de l'année scolaire. L'AP est une modalité d'enseignement qualitatif en groupes restreints offerte à l'ensemble des collégiens et lycéens pour les accompagner de manière plus individualisée dans les apprentissages disciplinaires et transversaux (par exemple les méthodes de travail). Ainsi, ces groupes sont constitués en fonction des besoins spécifiques de chaque élève et bénéficient au minimum d'une heure hebdomadaire d'AP. Certaines variations peuvent dépendre des choix pédagogiques des établissements.

Les résultats ont mis en évidence que le sentiment de sûreté des élèves peut évoluer positivement, avec en conséquence un renforcement de la sérénité intérieure, de la qualité relationnelle – aux pairs comme aux adultes –, de l'engagement dans le travail scolaire, des compétences cognitives (des mémoires tout particulièrement), des résultats scolaires.

Il s'agit bien d'une démarche dans laquelle la qualité relationnelle est l'une des sources de progrès dans l'apprentissage : émotion, cognition, relation sont reliées.

Pour autant, l'un des résultats de cette recherche-action nous a particulièrement interrogés car il est apparu que la confiance élèves-professeurs était souvent déficiente, même chez des élèves qui avaient pourtant gagné en « sentiment de sûreté » (ou sentiment secure). Or, la confiance, qui est un des éléments constitutifs du sentiment secure fonctionne en boucle circulaire avec celui-ci. Ainsi la confiance serait probablement contextuelle et chercher à améliorer cette confiance nous semblait pertinent. Ceci pris en compte, nous avons entrepris une nouvelle recherche-action.

Dans cet article, nous commencerons par préciser la (les) confiance(s) dans ses dimensions théoriques.

1. Contexte théorique : la (les) confiance(s)

Généralités : la bienveillance comme socle

Le terme de confiance – définie comme l'assurance d'une personne qui se fie à quelqu'un (Le Robert) – guide les textes officiels du gouvernement actuel, où l'École est présentée comme « L'école de la confiance ».

D'après la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, aussi appelée « loi Blanquer », « l'École de la République doit être avant tout un lieu de confiance, de respect d'autrui et de bien-être ». Il s'agit, pour les enseignants de transmettre la confiance en soi afin que les élèves en soient imprégnés.

Cependant, un enseignant sérieux et respectueux n'aura pas obligatoirement, comme il pourrait l'imaginer, la confiance de l'élève. Celle-ci n'existe pas a priori, mais se construit ; nous le comprenons dans bien des situations actuelles de la société, et l'avons observé dans notre recherche-action précédente.

Les recherches émanant de philosophes et chercheurs, notamment M. Léna et L. Cornu, nous permettent de proposer que la confiance se situe dans cet espace intersubjectif impalpable que nous chercherons à explorer. L'un des préalables serait que chacune des parties (ici le maître et l'élève) soient en disponibilité de s'ouvrir à l'autre. Dans ce contexte, le « sentiment de sûreté » est un atout. Pour autant, comme nous l'avons observé, cela ne suffit pas.

Il est possible que l'élève ne soit pas en capacité de s'ouvrir à l'autre si les expériences négatives de sa vie l'amènent à se méfier de tout un chacun. Il est aussi possible que, dans notre milieu scolaire, il ait l'impression de faire partie d'un processus dans lequel il se sent en manque de repères, avec une autonomie dont il ne sait trop que faire, pour tout dire comme un peu abandonné...

Cependant dans la représentation de l'élève, de façon implicite, il y a une relation entre « le prof et moi »¹³⁴ c'est-à-dire une relation inter-individuelle. Pour l'élève, cette relation pourra être féconde, et entraînera une adhésion, clé de la motivation et de l'engagement, ou bien elle pourra se révéler stérile, avec pour conséquence, au mieux, une soumission, au pire un décrochage.

Ainsi, derrière chaque élève il y a une personne, et ces personnes ont chacune leur propre histoire, elles fonctionnent différemment et elles évoluent en quête d'identité, en particulier chez des adolescents.

En effet, l'adolescence est une remise en question, entre autres des images de référence, dont celle de l'enseignant. Nous ne développerons pas, ici, la complexité de l'adolescence dans ses dimensions neurologiques, biologiques, psychologiques, sociales. Les recherches basées sur les neurosciences (Dayan et Guillery-Girard : 2011 ; Delage et Lejeune : 2017) ouvrent à la compréhension de la complexité qu'est l'adolescence.

L'enseignant aura en face de lui, comme « interlocuteur », un groupe, une classe, qui va générer un mode de fonctionnement, une atmosphère, et qu'il faudra gérer comme tels. En conséquence, c'est bien l'enseignant qui aura la responsabilité de l'initiative et de la qualité de la relation au groupe et de la relation à chaque élève.

Nous proposons qu'à l'instar de l'attitude de la figure de soin du jeune enfant qui permet de développer un sentiment de sûreté sécuritaire, l'enseignant devra faire preuve de bienveillance, que nous entendons comme un ensemble systémique de disponibilité, de sensibilité, d'empathie et d'accompagnement. Ceci dans le cadre plus restreint de l'école, même si, parfois, la frontière est floue.

134 Extrait de corpus. Paroles d'élèves exprimées par écrit dans les tests réalisés en fin de démarche de construction de la confiance.

Un enseignant bienveillant déploiera une attitude dans laquelle il sera – pour le moins – réceptif et ouvert à l'élève et aux élèves, à leurs questionnements (disponibilité), sensible à leurs difficultés (sensibilité), il cherchera à les comprendre, à se mettre à leur place, tout en assumant son rôle et statut (empathie), il tentera de les sécuriser, de les stimuler, d'étayer, selon les besoins de chacun (accompagnement).

La relation est en évolution permanente. Elle se développe en donnant toute leur place à l'émotion (indissociable de la cognition et de la relation), à la bienveillance des professeurs, et à l'empathie des professeurs comme des élèves.

« L'empathie et l'intersubjectivité poussent à l'intérêt pour l'autre » ainsi qu'« à la connaissance de soi dans la rencontre avec l'autre ». (Delage, intervention orale : 2014).

Les bases de l'interaction qui constituent un socle étant posées, nous allons maintenant tenter de décliner la notion de confiance sous trois aspects complémentaires qui semblent couvrir la relation professeurs et élèves, dans leurs statuts et rôles, mais aussi en tant que personnes : la confiance institutionnelle, la confiance relationnelle, la confiance épistémique.

La confiance institutionnelle

Comme son nom l'indique, elle s'inscrit dans le cadre institutionnel. Il s'agit d'une relation verticale dans laquelle on peut parler d'empathie cognitive : comprendre le statut, le rôle de chacun, ses responsabilités et ses contraintes. Cette empathie sera à développer chez l'élève comme chez l'enseignant : me mettre à la place de « l'autre » tout en gardant la mienne.

Pour parvenir à construire la confiance de l'élève envers l'enseignant, le professeur placera l'éthique au cœur des modes relationnels et de leurs régulations. Il sera le garant des valeurs, essentiellement le respect, l'écoute, le droit à la

différence, à la justice. Il incitera l'élève à la remise en question, à l'ouverture, à la connaissance, à une « pensée informée », à l'autonomie. L'acquisition des connaissances aboutira à une évaluation juste et comprise. L'enseignant atteindra ces objectifs grâce à un vocabulaire, un ton, une posture, un comportement adapté qui lui permettront de gagner le statut de figure d'autorité acceptée.

L'élève est le destinataire et le bénéficiaire de cette relation verticale, il y aura toute sa place, dans laquelle il se sentira contenu et étayé et tout à la fois « grandi », émancipé, en chemin vers l'autonomie.

Notons que la confiance institutionnelle est au cœur de l'apprentissage : « L'apprentissage nécessite une fiabilité de l'institution, des acteurs, des processus » (Cornu, communication Nantes, 2017).

