



**HAL**  
open science

# Examiner les variations des empathies des enseignants depuis la perspective de la formation initiale

Marianne Peyrotte

► **To cite this version:**

Marianne Peyrotte. Examiner les variations des empathies des enseignants depuis la perspective de la formation initiale. Education. Université du Mans, 2024. Français. NNT : 2024LEMA1008 . tel-04797738

**HAL Id: tel-04797738**

**<https://hal.science/tel-04797738v1>**

Submitted on 22 Nov 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

# THESE DE DOCTORAT

DE  
LE MANS UNIVERSITE  
SOUS LE SCEAU DE  
LA COMUE ANGERS – LE MANS

ECOLE DOCTORALE N° 603

*EDUCATION, COGNITION, LANGAGES, INTERACTIONS, SANTE*

SPECIALITE : « *SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION* »

Par

« **Marianne PEYROTTE** »

« **Examiner les variations des empathies des enseignants depuis  
la perspective de la formation initiale** »

Thèse N° 2024LEMA1008 présentée et soutenue au Mans, le 1<sup>er</sup> juillet 2024  
Unité de recherche : Centre de Recherches en Éducation de Nantes / Le Mans

## Rapporteurs avant soutenance :

Éric Dugas      Professeur d'Université, Université de Bordeaux  
Rebecca Shankland      Professeure d'Université, Université de Lyon 2

## Composition du Jury :

|              |                   |  |
|--------------|-------------------|--|
| Président :  | Éric Dugas        | Professeur d'Université, Université de Bordeaux                  |
| Examineurs : | Éric Dugas        | Professeur d'Université, Université de Bordeaux                  |
|              | Bénédicte Gendron | Professeure d'Université, Université de Montpellier              |
|              | Rebecca Shankland | Professeure d'Université, Université de Lyon 2                   |
|              | Serge Tisseron    | Docteur en Psychologie HDR, Université Paris Cité                |
|              | Maël Virat        | Docteur, École Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse |

Dir. de thèse : Omar Zanna      Professeur d'Université, Université du Mans

## Invité(s)

Christophe Marsollier      Maître de conférences, Inspecteur général de l'Éducation Nationale