La confiance relationnelle

Il s'agit d'une relation horizontale entre deux sujets, dans laquelle l'émotion prend sa place. Elle se situe ici dans le cadre de l'apprentissage scolaire. Nous nous sommes inspirés des écrits de Marguerite Léna :

« La confiance est un sentiment (...) sous tendu par des valeurs éthiques (...) qui s'établit dans l'intersubjectivité entre des êtres libres dans une réciprocité de droits et de devoirs. (...) Elle est acte et invite à l'acte » (Forum des Bernardins, 2013, p.70-72).

On cherche la confiance de l'autre, on fait confiance à l'autre, on veut montrer qu'on est digne de confiance...

La bienveillance de l'enseignant, dans un état d'esprit basé sur la disponibilité, la sensibilité, l'empathie, l'accompagnement, sera « l'amorçage », et l'empathie de l'élève répondra à ces signaux positifs dans un fonctionnement en circularité.

Cette relation horizontale de personne à personne dépasse les rôles et statuts et permet de reconnaître « l'autre » dans son entité, dans une relation en circularité où la dimension émotionnelle est présente. S'installe alors un monde commun, par-delà les mots, qui les englobe et les dépasse, qui se nourrit de leur relation, une « matière noire » qui baigne cet univers et les imprègne ; et ce monde fécondera des ressentis positifs induits par des signaux qui se situent dans le registre de l'émotion. Ces ressentis positifs entraîneront un bien-être relationnel dans lequel professeur et élève se sentent considérés et respectés.

Il ne s'agit pas d'évaluation, de calcul, de prise de décision. « On est dans une dimension irrationnelle, c'est le contraire du raisonnement, sans pour autant rejeter la raison » (Cornu : 2017). La confiance ne se décrète pas, elle s'installe si la circularité fonctionne bien.

« La confiance est toujours à comprendre dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire que la confiance en soi ne peut s'établir que par la confiance en l'autre et de façon récursive, par le sentiment éprouvé de la confiance que l'autre porte sur soi-même ». (Delage : 2014)

En conséquence, dans ce climat, on peut comprendre combien le pari sur les capacités de l'élève a des effets sur ses apprentissages. Lorsque l'élève dit *Je suis nul*, le pense-t-il vraiment ? Il ne se fait sans doute pas confiance. Il y a là une forme de tétanisation qui ne permet ni l'initiative ni l'engagement.

La confiance épistémique

Le concept de confiance épistémique, *Epistemic Trust and the transmission of Culture*, sera présenté selon Fonagy (Fonagy et Allison : 2014) tout au long de ce paragraphe, parfois conservé en anglais, parfois traduit.

La confiance épistémique consiste en un ensemble distinct de processus, affectifs et cognitifs, conférant à l'information reçue une valeur de pertinence, d'applicabilité à soi. L'émotion doit être régulée pour que l'empathie puisse s'exprimer. *Je* peux donc, dans ces conditions, percevoir que ce professeur me prend en compte, non pas en tant qu'élève, non pas en tant qu'individu en général, mais en tant que *moi*, tel que *je* suis, comment *je* fonctionne, «*as it is like to be me*» (Fonagy et Allison : 2014). Cela sans jugement de valeur, mais avec une volonté de m'aider dans ma particularité.

Il s'agit là d'une intervention de la conscience réflexive (une des déclinaisons de l'empathie) : quand je regarde l'autre, je vois l'autre et je me vois moi dans le regard de l'autre, ce qui me permet une validation de l'enseignant et du savoir qu'il me transmet.

A contrario, la vigilance épistémique, c'est opposer une vigilance rigide, inflexible, chronique aux informations, car après tout ce n'est pas dans notre intérêt de tout croire inconsidérément (“*indiscriminately*”, *ibid.*) avec des conséquences regrettables chez certains élèves. D'après Fonagy et Allison, si la violence est importante pour se protéger, alors, chercher à comprendre l'autre n'est pas bienvenu. On l'aura compris, la confiance épistémique permet le relâchement de sa vigilance épistémique.

Confiance, Bienveillance et Empathie sont intriquées

Comme nous l'avons décrit précédemment, bienveillance, confiances institutionnelle, relationnelle, épistémique, portent en elles différentes déclinaisons de l'empathie, chez l'enseignant comme chez l'élève.

Ainsi, dans le cadre scolaire, il est indispensable que celui qui apprend se fie – pour reprendre l'étymologie du mot confiance – à celui qui enseigne. « Réciproquement, il est nécessaire que le maître pose un acte de foi dans l'élève, le

croyant capable d'apprentissage, d'assimilation, de progrès et de croissance » (Forum des Bernardins : 2013, p. 43).

Communiquer dans la résonance

Il est intéressant de mettre en lumière des travaux issus de la philosophie et de la sociologie qui « résonnent » avec ce qui vient d'être présenté.

Ainsi, « la résonance est une forme de relation au monde... dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement » (Rosa : 2019, p. 200). La formation des élèves serait comprise comme une « exploration du monde », et « l'absence de peur est une condition fondamentale sans laquelle ils ne sauraient nouer aucune relation résonante » (Rosa : 2019, p. 279).

Confiance entre pairs

Relevons que, dans les résultats de nos recherches, la confiance entre pairs, reliée à la confiance aux professeurs, est nécessaire pour parvenir à des relations sereines en classe comme à des progrès scolaires. Ces dimensions sont mises en évidence par Rosa qui parle d'« axe de résonance horizontale entre élèves. (...) Les élèves ne peuvent montrer une disposition à la résonance que si l'ambiance de classe y est propice, s'ils n'ont pas besoin de s'armer contre d'éventuels cas de malveillance, d'humiliation, de moquerie, de harcèlement » (Rosa : 2019, p. 280).

L'ensemble de ces dimensions théoriques sont mises en œuvre dans la recherche-action que nous vous présentons à présent.

2. Recherche-Action sur la construction de la confiance en milieu scolaire

Nous avons fait l'hypothèse qu'il est possible d'améliorer la confiance élèves-professeurs, et que cette bonification favorisera les mémoires, les résultats scolaires, la qualité relationnelle adultes-pairs et entre pairs. Nous brosons ci-dessous une présentation schématique du dispositif :

Méthodologie de recueil des données :

Le protocole scientifique consiste en une série de pré et post-tests administrés à un groupe témoin et un groupe expérimental.

1. L'évaluation de la confiance élèves-professeurs, et de la confiance entre pairs est basée sur des questionnaires inspirés du *CaMir* de Blaise Pierrehumbert (Pierrehumbert : 2013), et adaptés au milieu scolaire. Le *CaMir* est un auto-questionnaire, en format Q-sort, qui permet d'évaluer l'attachement.
2. Les tests d'évaluation des mémoires sollicitent la mémoire visuo-spatiale (grille de 123 cases, dans lesquelles 21 logos sont positionnés) et la mémoire sémantique des élèves (poésie de 16 vers). Le test de mémoire visuo-spatiale est mémorisé durant 3 minutes, puis, immédiatement après, les logos sont à noter sur une grille vierge. Il en est de même pour la mémoire sémantique, mémorisée durant 3 minutes, puis, immédiatement après, les vers sont à noter sur une feuille vierge. La mémoire de travail est ainsi sollicitée.

Ce protocole est complété par une dimension empirique qui consiste en :

- une évaluation (réalisée par les professeurs) des résultats et comportements scolaires à travers des

questionnaires ouverts d'une part, et à partir des bulletins scolaires d'autre part

- une auto-évaluation (par les enseignants et par les élèves) de leurs ressentis et de leurs vécus (dont la qualité relationnelle) proposée dans un questionnaire ouvert.

Présentation du dispositif expérimental

Le déroulement expérimental relève d'un travail mené en équipe d'enseignants d'une classe ayant pour objectif le développement de la confiance élèves-professeurs.

Le développement de la confiance élèves-professeurs est ici une **démarche d'équipe pédagogique** qui s'inscrit dans les dimensions théoriques présentées. Comme nous l'avons noté, la construction de la confiance englobe bienveillance et empathie et tente de créer une atmosphère, un état d'esprit où professeurs comme élèves sont acteurs, co-auteurs de leur qualité relationnelle.

L'objectif est d'installer la confiance dans tous les aspects de la vie scolaire, à chaque cours, avec chaque professeur de l'équipe. Pour cela, la confiance est intégrée au mode de transmission-acquisition des connaissances comme dans la vie de classe. En conséquence, il y a imprégnation, au quotidien, dans l'atmosphère de classe et les modes relationnels de chacun des acteurs. Ce vécu, cette atmosphère s'inscrivent dans la mémoire implicite. D'autant que, dans toute la mesure du possible, toute la communauté éducative est sollicitée (CPE, Infirmière, assistante sociale, agent, proviseur, hiérarchie...), ceci afin de construire, en cohérence et continuité, une atmosphère d'empathie dans le cadre du Lycée.

Pour parvenir à ces objectifs, un travail collectif est programmé, des réunions mensuelles entre professeurs sont planifiées, le projet étant l'installation de la confiance.

Les thèmes abordés émergent selon les ressentis sur le terrain (acquisition des connaissances, amélioration des compétences, harmonie dans la vie de classe, construction d'un projet, etc.).

Chaque collègue apporte son point de vue, ses doutes, ses difficultés, ses propositions, ses solutions. Ces échanges constructifs dans une atmosphère d'écoute, de respect, de coopération, permettront l'installation d'un climat de confiance au sein même de l'équipe pédagogique. Oui... la mémoire implicite – comme explicite – des enseignants est elle aussi imprégnée par la qualité des échanges, entre enseignants comme pour les élèves.

La qualité relationnelle insufflée par les enseignants, le travail de régulation des émotions négatives, de stimulation des émotions positives, le développement du respect et la compréhension de chacun – élèves, enseignants, comme entre pairs –, l'empathie, sont sollicités. Ces dimensions sont constitutives du sentiment de sûreté (qu'on peut aussi nommer sentiment sûr), mais ne suffiront pas pour accéder pleinement, dans le contexte actuel de la vie scolaire, au sentiment sûr.

Voici pour éclairer le dispositif quelques exemples de situations qui ont été construites :

Situation 1 : Rencontre professeur-élèves le jour de la rentrée.

- **Objectif**: il s'agit d'établir une relation interpersonnelle, de se placer dans l'échange, dans la reconnaissance de chacun en tant que personne (élève comme enseignant), afin de faire émerger un socle pour la confiance, en référence à ses différentes composantes.
- **Mise en œuvre** : Les élèves sont par groupes de 6 (environ) en communication avec l'enseignant. Rotation des enseignants toutes les 20 (ou 30) minutes sur un total de 2 heures (à 3 heures).

- **Thématiques** : elles sont variées : faire connaissance, réfléchir au rôle de l'enseignant, aux attentes des élèves, aux droits et devoirs en tant qu'élève, se questionner sur les relations possibles, sur les difficultés, etc.
- **Organisation de la séquence** : L'organisation sera souple, afin que les questionnements et interactions soient adaptés au groupe et à chacun des élèves. Les données théoriques de l'accès à la confiance en seront les supports. Chaque enseignant garde sa singularité.

Situation 2 : Reconstitution de la rencontre décrite ci-dessus une fois par trimestre.

Les thématiques sont établies en fonction des difficultés ou satisfactions rencontrées et elles peuvent être proposées par les élèves.

- **Objectif** : renforcer la confiance.
- **La mise en œuvre** est similaire à la précédente. Questions et échanges s'appuient sur le vécu partagé depuis le début de l'année.
- **Thématiques** : elles peuvent être le fruit de choix des élèves, des enseignants, de dysfonctionnements ou de réalisations stimulantes.
- **Organisation** similaire à la précédente.

Situation 3 : Conception et organisation par les élèves des « Cordes de la réussite ».

- **Objectifs** : il s'agit pour l'élève, de penser et de construire son avenir scolaire, voire professionnel, et tout à la fois penser et mettre en œuvre un projet collectif où chacun se sent concerné et engagé.
- **Mise en œuvre** : on s'interroge sur ses points forts, ses difficultés, ses rêves, ses projets d'avenir et les nécessaires contraintes ; on s'informe, on fait

des démarches auprès d'anciens élèves, auprès de professionnels pour construire un projet collectif que le groupe met en œuvre.

- **Thématiques** : elles seront adaptées au profil des élèves, ce qui nécessitera des questionnements et réflexions en amont.
- **Organisation** : Les discussions, actions en coopération sont guidées par les données théoriques présentées ci-dessus.

Situation 4 : Développement de l'empathie.

- **Objectif** : développement de l'empathie
- **Mise en œuvre** : Présentation orale (individuelle) d'un compte rendu de lecture (durée 10 minutes). Tous les élèves sont impliqués à tour de rôle dans leur présentation ainsi que dans les jurys (écoute, interventions empathiques).
- **Thématiques** :

Systematiquement, l'enseignant s'attache à prendre en compte la régulation des émotions négatives et la stimulation des émotions positives. Une séquence de travail sur la respiration, la conscientisation, est proposée en début de cours. En fin de cours, une réflexion intérieure sur les contenus abordés et un questionnement métacognitif sont sollicités. Ces dimensions favorisent l'empathie, d'autant que les élèves qui le souhaitent sont bienvenus pour s'exprimer : l'élève s'interroge sur lui-même, et est aussi amené à entendre et comprendre le fonctionnement de l'autre, des autres. La différenciation soi-autrui est une des dimensions nécessaires pour développer l'empathie.

En amont de la présentation : l'élève est guidé pour structurer son travail, conseillé pour s'exprimer, pour communiquer. L'accompagnement est réalisé en tenant compte des particularités de chaque élève. Le soutien

bienveillant et empathique de l'enseignant favorisera confiance et empathie de l'élève.

Juste avant la présentation : en s'appuyant sur la respiration, la régulation du stress est recherchée.

Pendant la présentation : une atmosphère d'écoute est demandée (respect de l'autre), et une grille d'observation sera remplie. (Confiance institutionnelle et relationnelle).

Après la présentation : le premier retour oral du jury sera encourageant, les conseils positifs et les soutiens seront exprimés (confiance relationnelle). Les propositions bienveillantes personnalisées sont recommandées pour amorcer une confiance épistémique.

- **Organisation** : l'élève change de rôle et de place. Il est tour à tour observateur, présentateur, jury. Tous les élèves de la classe participent au jury. Cette approche, qui différencie les points de vue à travers la diversité et l'alternance des rôles est un des moteurs de l'empathie.

Situation 5 : cadre des évaluations

Insistons sur le fait que l'évaluation apparaît dans les commentaires des élèves lors du test de fin d'année, comme une dimension majeure pour établir la confiance que les élèves accordent aux professeurs.

- **L'objectif** est, en conséquence, de faire en sorte que la situation d'évaluation soit une occasion dans laquelle la confiance puisse se développer.
- **Mise en œuvre** : chaque professeur a proposé des mises en œuvre situations en amont, avant, pendant, et après l'évaluation, avec des propositions permettant aux élèves et aux enseignants de réagir dans un même document support.
- **Thématiques** : ces propositions s'appuient à la fois sur les trois confiances, la prise en compte des émotions et une démarche empathique.

- **Organisation** : la présentation a été réalisée sous forme de tableau prenant en compte les propositions de chaque enseignant. Elle ouvre des pistes pour une évaluation qui permet et renforce les confiances.

Méthodologie d'analyse

L'analyse de l'évolution des résultats entre les pré- et post tests nous a permis d'obtenir de premières réponses. Une analyse thématique de discours a permis de trianguler ces données avec des éléments déclaratifs, permettant d'apporter un éclairage qualitatif sur les effets de cette forme d'accompagnement scolaire.