## Contributions

Une thèse demeure avant tout un projet collaboratif. De nombreuses personnes ont participé de façon indispensable à sa réalisation par un soutien direct ou indirect, des encouragements ou en permettant aux questionnaires d'atteindre les étudiants. Il s'agit en premier lieu de mon directeur de thèse, Omar Zanna, pour sa confiance et son soutien envers ce projet de recherche. Cette thèse n'aurait pas non plus pu avoir lieu sans tous les chercheurs cités dans ce manuscrit, et pas non plus sans les inspecteurs, directeurs, enseignants, administrateurs, collègues et amis, membres du réseau des Universités, INSPE et IFSEC, et les personnels des laboratoires du Centre de Recherches en Éducation de Nantes - Le Mans (ou CREN) et de l'école doctorale ECLIS. L'Université Côte d'Azur a permis un soutien précieux, par sa confiance et en permettant un aménagement de service. En donnant leur temps et leur énergie, dans leurs fonctions présentes ou passées, chacun d'entre eux, ou peut-être d'entre vous, a contribué aux petits pas de ce chemin de recherche. Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance pour la contribution de chacun à cette aventure collective. Il s'agit plus précisément de : Isabelle Albar, Inspectrice IA-IPR EVS de l'Académie d'Amiens; Maurizio Ali, Chargé de mission à la Recherche de l'Inspé de Martinique; Laurence Baly, Enseignante à la faculté des sciences du sport d'Aix Marseille; Véronique Baraize, Directrice de l'Office Central de la Coopération à l'école ; Leïla Bensalah, Maître de conférence à l'Université de Reims et membre du Comité de Suivi Individuel ; Mohamed Bernoussi, Directeur de l'Inspé de Nantes ; Jean-Philippe Biolley, Directeur de l'Inspé d'Aquitaine; Annie Blanc, Enseignante à l'Inspé de Nice ; Catherine Blaya, Professeur d'Université et ancienne directrice de l'Inspé de Nice ; Nathalie Botté, Directrice-Adjointe de l'Inspé de Bretagne ; Pascale Brandt-Pomares, Directrice de l'Inspé d'Aix-Marseille ; Franck Brillet, Directeur de l'Inspé de Nice; Jeanick Brisswalter, Président de l'Université Côte d'Azur ; Emilie Busch, Enseignante à l'Inspé de Nice ; Pablo Buznic-Bourgeacq, Directeur-adjoint Chargé de la recherche de l'Inspé de Caen ; Nathalie Cattelani, Directrice de l'Inspé d'Amiens ; Frédérique Cauchi-Bianchi, Directrice de l'École Académique de Formation Continue de l'Académie de Nice ; Eric Chaudron, Enseignant à l'Inspé de Nice ; Marie-Pierre Chauray, Enseignante au STAPS de Dijon ; Ana Chiaruttini-Dias, Professeur d'Université à l'Université de Toulouse et membre du Comité de Suivi Individuel ; Céline Clément, Directrice-Adjointe à la Recherche de l'Inspé de Strasbourg; Marie-France Clerc, Enseignante à l'Inspé de Nice ; Fabienne d'Arripe-Longueville, Professeure des Universités et directrice du STAPS de Nice ; Caroline Desombre, Directrice adjointe à la recherche de l'Inspé de Lille ; Nadège Doignon-Camus, Professeur d'Université à l'Inspé de Strasbourg ; Koufrenne Douma, enseignante en STAPS à l'Université Côte d'Azur ; Chloé Etienne, Enseignante au STAPS de Corté ; Christine Faller, Docteur et enseignante à l'Inspé de Nice ; Michael Fartoukh, Ancien directeur-adjoint de l'Inspé de Nice ; Olivier Francomme, Maître de conférences à l'INSPE d'Amiens et à l'Université de Jiaying (Chine) ; Luc Frenois, Enseignant à l'Inspé de Nice ; Alain Frugière, Directeur de l'Inspé de Paris ; Karine Gaujour, Responsable des unités d'enseignement Recherche Master MEEF de l'IFSEC Grand-Est ; Cécile Ghienne, Directrice-adjointe de

l'Institut Saint Cassien IFSEC ; Catherine Goujon, formatrice en communication non-violente ; Vincent Grosstephan, Directeur-Adjoint Formation et Recherche de l'Inspé de Reims ; Moulay Smail Hafidi Alaoui, Professeur d'Université Université Mohammed V à Rabat ; Said Hamadène, Enseignant-chercheur en Mathématiques, en Statistiques et en Sciences et Responsable de la formation du Diplôme Universitaire d'Analyse de Données du Mans ; Laurent Heiser, Directeur-Adjoint de l'Inspé de Nice; Jean Hoyaux ; Guillaume Huillard, Enseignant à l'Inspé de Nice ; Henri Humbert, Docteur et enseignant à l'Inspé de Nice ; Patrice Iacovella, concepteur des Émotivités ; Sébastien Jakubowski, Directeur de l'INSPE de Lille ; Grégoire Kracht, Enseignant à l'Inspé de Nice ; Elsa Lang-Ripert, Directrice de l'Inspé de Bourgogne; le laboratoire CREN, et en particulier le thème 4 "Qualité de vie : approches psychologiques, développementales, cliniques et éducatives"; le laboratoire LINE de l'Université Côte d'Azur ; Vincent Liquete, Directeur Adjoint de l'Inspé d'Aquitaine ; Clémence Marquet, Ingénieure pédagogique et graphiste ; Nicolas Mascret, Professeur des Universités à Aix-Marseille; Alexandre Millot, Enseignant à l'Inspé de Nice ; Stéphanie Mériaux, Directrice du portail STAPS de Nice ; Anne Miranda, Directrice de l'IFSEC des Alpes ; Robert Moner, Enseignant à l'Inspé de Nice ; Denis Morin, Maître de conférences et responsable du secteur formation-recherches de l'ICEM ; Marc Moyon, Directeur de l'Inspé de Limoges ; Julian Nasello, Psychologue - Chercheur ; Alain Patriti, Enseignant à l'Inspé de Nice ; Sébastien Pesce, Directeur de l'Inspé d'Orléans Tours ; Clotilde et Tristan Peyrotte ; Thierry Philippot, Directeur de l'Inspé de Reims ; Frédéric Piat, Maître de conférences en informatique au CREN de Nantes ; Bastien Poggi, Directeur-adjoint de l'Inspé de Corse ; Sébastien Poinat, Maître de conférence et enseignant à l'Inspé de Nice ; Serge Quilio, Maître de conférences et directeur du Laboratoire Line ; Sophie Renaut Messemaecker, Directrice-Adjointe de l'Inspé de Créteil ; Jean-Paul Rossignon, Directeur Adjoint de l'Inspé de Lorraine ; Christine Roux, Responsable académique Lutte contre le harcèlement de l'Académie d'Aix-Marseille ; Fabien Schneider, Directeur de l'Inspé de Lorraine ; Jean-Luc Sost, formateur en communication non-violente ; Jeanine Tertian ; Véronique Trassart, Responsable du site Inspé du Mans ; Greta Travagliati, Responsable communication de l'Inspé de Nice ; Emmanuel Tric, Ancien administrateur provisoire de l'Inspé de Nice ; Bertrand Troadec, Directeur de l'Inspé de Martinique ; Marylène Troupé, Directrice de l'INSPE de Guadeloupe ; Cécile Ucelli, Responsable de la formation Cappei à l'Inspé de Nice ; et Yves Vaccari, Enseignant à l'Inspé de Nice.

Cette thèse est avant tout la vôtre.



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e), Mme Marianne Peyrotte, née Tertian, atteste par la présente que les textes et analyses de la bibliographie rédigés et les opinions exprimées dans ce mémoire, sont le fruit d'un travail personnel et ne font l'objet d'aucun plagiat manifeste de documents (articles, thèses, mémoires, ...) déjà publiés.

J'ai conscience qu'une fausse attestation de ma part pourra faire l'objet de sanctions universitaires et/ou ordinaires.

Lu et pris connaissance (mention manuscrite obligatoire)

*Lu et pris connaissance*

Fait à La Ciotat le 24/02/2024

Signature de l'intéressé(e),

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, abstract shape with a vertical line and a horizontal line intersecting.

# L'EMPATHIE, C'EST COMME FAIRE DU VÉLO

ONZE DISTINCTIONS DU TERME "EMPATHIE"



PEVROTTE©

SI JE FERME UN OEIL ET QUE JE N'UTILISE **QUE** L'EMPATHIE AFFECTIVE, JE NE VOIS PAS TOUTE LA SITUATION

EH MAIS FAIS ATTENTION ! C'EST DANGEREUX!



CELA S'APPELLE LA CONTAGION ET CELA PEUT MENER A LA DÉTRESSE EMPATHIQUE

J'AI EU MAL POUR TOI ALFRED. JE PEUX T'APPELER ALFRED?



SI JE FERME UN OEIL ET QUE JE N'UTILISE **QUE** L'EMPATHIE COGNITIVE, JE NE VOIS PAS TOUTE LA SITUATION NON PLUS

ALFRED, J'AIMERAIS TELLEMENT ME SENTIR EN SÉCURITÉ... CETTE FOIS TU AS VU LE CAMION ! PROGRÈS!



C'EST MOINS GÊNANT CAR ME CENTRER SUR MON EMPATHIE COGNITIVE PERMET DE MIEUX GÉRER MES ÉMOTIONS

C'EST AUSSI CE QUE FONT LES PSYCHOPATHES, MAIS SANS PÉDALER VERS LES AUTRES



ET TU VOIS JE T'EN AI EXPLIQUÉ PLUSIEURS MAIS...