Le travail en équipe présenté dans le protocole ci-dessus nous a permis de valider nos hypothèses : la confiance professeur-élèves, la confiance entre pairs sont bonifiées tout comme l'amélioration des mémoires, des apprentissages et de la qualité de vie en classe.

Ceci confirme que la confiance élèves-professeurs est contextuelle, qu'elle se construit en s'appuyant sur une qualité relationnelle insufflée par les enseignants et développée dans un collectif. Il en résulte une bonification de la vie scolaire tant au niveau individuel que de la classe. (... peut être existe-t-il d'autres voies).

Cependant, cette démarche n'est pas suffisante, dans le contexte et les déclinaisons sollicitées pour accéder au sentiment secure, qui est une façon sereine, voire optimiste, d'être au monde, dans les dimensions intérieures, relationnelles, sociales (peu de personnes le sont pleinement, à tout moment, dans toute situation). Il serait aussi souhaitable de s'intéresser à d'autres variables comme la durée de l'intervention scolaire ou la nature de l'attention personnalisée et d'explorer d'autres pistes émanant des recherches récentes.

Nous allons tenter de mettre en évidence les chemins et les processus qui ont permis d'améliorer la confiance élèves-professeurs. Pour autant, nous avons conscience que les processus sont internes, et que seuls les comportements et les résultats sont observables.

3. Discussion des résultats

Les premiers résultats portent sur les **supports incontournables de mise en œuvre**. Chaque élève est singulier, chaque enseignant est unique. En tant qu'enseignant, les résultats montrent qu'il est important de conserver sa personnalité tout en œuvrant dans le collectif : on est ici dans l'intersubjectivité où moi, toi et nous – ensemble sont sollicités. Les objectifs sont partagés, les mises en œuvre peuvent être établies en collectif et/ou individualisées.

Durant les cours, l'ensemble des objectifs à atteindre pour les élèves (acquisition des connaissances, amélioration des compétences, harmonie dans la vie de classe, construction d'un projet...) est intégré, dans la démarche de l'enseignant au sein même des contenus des connaissances :

- les supports de l'accès à la confiance, au niveau institutionnel, relationnel, épistémique,
- un soutien aux capacités cognitives de l'élève,
- des interactions verbales entre élèves, entre élèves et enseignants, dans l'objectif de construire une communication sereine et riche – en duo, trio, groupe,
- la régulation des émotions négatives, la stimulation des émotions positives, la compréhension de l'autre dans une démarche empathique (en réciprocité) entre élèves comme entre enseignants et élèves.

Relation de confiance

Suite au travail sur les confiances, mené en équipe d'enseignants, les notes qui suivent émergent du questionnaire ouvert présenté comme évaluation empirique de la recherche-action :

*** Paroles d'élèves**

« Les Profs prennent le temps de nous connaître ». « On est en confiance et on fait confiance ». « Ça fait plaisir que les Profs s'intéressent à nous en même temps qu'on a appris à les connaître ». « Ça change de la vision qu'on a des profs : c'est des êtres humains ». « Créer une complicité avec les professeurs ». « Entente Profs Élèves ». « Montrer, exprimer nos difficultés ou les points positifs ».

*** Paroles de professeurs**

« La relation avec ces élèves, même pour ceux en difficulté, est très bonne. Ils n'ont pas lâché prise, même si la difficulté est très importante ». « Les effets sont très positifs. Les élèves sont ou sont devenus accessibles. »

*** Paroles de Professeurs concernant le travail d'équipe**

« L'expérience d'équipe s'avère positive et mérite d'être intensifiée et approfondie. »

« Quand les enseignants travaillent ensemble, les élèves le sentent. Les effets sont positifs sur la dynamique de classe, aussi bien dans l'investissement, l'autonomie que dans la disponibilité. »

*** Le ressenti positif des professeurs** et leur plaisir à se rendre au travail sont améliorés.

« Meilleure connaissance des collègues, échange de pratiques, liens, enrichissement par la communication, plaisir à enseigner, à collaborer, à venir au Lycée. »

Ces témoignages concernent les processus, intra-personnels comme relationnels.

*** Pour les enseignants**

Les témoignages parlent du plaisir à travailler en équipe sur cette thématique qu'est la confiance.

*** Pour tous**

Les témoignages mettent en évidence la relation et la réciprocité dans la relation, dans la connaissance de l'autre (professeur ou élève), dans la représentation qui se transforme. Et aussi, l'opportunité de l'expression de soi, de la connivence, de la nécessaire empathie pour nourrir la relation, de la responsabilité de chacune des parties dans l'établissement de la confiance.

*** Pour les élèves**

Ils expriment que les possibilités d'engagement, de motivation, de persévérance dans le travail sont favorisées.

Dans ce registre, rappelons que les résultats de nos tests (amélioration de la confiance envers les professeurs, des mémoires visuo-spatiale et sémantique, vie sereine en classe) montrent des progrès d'un point de vue affectif comme cognitif et que les résultats empiriques (bulletins, commentaires des enseignants, auto-évaluation des élèves) confirment les progrès scolaires. On est ici dans un bien-être relationnel qui favorise l'apprentissage.

Conclusion

Le professeur, par sa posture verbale et non verbale, est à l'initiative de la bienveillance et de l'empathie qui sont tout à la fois des compétences précieuses, tout comme des composantes et supports de la confiance. Ces dimensions se développent en circularité entre professeurs et élèves.

L'amélioration de la confiance professeur-élève s'appuie sur les confiances institutionnelle, relationnelle, épistémique, à chaque instant de la vie au Lycée, avec chacun des enseignants de la classe – qui travaillent en équipe –, dans

une imprégnation implicite comme dans une démarche conscientisée.

Si les élèves sont aspirés dans la spirale positive amorcée par la bienveillance de l'enseignant et s'orientent vers une confiance mutuelle, ils sont bel et bien acteurs et co-auteurs, responsables de leur développement : empathie, respect mutuel, compréhension des droits et des devoirs, chemin vers l'autonomie et relation en harmonie s'expriment entre pairs comme avec les enseignants.

À peine évoquée dans cette présentation, l'amélioration des apprentissages, qui est ici le fruit de l'amélioration de la confiance, plaide pour une conception holistique de la personne (émotion, cognition, relation sont reliées tout comme les dimensions biologique, sociale, psychologique, cognitive). Apprentissage et éducation sont donc intimement liés.

En conséquence, la formation des élèves est à comprendre et à construire, au sein même des textes actuels de l'Éducation nationale, dans un sens élargi, qui concerne, certes le développement des connaissances, des compétences et de la culture des élèves, mais qui peut s'enrichir de développements intégrés aux transmissions et appropriations des contenus scolaires et vécus en action. Ils sont de nature :

- Personnelle (régulation des émotions négatives, stimulation des émotions positives, connaissance de soi, conscience de soi, métacognition, mentalisation...).
- Sociale (qualité de la communication, empathie, porter de l'attention à l'autre).
- Morale (valeurs, respect mutuel).

La formation des enseignants gagnerait à prendre en compte ces dimensions car la posture, l'expression, le positionnement de la voix, le langage, jouent conjointement un rôle essentiel dans la communication et dans la relation.

L'école représente un ensemble systémique où tous les acteurs, y compris les parents, gagnent à être imprégnés par

ce mode d'approche et d'atmosphère pour le bénéfice de l'élève, de chacun des intervenants et de toute la société.

L'Éducation nationale, en tant qu'ensemble systémique, gagnerait à donner toute leur place à la confiance, la bienveillance et l'empathie dans la formation des enseignants, certes, mais aussi dans la formation des proviseurs, des inspecteurs et de tout le personnel éducatif. Nous proposons que l'enseignement institutionnel aille plus loin encore en s'appuyant sur les connaissances scientifiques actuelles et qu'il se donne pour objectif de développer le sentiment secure (ou sentiment de sûreté) dans le contexte de la classe, qui mène aux résultats bonifiés, au plaisir de la connaissance et à l'épanouissement individuel, relationnel, social de l'élève comme de l'enseignant.