IL EXISTERAIT **ONZE** DISTINCTIONS DU TERME EMPATHIE

3 AXES ISSUS DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE SYSTÉMATISÉE



PEKOTÉO



## LES EFFETS DES CONTEXTES SOCIAUX ET SCOLAIRES

IL EST DONC IMPORTANT QUE J'AIE LES DEUX YEUX OUVERTS, C'EST CE QUE L'ON APPELLE L'EMPATHIE "COMPLÈTE"



ÇA M'AMUSE DE PARTAGER QUE JE TROUVE ACCEPTABLE DE LIRE UNE BD AVEC UN ALIEN QUI PARLE À UNE PETITE SOURIS !



AVEC UNE BANDE DESSINÉE, IL EST POSSIBLE DE PARTAGER BEAUCOUP D'IDÉES ABSTRAITES



C'EST VRAI, MAIS POURQUOI TU ES UN ALIEN D'ABORD?



PARCE QUE JE NE M'APPELLE NI ALFRED NI EVELYNE, ET SI CA AVAIT ÉTÉ LE CAS, CA AURAIT DÉCLENCHÉ CHEZ TOI UNE FOULE DE PRÉJUGÉS!

ET PARCE QUE L'EMPATHIE DES ENSEIGNANTS DÉPEND FORTEMENT DES CONTEXTES DANS LEQUELS ELLE SE PRODUIT...



JE NE VOIS PAS DE QUOI TU PARLES, MOI JE TROUVE ÇA JOLI LE ROSE POUR LES FILLES ET LES PETITES SOURIS...



## 2 DEFINITIONS

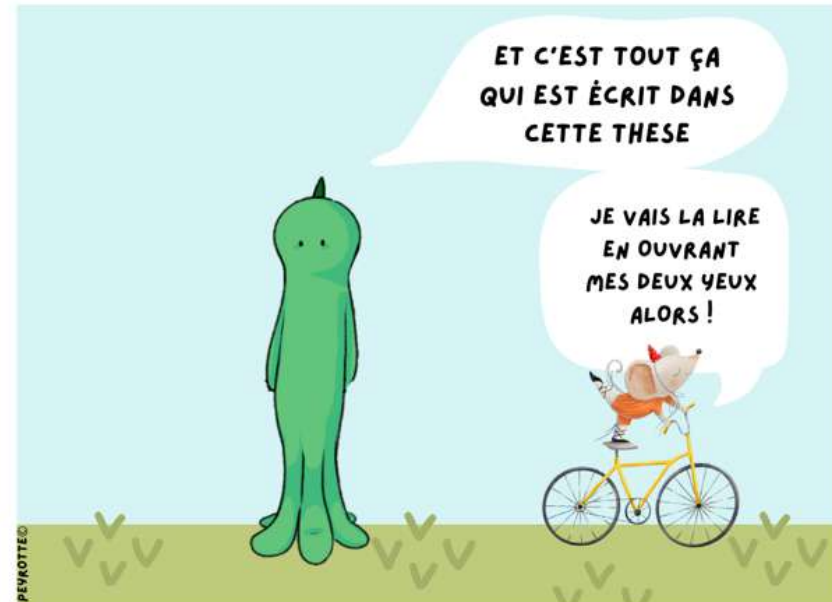
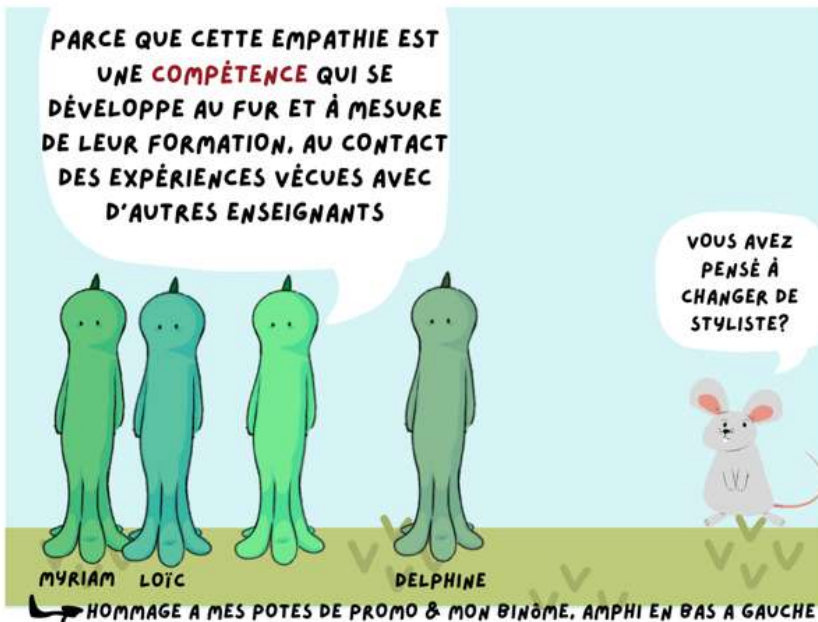
CERTAINS AUTEURS DISENT QU'EN PLUS DE L'EMPATHIE POUR AUTRUI, ON POURRAIT AVOIR AUSSI DE L'EMPATHIE POUR SOI



C'EST PAS UN TRIP ÉGOCENTRIQUE?



7 ÉTUDES SCIENTIFIQUES



# MERCI D'AVOIR PÉDALÉ AVEC NOUS

MARIANNE PEYROTTE ©, B. P. DÉPOSÉE AUPRÈS DE L'AGENCE DES DÉPÔTS NUMÉRIQUES/ AVEC LE SOUTIEN DE CLEMENCE MARQUET, CHATGPT4 ET CANVA



Fin

ET SI VOUS VOULEZ EN SAVOIR PLUS,  
VOUS ÊTES INVITÉS A LIRE LE  
PRÉAMBULE PAGE SUIVANTE, L'INTRO  
PAGE 14 ET LE GLOSSAIRE PAGE 367.

BIENVENUE !

*Merci pour votre empathie,  
Marianne Peyrotte*

## PREAMBULE

Un manuscrit de thèse qui s'intéresse à l'empathie ne peut faire l'économie de penser qu'il est écrit pour quelqu'un qui le lira. Vous êtes probablement cette personne, cet individu unique, cet être humain, qui, chargé de son expérience et de sa singularité, a choisi délibérément d'emprunter aujourd'hui ce chemin. Ces mots ont été écrits pour vous, pour participer aux avancées de la science, pour construire avec vous un espace de partage et pour contribuer, peut-être, nous l'espérons, au monde de l'éducation de demain qui comprendra mieux l'empathie en milieu éducatif. C'est la raison pour laquelle la première personne que nous voudrions remercier en préambule, c'est précisément vous. Puisque vous vous apprêtez à lire nos petits pas et à vous mettre à notre place, votre empathie est nécessaire et même indispensable à la lecture, c'est-à-dire au décodage et à la compréhension de cette thèse. Pourtant, nous voudrions vous inviter à la prudence pour exercer votre empathie, ce qui commence déjà avec vous-même. Seriez-vous d'accord de partager et de poser ici vos attentes concernant ce manuscrit ? Quels sont vos besoins, ou pour le dire plus simplement, quelle est la bonne raison pour laquelle vous le lisez ? Comment vous sentez vous en cet instant : curieux, enthousiaste, ou tout autrement ? Avez-vous des résistances ou des adhésions à l'idée de le lire ? Lorsque vous lisez ce manuscrit, cherchez-vous, et cela reste une hypothèse, à confirmer vos intuitions préexistantes ? Ou bien espérez-vous enrichir et compléter vos connaissances sur le sujet ? Vous pourriez également penser, à juste titre, que ce mémoire pourrait être aligné avec vos valeurs, ce qui influencerait la façon dont vous emprunteriez ce chemin avec nous, le cœur léger. Ainsi, comme le petit chaperon rouge, trouver son chemin n'est-ce pas aussi accepter de se perdre un peu ? Votre objectif ou votre intention, indépendamment de votre genre ou de votre identité, produiront une lecture somme toute très différente de ces lignes. Votre approche de la lecture de ce mémoire, dans une certaine mesure, ne dépend pas uniquement de sa qualité intrinsèque. Il est donc important que nous soyons ensemble attentifs aux différents biais qui peuvent se manifester, y compris ceux qui peuvent surgir dès la lecture du titre. Que savez-vous de l'empathie des enseignants ? Quelles sont les pensées, les jugements et les souvenirs qu'évoquent ces mots ?