Références

BUSTANY, Pierre, 2014. « Les neurones miroirs », *Sciences Psy*, n° 1.

CORNU, Laurence, 2003. « La Confiance », *Le Télémaque*, 24(2), p. 21-30

CORNU, Laurence, 2017. Colloque international pluridisciplinaire « La qualité de vie à l'école », Université de Nantes, 1-2 juin 2017.

CYRULNIK, Boris, 2002. *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob poche.

CYRULNIK, Boris, 2006. *De chair et d'âme*, Odile Jacob.

CYRULNIK, Boris, *et al.*, 2012. Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner, Albin Michel, coll. « Clés ».

DAMASIO, Antonio, 2003. *Spinoza avait raison. Le cerveau de la tristesse, de la joie et des émotions*, Odile Jacob.

DAMASIO, Antonio, 2017. *L'ordre étrange des choses. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*, Odile Jacob.

DAYAN, Jacques, GUILLERY-GIRARD, Bérangère, 2011. « Conduites adolescentes et développement cérébral : psychanalyse et neurosciences », *Adolescence*, 293, p. 479-515.

DELAGE, Michel, 2015. « Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire à propos d'une recherche-action », *Thérapie familiale*, vol. 36, p. 363-376.

DELAGE, Michel, LEJEUNE Antoine, 2017. *La Mémoire sans souvenir*, Odile Jacob.

DEMOGEOT, Nadine, 2009. *Échec scolaire et problématique d'attachement*, thèse de doctorat Psychologie Université Nancy 2.

FAVRE, Daniel, 2013. *Cessons de démotiver les élèves*, Dunod.

FONAGY, Peter, 2015. « Attachement et Confiance », *Sciences Psy*, n° 2.

FONAGY, Peter, ALLISON, Elizabeth, 2014. "The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship", *Psychotherapy*, 51(3), p. 372-380.

FORUM DES BERNARDINS, 2013. *Agir pour la confiance, un choix, un investissement*, Desclée de Brouwer.

GUEDENEY, Nicole et Antoine, *et al.*, 2008. *L'attachement. Concepts et applications*, Masson.

JOUVENT, Roland, 2009. *Le cerveau magicien. De la réalité au plaisir psychique*, Odile Jacob.

PIERREHUMBERT, Blaise, 2020. *L'attachement en question*, Odile Jacob

ROSA, Hartmut, 2019. *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, La Découverte.

RIZZOLATTI, Giacomo, SINIGAGLIA, Corrado, 2008. *Les Neurones Miroirs*, traduit de l'italien par Marlène Raiola, Paris, Odile Jacob.

Postface

Empathie et bienveillance, deux notions qui régénèrent l'approche didactique

Pascal Terrien
Aix-Marseille Université,
Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF)
(UR 4671) Geste créatif et activité formative (GCAF)

*La science apporte la compréhension d'une expérience universelle,
les arts apportent la compréhension universelle d'une expérience
individuelle et les deux font partie de nous. Mae Jemison.*

Introduction

L'empathie et la bienveillance sont deux notions qui nourrissent depuis quelques années la réflexion en éducation. « Objectifs éducatifs socialement et institutionnellement assumés », notamment au travers de la notion du « respect d'autrui » faisant partie des apprentissages fondamentaux

mentionnés dans les programmes de l'éducation nationale (Briand : 2019). Elles s'invitent dans les débats sur la formation des maîtres au sein des Inspé (Aden : 2009; Aden et Eschenauer : 2014; Saillot et Piot : 2018; Reto : 2018, 2019), après avoir été une thématique importante dans la formation des personnels soignants (Forsyth : 1999; Morse *et al.* : 1999; Simon : 2009). Mon invitation comme grand témoin au colloque *Empathie et bienveillance au cœur des apprentissages* m'a permis de constater l'avancement des travaux sur ces notions depuis l'achèvement de ma thèse en 2004 (Terrien : 2004, 2006). Les communications rendent compte des résultats autour des trois axes retenus pour cet événement : le bien-être relationnel, une nécessité pour apprendre; la littéracie émotionnelle; l'expérience esthétique, un chemin de connaissance à réhabiliter.

L'empathie et la bienveillance sont deux notions qui affectent la réflexion sur l'agir enseignant. Ces deux phénomènes questionnent notre rapport aux savoir et savoir-faire dans la relation enseigner-apprendre. Pour autant, ils ne semblent pas avoir encore pénétré les recherches en didactique alors que leurs composantes modifient notre perception sur les savoirs, notre conception pour les enseigner, par la nécessaire réciprocité qu'elles installent dans la relation pédagogique.

L'objet de cet article est de mieux saisir les phénomènes d'empathie et de bienveillance pour penser et renouveler la réflexion didactique des enseignants, notamment en les aidant à anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves avant le cours, à comprendre leurs fondements et à les aider à trouver des solutions pour les dépasser et les résoudre en interagissant avec eux pendant le cours.

Le colloque

Description de l'événement et de son intérêt

Le colloque international *Empathie et bienveillance au cœur des apprentissages* a réuni un public intercatégoriel et interdisciplinaire tant sur le plan scientifique que sur celui de la formation initiale et continue. Cet événement proposait un état des lieux sur la recherche et la formation sur ces notions, dont la mise en œuvre « pose de nouveaux défis didactiques. » (Briand : 2019). Les communications présentaient des résultats de recherches assumant les croisements des approches scientifiques en psychologie, neurologie, sociologie et sciences de l'éducation.

Partant de l'injonction du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) de 2015 voulant apprendre à l'élève « ... à mettre à distance [ses] préjugés et stéréotypes [et le rendre] capables d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles [en faisant] preuve d'empathie et de bienveillance », les communicants ont enrichi par leur propos la réflexion éthique et épistémique sur l'impact de ces postures sur l'apprentissage des savoirs fondamentaux « lire, écrire, compter, respect d'autrui ». Dès lors une première remarque s'impose. Au regard des titres des communications dans leur ensemble, il est surprenant de noter l'absence du terme « didactique ». En revanche, les résultats des travaux ont mis en lumière nombre d'indicateurs et de processus cognitifs, affectifs, sociaux, voire kinesthésiques, qui peuvent impacter de manière implicite la réflexion didactique des disciplines dans leur manière de concevoir la relation enseigner-apprendre. Un premier état de la littérature doit permettre de mieux les reconnaître.

Un retour non exhaustif sur la notion d'empathie

L'empathie est un substantif qui décrit la « capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve. » La genèse du concept d'empathie puise ses origines dans la thèse de Robert Vischer, *Sur le sentiment optique de forme* (1872), qui cherchait à résoudre le problème des formes symboliques (Jorland et Thirioux : 2008, p. 271). Vischer voulait comprendre comment « nos sensations excitées par les impressions du monde extérieur suscitaient des sentiments que nous attribuons [...] non pas à notre sensibilité mais aux objets même du monde extérieur [...] C'est pour comprendre cette boucle : impression-sensation-sentiment-contenu que Vischer a conçu l'empathie. » (*Ibid.*) Comme l'expliquent Gérard Jorland et Bérandère Thirioux, la théorie de l'empathie de Vischer reste une description phénoménologique d'une contemplation esthétique, une théorie métaphysique (*Ibid.*, p. 280) fondée sur l'analyse des sentiments d'un sujet dans son rapport aux formes. Ce n'est que plus tard que ce concept, en pénétrant d'autres disciplines parmi lesquelles la psychologie de l'intersubjectivité (cf. Lipps) et la psychanalyse (cf. Freud) pour revenir à la phénoménologie d'Husserl, puis d'Heidegger (Hochmann : 2012), que l'empathie est distinguée de la sympathie, de l'identification, et qu'elle serait toujours en lien avec l'intuition étant « aux affects et aux pulsions ce que l'imitation est aux idées » (Grisi in Hochmann : 2012, p. 175). Freud déclarait à propos de l'empathie qu'elle serait « un processus qui non seulement nous permettrait de comprendre autrui et de prendre conscience de sa réalité psychique différente de la nôtre, mais qu'elle nous permettrait aussi de comprendre des pensées et des sentiments inconscients qui restent inconnus de celui qui les éprouve. » (Freud in Hochmann : 2012, p. 58).