Nous voudrions vous alerter des défis qui nous attendent : nous sommes conscients que ce mémoire n'est pas l'autoroute de la compétence, ni la démonstration de l'immensité du savoir possible autour de l'empathie et des enseignants. Il a ses virages, ses contours, ses impasses. Dans le temps de 3 ans et le nombre de pages que nous nous sommes fixés, c'est-à-dire 350 pour justement prendre soin du temps et de l'énergie du lecteur, il ne pourra en dire plus ni décrire l'intégralité du chemin parcouru. Il ne pourra pas non plus, encore, combler toutes les attentes et tous les besoins aussi divers que ceux que vous pourriez avoir en cet instant. Dans un autre cadre, ce travail fait l'objet d'un projet de podcast pour partager ces connaissances avec le plus grand nombre et en particulier les étudiants aux métiers de l'enseignement. En même temps, nous voudrions vous inviter, si vous l'acceptiez, à entrer maintenant en empathie avec nous



et nous serions heureux de partager le petit pas présent. Ce manuscrit n'est que cela, une invitation à voyager ensemble et un moment de connexion différée, avec humilité, acceptation et lâcher-prise.

Aussi, ce mémoire tient à vous remercier vous, et rien d'autre que vous, qui avez pris le temps de faire l'expérience de partager la nôtre.

Que notre profonde gratitude et les sentiments les plus chaleureux vous entourent à la lecture de ces quelques mots. Et si, en secret, vous auriez aimé quelques mots personnels de remerciements, sachez avec certitude que ces mots vous sont tout à fait destinés, cela étant la simple vérité de cet instant.

Marianne Peyrotte

## Table des matières

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>Introduction .....</b>  | <b>14</b>  |
| 1.1      | <i>Actualités sensibles : une attente partagée autour de l'empathie .....</i>                        | <i>14</i>  |
| 1.2      | <i>Un poste d'observation au cœur de l'Inspé de Nice .....</i>                                       | <i>15</i>  |
| 1.3      | <i>Étudiants-enseignants en Master Meef : l'empathie en question .....</i>                           | <i>18</i>  |
| 1.4      | <i>Démasquer les biais pour tendre vers la neutralité.....</i>                                       | <i>19</i>  |
| <b>2</b> | <b>Partie 1 : De la revue de littérature à la méthodologie générale.....</b>                         | <b>27</b>  |
| 2.1      | <i>Revue systématisée de la littérature .....</i>  | <i>27</i>  |
| 2.2      | <i>Enseignements principaux, choix de cadrage et problématique définitive .....</i>                  | <i>143</i> |
| 2.3      | <i>Méthodologie générale.....</i>  | <i>150</i> |
| <b>3</b> | <b>Partie 2 : Études exploratoires .....</b>   | <b>163</b> |
| 3.1      | <i>ETUDE 1 : Exploration des biais méthodologiques de la tâche d'empathie dessinée .....</i>         | <i>163</i> |
| 3.2      | <i>ETUDE 2 : 4 variables de la tâche dessinée en question .....</i>                                  | <i>188</i> |
| 3.3      | <i>ETUDE 3 : Évaluation de l'empathie des étudiants-enseignants marocains.....</i>                   | <i>213</i> |
| <b>4</b> | <b>Partie 3 : Examen des variations des empathies des enseignants .....</b>                          | <b>235</b> |
| 4.1      | <i>ETUDE 4 : Les variations de l'empathie des enseignants tout au long de la carrière.....</i>       | <i>235</i> |
| 4.2      | <i>ETUDE 5 : Formation des enseignants : quand l'empathie (r)assemble .....</i>                      | <i>276</i> |
| <b>5</b> | <b>Partie 4 : Empathie et bien-être des enseignants .....</b>  | <b>303</b> |
| 5.1      | <i>ETUDE 6: Empathie et autocompassion.....</i>  | <i>304</i> |
| 5.2      | <i>ETUDE 7 : Trop d'empathie pour bien-être enseignant ?.....</i>                                    | <i>319</i> |
| <b>6</b> | <b>Partie 5 : Discussion générale .....</b>  | <b>334</b> |
| 6.1      | <i>Synthèse des résultats.....</i>   | <i>334</i> |
| 6.2      | <i>Genres et empathies en Sciences de l'Éducation et de la Formation .....</i>                       | <i>345</i> |
| 6.3      | <i>Association des empathies entre étudiants-médecins et enseignants .....</i>                       | <i>352</i> |
| 6.4      | <i>De la santé à la gestion de la classe .....</i>   | <i>357</i> |
| <b>7</b> | <b>Conclusion générale.....</b>  | <b>363</b> |
| 7.1      | <i>Limites et perspectives.....</i>  | <i>363</i> |
| 7.2      | <i>Au-delà de la formation, l'enseignement .....</i>   | <i>364</i> |
| 7.3      | <i>Par-delà les murs de la classe, applications dans d'autres secteurs .....</i>                     | <i>366</i> |
| <b>8</b> | <b>Annexes .....</b>   | <b>368</b> |
| 8.1      | <i>Annexe 1 : Glossaire de l'empathie scientifique et traductions anglo-saxonnes .....</i>           | <i>368</i> |
| 8.2      | <i>Annexe 2 : Descriptif des études comprises dans la revue systématisée de la littérature .....</i> | <i>374</i> |
| 8.3      | <i>Annexe 3: liste des modélisations présentes dans la revue de littérature.....</i>                 | <i>387</i> |
| 8.4      | <i>Annexe 4: liste de contrôle PRISMA 2020 .....</i>   | <i>392</i> |
| 8.5      | <i>Annexe 5: Autorisation du CERNI et questionnaire complet de l'étude n°4 .....</i>                 | <i>396</i> |
| 8.6      | <i>Annexe 6: Liste des publications scientifiques et/ou communications.....</i>                      | <i>408</i> |
| <b>9</b> | <b>Bibliographie .....</b>   | <b>411</b> |

## 1 Introduction

### 1.1 Actualités sensibles : une attente partagée autour de l'empathie

Récemment, l'Instruction Interministérielle du 19 Août 2022 a introduit une stratégie multisectorielle s'étendant jusqu'à 2037 pour développer les compétences psychosociales (CPS) chez les enfants et les jeunes en France. Bien que cette information ait été relativement peu médiatisée en 2022, cette initiative revêt pourtant une importance cruciale. La littérature scientifique reconnaît en effet les CPS comme des médiatrices d'améliorations des performances scolaires et de la santé, à la fois à court et à long terme (Cipriano et al., 2023 ; Durlak et al., 2011; Feshback et Feshback, 2009 ; Mahoney et al., 2018 ; Richard et al., 2021). Ces CPS sont multiples et leurs classifications actuelles distinguent des compétences cognitives et émotionnelles, mais aussi sociales parmi lesquelles figure l'empathie (OMS, 1986, 1994, 2003 ; Lamboy, 2021 ; Lamboy et al., 2021, 2022). De plus, cette stratégie s'étend à des domaines aussi variés que les ministères de la justice, de l'emploi, du sport, de la cohésion sociale mais aussi de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, en partageant cet objectif commun. Mais encore, le 4 Septembre 2023, Gabriel Attal, alors ministre de l'Éducation Nationale, déclare lors d'une interview vouloir mettre en place une « culture de l'empathie à l'école ». Est-ce également du fait de sa présence à la conférence de comparaisons internationales autour du CNESCO les 21 et 22 Novembre 2023 que la synthèse des ateliers en vue de développer le bien-être en milieu scolaire fait également apparaître le mot « empathie » ? Nous ne le pensons pas, ce concept ayant perforé les préoccupations nationales depuis fort longtemps.