Au cours du xx^e siècle, le concept devient un concept nomade (Simon : 2009, p. 30), et certaines études, notamment

en neurosciences, confirment « la capacité des humains de comprendre les états mentaux d'autrui au travers de présence corporelle » (Aden : 2017, p. 6). L'empathie peut être cognitive, affective, morale, comportementale (Morse *et al.* : 1999), et déclencher différents processus perceptifs, cognitifs, motivationnels et mnésiques qui interagissent entre eux (Decety : 2004). Dans le domaine de la formation aux soins, Forsyth (1999) souligne la variabilité des états de l'empathie pour les infirmiers : elle a lieu en état de conscience ; elle soutient une relation ; elle signifie la validation de l'expérience, elle produit des degrés d'exactitude ; elle possède des dimensions temporelles limitées au présent ; elle nécessite de l'énergie qui varie en intensité ; elle implique l'objectivité ; elle exige d'être exempt de jugement de valeur ou d'évaluation (Forsyth in Simon : 2009, p. 30).

En sciences de l'éducation, cette notion est travaillée par Aden, puis Eschenauer à travers la notion d'enaction de Varela (Aden : 2009 ; Aden et Eschenauer : 2014). Pour ces auteures, « développer des compétences émotionnelles et des attitudes d'empathie kinesthésique et émotionnelle par les langages artistiques dans les langues apprises dans toutes les langues des apprenants » (Aden : 2017, p. 9) permet aux élèves d'acquérir plus aisément les notions lors de dispositifs translangues que décrit Eschenauer (2019).

Pour conclure sur ces quelques descriptions de l'empathie, nous reprenons la définition de Rogers pour qui « être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du "comme si". » (Rogers : 2001, p. 253-269). Cet état de « comme si » on était l'autre ne devient possible que par les espaces d'intersubjectivités nécessaires à la clarté des échanges par le sens commun donné aux mots, le partage des émotions, et la compréhension de l'autre.

Ainsi, l'empathie peut être différenciée d'autres notions comme la sympathie, l'altruisme, la sollicitude ou la bienveillance. Elle est différente de la sympathie parce qu'elle crée de l'intersubjectivité, et permet de prendre conscience de soi comme acteur ou spectateur (Hochmann : 2012). Elle est différente de l'altruisme parce qu'elle engage deux ou plusieurs personnages avec des attentes de réciprocité, là où l'altruisme est un don de soi sans attente de retour. Enfin, l'empathie est différente de la bienveillance qui vise le bien et le bonheur d'autrui.

Il semble que la prise en compte dans la formation des maîtres de ces caractéristiques, ces processus, ces postures régénèreraient leur approche didactique.

La bienveillance

« Disposition généreuse à l'égard de l'humanité ; qualité d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui ; disposition particulièrement favorable à quelqu'un », la bienveillance semble se limiter à une disposition affective ou l'empathie est définie comme la capacité à s'identifier à autrui. En d'autres termes, si la bienveillance est une attitude qui permet à l'individu de conserver une distance à l'autre pour mieux objectiver ses actions, l'empathie est une posture qui engage émotionnellement la personne pour les partager. Si la bienveillance, comme l'empathie, nécessite l'ouverture à l'autre, la première impose le respect d'autrui et de son libre arbitre (Chalmel : 2018) ou la seconde l'adopte pour comprendre. Dans les situations d'enseignement, la bienveillance se manifeste par le respect de ce que pense l'élève et surtout de sa capacité à penser par lui-même et non sous la contrainte. Dès lors, on retient que l'attitude bienveillante d'un enseignant est la maîtrise d'une tension entre le pouvoir que l'exercice de sa fonction lui confère, et l'ouverture d'esprit qu'il a pour considérer l'expérience de

son élève comme réciproque à la sienne. Comme le souligne Chalmel (2018), « c'est un processus personnel de recherche et d'exploration entrepris librement et en conscience » (*Ibid.*, p. 12) qui manifeste un acte assumé et désintéressé envers autrui, et tend à parvenir à la synergie dans la rencontre.

Dans son ouvrage sur la bienveillance, Reto (2019) reconnaît une carence de conceptualisation qui empêche de proposer une définition. Néanmoins, sa recherche dévoile différentes dimensions de la bienveillance – intentionnelle, interactionnelle, affective et attentionnelle –, qui peuvent s'incarner dans la classe et dans la relation éducative. Elle relève aussi trois formes de bienveillance comme la qualité personnelle de l'enseignant, l'art professoral avec l'exigence d'attente élevée envers ses élèves, et la création d'un environnement éducatif pour « accompagner les élèves dans un climat de confiance propice et serein. » (Masson : 2019, p. 3) Après l'approche historique développée par Chalmel, l'approche conceptuelle de Reto offre des éléments qui explicitent l'influence d'une attitude bienveillante dans une approche didactique.

Dans une enquête récente (2016) auprès de plus de quatre cents enseignants sur ce qu'ils pensent de la bienveillance, Saillot donne à voir leurs représentations, leurs pratiques et les problèmes liés à cette notion. Pour 55,7 % des professeurs, la bienveillance est « fondamentale et conforme à leurs valeurs », mais si pour 33,9 % cette notion reste floue (Saillot : 2018, p.7). Pour eux, la bienveillance c'est « écouter pour comprendre l'élève, et pour construire une relation de qualité avec les familles » (*Ibid.*, p. 8), c'est aussi valoriser ses efforts, dédramatiser l'erreur. Cette enquête révèle aussi que la bienveillance est d'abord un souci d'attitude professionnelle fondé sur l'écoute, la reconnaissance, la valorisation et la confiance. Les professeurs questionnent l'authenticité des intentions prescriptives des programmes pour masquer un certain laxisme ou dissimuler des apprentissages insuffisants,

faire le procès d'enseignants malveillants, augmenter la pression de l'institution sur les enseignants (*Ibid.*, p. 13).

Ces travaux sur la notion de bienveillance décrivent les dimensions et les formes qu'elle peut revêtir. Elles renseignent aussi sur ses modalités d'actions : l'écoute, l'attention, l'exigence, la valorisation. L'attitude bienveillante prend en compte le rapport au savoir des élèves. En d'autres termes, une attitude bienveillante serait envisageable, de part et d'autre, que par le respect permanent des expériences réciproques des professeurs et des élèves sur les savoirs et savoir-faire donnant ainsi du sens au « vivre ensemble ».

Les éléments qui fondent l'attitude bienveillante devraient nourrir la réflexion et l'agir didactique de l'enseignant.

La didactique

L'adjectif et non féminin « didactique » vient du grec *didaktikos* ou *didaskô*, fréquentif de *disco* : art de la répétition, de l'allemand *didasklein* « enseigner », et de *didascalos*, l'enseignant, le répétiteur. Comenius, dans son ouvrage *Didacta magna* (1627/1992), la définit comme « l'art d'enseigner, l'ensemble des moyens et des procédés qui tendent à faire connaître, à faire savoir quelque chose, généralement une science, une langue, un art ». Une acception plus contemporaine de la didactique prend en compte le savoir à enseigner : « on pourrait dire que la didactique d'une discipline est la science qui étudie [...], les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la "culture" propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant. » (Johsua et Dupin : 1999, p. 2). Elle ne s'oppose pas à la pédagogie, écrit Vergnaud (2001), elle la complète, l'enrichit. Elle questionne l'enseignant sur ses représentations et ses connaissances sur le savoir à enseigner. Ainsi, considérant que « la didactique d'une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique

de cette discipline » (Halbwachs, Rouchier, Vergnaud : 1978), les recherches en didactique utilisent différents outils. Ils lui permettent d'étudier la transformation du savoir savant en savoir à étudier (la transposition didactique), les interactions au sein du milieu didactique (contrats et jeux didactiques), dans un environnement donné, les rapports aux savoirs et dans le temps (mésogenèse, topogenèse et chronogenèse). Toutes ces notions sont l'objet de nombreuses publications (Chevallard : 1985 ; Brousseau : 1998 ; Amade-Escot : 2014). Considérer l'empathie et la bienveillance comme deux notions transversales et complémentaires à la didactique, comme concepts frontières, pourrait renouveler les regards que les enseignants peuvent avoir sur l'enseignement des savoirs fondamentaux. Elles régénèrent les approches didactiques sur les savoirs disciplinaires.

Les apports du colloque

Après avoir souligné le rôle que pourraient jouer les enseignements artistiques dans les apprentissages fondamentaux à l'école, ainsi que la dimension interdisciplinaire des recherches sur les notions d'empathie (Aden et Eschenauer : 2014) et de bienveillance (Saillot, Piot *et al.* : 2018), les propos ont surtout porté sur l'opérationnalisation de ces notions au sein de différentes situations d'enseignement ou de formation se fondant sur les résultats de la recherche. De nombreuses communications ont apporté des éléments de compréhension sur les phénomènes d'empathie ou de bienveillance, et sur la conception de dispositifs les rendant opérantes.

Immordino-Yang, à la suite de Damasio, rappelle que les émotions suscitent plusieurs aires du cerveau qui activent la construction de savoirs et de savoir-faire. Les émotions vicariantes, d'essence sociales et affectives, provoquent généralement l'engagement coopératif des

fonctions cérébrales pour construire et donner forme aux connaissances. Ces propos font échos aux travaux menés sur l'activité d'écoute musicale au collège ou sur les enseignements artistiques (Terrien : 2006; Morais : 2016; Espinassy et Terrien : 2018). Immordino-Yang rappelle l'importance du groupe dans l'activation de ces émotions démontrant l'importance des interactions sociales dans la créativité, créativité des élèves, mais aussi créativité des enseignants. À la suite de cette communication, Abraham fait un point sur les recherches concernant la créativité dans les neurosciences (Abraham : 2018, 2020), avant d'évoquer les travaux sur l'enseignement de la créativité à l'école (Cachia *et al.* : 2010). Certains travaux menés dans le champ du théâtre (Aden : 1914), de l'apprentissage des langues (Lapaire : 2010; Parisse : 2018; Eschenauer : 2018; Capron-Puozzo, Lapaire, Duval : 2019), et des sciences avec les propositions des *makers* (Rosenfeld Halverson et Sheridan : 2014) inspirent d'autres démarches où les effets de l'empathie et de la bienveillance sont étudiés.

Le récit d'expérience de Lecomte et Scherb sur « L'appréhension corps-et-graphique d'une œuvre, un partage sensible » aborde les questions du rapport à l'œuvre chez les adolescents et dépasse le discours esthétique conventionnel. S'appuyant sur un processus morphocinétique utilisant le corps, ils observent que le processus crée une empathie à l'œuvre qui change le point de vue des lycéens et leur permet d'avoir une conscience dynamique aux formes en vivant une expérience esthétique différente (cf. Vischer). La communication d'Eschenauer apporte un éclairage complémentaire sur l'expérience esthétique comme vecteur de développement de connaissances chez les élèves. Elle explicite notamment comment l'empathie peut modifier le travail de l'enseignant lorsqu'il prend en compte l'expérience vécue de ses élèves. À la suite de cette communication, Morais précise que la bienveillance n'est possible que si l'enseignant

est en veille, dans une attitude de « bien veillant », vis-à-vis de ses élèves. Attentif aux idées, aux propositions créatives de ces derniers, il leur permet de les développer. La dimension politique de l'empathie apparaît à la lumière des travaux de la chaire UNESCO dirigée par Chirouter. Un collectif international de chercheurs étudie et analyse un dispositif permettant l'expression d'universaux philosophiques par des enfants de cultures différentes. Chirouter explique comment les philosophèmes impactent leur développement lorsqu'un environnement bienveillant permet leur émergence, leur expression. Thirioux revient sur le principe de réciprocité concernant l'empathie. Elle explique que ce principe qui permet à l'enseignant de repérer les indicateurs de certains troubles de l'apprentissage chez ses élèves. Thirioux relève l'aspect dynamique de l'empathie dans ses dimensions objective et subjective. Objective, parce que l'empathie permet au sujet de se désengager de ses propres références pour comprendre l'autre, subjective, parce qu'elle permet de ressentir et d'incarner ce que l'autre fait de l'expérience vécue. L'empathie met en œuvre des processus émotionnels, visuo-spatiaux, temporels et cognitifs liés à l'autre, à soi, et autorégulateurs. Émotions et cognition co-activent tous les réseaux du cerveau pour produire le phénomène d'empathie.

À la suite de cette communication puisant dans la neurophénoménologie, Auberger présente un dispositif de formation où la notion de discipline positive contribue à l'apaisement du climat scolaire et favorise les apprentissages sociaux. Rossi aborde la question de la médecine narrative (Charon : 2015) fondée sur l'empathie dans le domaine des professions de la santé pour aider les étudiants à se construire une identité professionnelle. Enfin, Frigout traite des difficultés des jeunes enseignants à s'approprier une posture bienveillante, alors qu'ils sont pris dans la tension entre faire autorité et être autorité dans la classe. L'ensemble de ces communications montre d'une part, que l'empathie n'est pas

un fait psychosocial acquis par le sujet, mais qu'elles sont fondées sur des compétences à acquérir, compétences dont les indicateurs sont connus, et d'autre part, que la bienveillance est une attitude opérant dans le dispositif d'apprentissage si elle a été pensée comme un élément intégré dans les situations d'enseignement-apprentissage. Comme le rappelle Moro, ce ne sont pas nos différences qui créent des tensions, mais les hiérarchies que nous créons au sein de ces différences qui fragilisent l'entrée dans les apprentissages.

Dès lors, il apparaît au regard de ces communications que l'empathie et la bienveillance nécessitent l'acquisition des compétences à développer tout au long de sa carrière.

La discussion

On comprend que l'une et l'autre questionnent le rapport du professeur aux gestes professionnels, à l'épistémologie des disciplines, aux savoirs et savoir-faire. Elles interpellent la formation des maîtres et la recherche en didactique.

L'empathie et la bienveillance dans la formation didactique des enseignants

Les savoirs et savoir-faire scolaires sont généralement abordés comme des objets axiomatisés (Brousseau : 1998). L'aspect dynamique du savoir n'apparaît pas parce que les processus dynamiques des savoir-faire permettant leur acquisition sont rarement questionnés. Pour autant, c'est la prescription d'une tâche qui provoque l'acquisition des savoirs. Les études et travaux décrits ci-dessus montrent que pour comprendre le rapport au savoir, l'empathie du professeur est nécessaire pour engager ses élèves dans les activités, les aider à saisir le sens de la tâche. Cette attitude décentre le maître pour le mettre, sinon à la place de ses élèves (cf. Rogers), au moins en situation d'imaginer leurs

capacités à comprendre et à résoudre la tâche, à anticiper les erreurs qu'ils pourraient faire. Cette posture d'empathie modifie le regard de l'enseignant sur le milieu didactique, sur le rapport au savoir, comme la bienveillance modifie sa relation pédagogique.

Mais ces attitudes ne sont pas innées, il ne suffit pas de déclarer « être en empathie » ou « être bienveillant » pour l'être. En d'autres mots, l'empathie et la bienveillance ne se décrètent pas, elles s'acquièrent par la formation et elles se développent par la pratique. Il peut être intéressant d'insérer dans la formation didactique des maîtres l'approche neurophénoménologie sur l'empathie. Dans toute relation entre enseignement et apprentissage, le savoir enseigné est la source des conduites didactiques et pédagogiques. C'est le nœud des préoccupations enseignantes (Bucheton et Soulé : 2009). À partir de lui, s'élabore l'éthos, on fait du tissage, on étaye et on pilote un cours. Prendre en compte la parole des élèves, se servir de leurs réussites et de leurs erreurs, chercher à les comprendre par anticipation, s'en servir comme fil conducteur, c'est être en empathie et faire preuve de bienveillance. Pour ces raisons, une formation à ces notions s'avère nécessaire pour enrichir l'approche didactique des professeurs.

L'empathie et de la bienveillance comme objet de recherche en didactique

La didactique étudie les savoirs et à leur transmission. Le savoir, comme unité dynamique et vivante, possède une histoire qui évolue dans les rapports que les hommes entretiennent avec lui. La recherche en didactique, notamment dans le champ de l'épistémologie pratique des enseignants et des élèves (Amade-Escot : 2019), pourrait développer des travaux de recherche sur l'impact de l'empathie et de la bienveillance dans le milieu didactique. Les recherches en

didactiques des disciplines gagneraient à analyser les effets de l'empathie sur les notions de contrat didactique, sur les dispositifs faisant appel à la dévolution, sur les interactions qui se nouent et se dénouent dans le jeu didactique. Étudier l'influence de ces attitudes sur la préparation des cours, sur les interactions entre acteurs d'une situation de cours, apporterait des connaissances utiles à la formation.

Références

ABRAHAM, Anna, 2018. *The Neuroscience of Creativity*, Cambridge University Press, coll. "Cambridge Fundamentals of Neuroscience in Psychology".

ADEN, Joëlle, 2009. « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction », ADEN, Joëlle (dir.), *Didactique des langues-cultures. Univers de croyance et contextes*, Paris, éditions Le Manuscrit, coll. « Langues et langages du vivant », p. 77-99.

ADEN, Joëlle, 2017. « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, 14-1, (En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085>).

ADEN, Joëlle, ESCHENAUER, Sandrine, 2014. « Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence? », *Les langues modernes*, 4, p. 69-77.

AMADE-ESCOT, Chantal, 2014. « De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs », *Recherche en éducation*, n° 19, juin, p. 18-29.

BONNARDEL, Nathalie, LUBART, Todd, 2019. « La créativité : approches et méthodes en psychologie et en ergonomie », *Revue interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 4, n° 37, p. 79-98.

BRIAND, Michel, 2019. « Empathie et bienveillance au cœur des apprentissages. Une pédagogie du respect et de la

confiance de la maternelle à l'université », (En ligne : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article4347.html>).

BROUSSEAU, Guy, 1998. *Théorie des situations didactiques*, La Pensée sauvage éditions.

CACHIA, Romina, FERRARI, Anusca, ALA-MUTKA, Kirsti, PUNIE, Yves, 2010. *Creative Learning and Innovative Teaching. Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the UE Member States*, Publications Office on the European Union.

CAPRON-PUOZZO, Isabelle, LAPAIRE, Jean-Rémi, DUVAL, Hélène, 2019. « Créer et performer pour comprendre : éléments de théories et exemples de formation dans les disciplines non artistiques », dans TORTOCHOT, Eric, REZZI, Nathalie, TERRIEN, Pascal, *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, p. 33-45.

CHALMEL, Loïc, 2018. « De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques », *Questions vives*, 29.

CHARON, Rita, 2015. *La médecine narrative. Rendre hommage aux histoires de maladies*, Sipayat.

CHEVALLARD, Yves, 1991 (1^{re} éd. 1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, deuxième édition augmentée.

COMENIUS, 1992 (1627). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Klincksieck.

DECETY, Jean, 2004. « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui? », dans BERTHOZ, Alain, JORLAND, Gérard (dir.), *L'Empathie*. Odile Jacob, p. 54-88.

ESCHENAUER, Sandrine, 2018. « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues », *Recherches & éducations*, hors-série.

ESCHENAUER, Sandrine, 2019. « Performativité de la formation en didactique des langues : créativité et attention. », dans TORTOCHOT, Éric, REZZI, Nathalie, et TERRIEN, Pascal

(dir.), *Créer pour éduquer : La place de la transdisciplinarité*, L'Harmattan, p. 95-111.

ESPINASSY, Laurence, TERRIEN, Pascal, 2018. « Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques », *eJRIEPS*, Numéro spécial 1, p. 23-42.

FORSYTH, Garyfallia, 1999. « Analyse du concept d'empathie – illustration d'une approche », *Recherche en soins infirmiers*, n° 58.

HALBWACHS, Francis, ROUCHIER, André, VERGNAUD, Gérard, 1978. « Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève », *Revue française de pédagogie*, volume 45, p. 33-36.

HOCHMANN, Jacques, 2012. *Histoire de l'empathie. Connaissance d'autrui, souci du prochain*, Odile Jacob.

JEMISON, Mae, 2019. « Plaidoyer pour un renouveau de l'enseignement des arts et de la science », (En ligne : <https://apprendreaeducer.fr/enseignement-science-art/>).

JOHSUA, Samuel, DUPIN, Jean-Jacques, 1999. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. PUF, 2^e édition corrigée, p. 2.

JORLAND, Gérard, THIRIOUX, Béragère, 2008. « Note sur l'origine de l'empathie », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 58, PUF, p. 269-280.

LAPAIRE, Jean-Rémi, 2010. « Toucher sans toucher ou les contacts fictifs du “corps symbolique de la cognition” », *Intellectica - La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, 1-2 (53-54), p.331-358.

MASSON, Julien, 2019. *Bienveillance et réussite scolaire*, Dunod.

MORAIS, Sylvie, 2016. « Expérience du corps et création artistique », dans DELORY-MOMBERGER, Christine (dir.), *Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant*, Érès, p. 227-238.

MORANDI, Franc, 2001. *Modèles et méthodes en pédagogie*, Nathan VUEF, collection 128.

MORSE, Janice M., ANDERSON, Gwen, BORTORFF, Joan, *et al.*, 1999. « Analyse de l'empathie : est-ce un concept adapté à la pratique des soins infirmiers », *Recherche en soins infirmiers*, n° 58, p. 54-63.

PARISSE, Lydie, 2018. « Essai de théorisation de la pratique théâtrale en français langue étrangère : créativité artistique et apprentissage », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, vol. 37 (2).

RETO, Gwénola, 2019. *La bienveillance à l'école*, Presses universitaires de Nancy/éditions universitaires de Lorraine.

ROGERS, Carl R., 2001 (1980). *A way of being*, Houghton Mifflin Compagny.

ROSENFELD HALVERSON, Erica, SHERIDAN, Kimberly, 2014. « The Maker Movement in Education », *Harvard Educational Review*, 84 (4), p. 495–504.

SAILLOT, Éric, 2018. « “Conforter une école bienveillante et exigeante” : représentations, préoccupations et pratiques déclarées », *Questions vives*, n° 29, (En ligne : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3280>).

SAILLOT, Éric, PIOT, Thierry, 2018. « La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques », *Questions vives*, n° 29.

SIMON, Edith, 2009. « Méthodologie. Processus de conceptualisation d'empathie », *Recherche en soins infirmiers*, n° 98, p. 28-31.

TERRIEN, Pascal, 2006. *L'écoute musicale au collège. Fondements anthropologiques et psychologiques*, L'Harmattan.

VERGNAUD, Gérard, 2001. « À quoi sert la didactique? », dans RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (dir.), *Éduquer et Former*, Éditions Sciences Humaines, p. 273-279.



Imprimé en France pour les Éditions Le Manuscrit

Dépôt légal : décembre 2023