Spécifiquement au sein des programmes scolaires en France, l'enseignement des CPS, dont fait partie l'empathie, est effectivement mis en œuvre progressivement du cycle 1 au cycle 4, soit de 2 à 16 ans, et ce depuis 2015. L'intégration de l'empathie à l'enseignement n'est donc pas récente. Dans le domaine de « la formation de la personne et du citoyen », le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) met en évidence de manière explicite l'importance de l'empathie en tant que capacité visant à encourager « l'expression sensible des opinions et le respect envers autrui ». L'empathie fait donc partie, et ce depuis près d'une décennie, des objectifs académiques de l'École française.

Soutenant cette perspective, une étude réalisée récemment indique que 90 % des enseignants reconnaissent l'importance de contribuer au développement des CPS (enquête Ecolhuma sous la direction de Portex, 2023). Malgré cela, seul un faible pourcentage, soient 10 % d'entre eux,

propose des interventions structurées à ce sujet en classe, ce qui pourrait sembler paradoxal. En France toujours, des expériences scientifiques sont menées dans la Sarthe et dans les Yvelines pour mieux comprendre comment l'empathie des élèves peut se développer au moyen d'interventions spécifiques (Zanna, 2015 ; Zanna et Jarry, 2018). Élargissant le propos cette fois aux considérations internationales, dans un document de l'OCDE de 2018, intitulé « Le futur que nous voulons », les élèves définissent clairement l'empathie parmi les compétences nécessaires pour enseigner à l'éducation à l'horizon 2030. En quelques mots, permettons-nous donc de résumer l'élan partagé autour du concept d'empathie, en nous permettant volontairement d'être caricaturaux pour engager cette réflexion. Somme toute, l'empathie semble plébiscitée par le ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en 2023, et est intégrée aux programmes scolaires depuis une dizaine d'années. Les élèves la promeuvent pour leurs futurs enseignants et les enseignants reconnaissent son importance pour leurs élèves, bien que des interventions spécifiques en classe tardent à se généraliser. Ainsi, d'un point de vue systémique, l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, des politiques aux élèves, en intégrant également les enseignants et les scientifiques, s'accordent à décrire l'aube d'une attente éducative nouvelle avec une question principale : « Qu'attendons-nous finalement ? ». Aussi, permettons-nous de plonger sans plus tarder dans le monde de l'éducation et de la formation et de resituer le concept d'empathie au sein de ce contexte particulier.

## 1.2 Un poste d'observation au cœur de l'Inspé de Nice

Depuis 2019, l'Inspé de Nice nous a recrutés comme professeur agrégé d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Nous intervenons donc depuis cinq ans au cœur des enseignements en Licence 2 et 3, et en Master 1 et 2 « MEEF » (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Nous proposons également des interventions en formation dite « continuée », intégrée actuellement à la formation initiale, lorsque les enseignants ont obtenu le concours (1 à 3 ans après cette titularisation, appelés dans le jargon de l'INSPE Titulaire 1<sup>ère</sup> année ou « T1 », Titulaire 2<sup>e</sup> année ou « T2 », puis Titulaire 3<sup>e</sup> année ou « T3 », et souvent regroupées comme suit « T1 – T2 – T3 »). Les dispositifs transversaux variés que nous partageons visent à développer, entre autres, d'éducation à la santé, « respecter l'autre » ou encore la gestion de classe, l'analyse de pratique ou corps et voix. Depuis deux ans, dans le cadre du diplôme du DIU (Diplôme Inter Universitaire) consacré aux étudiants ayant réussi le concours sans Master MEEF, nous proposons des cours de compétences émotionnelles et de gestion du stress pour lesquels nous sommes également responsables de l'évaluation des compétences pour tous les

étudiants de l’Inspé de Nice. Dans ce cas, la maquette offre aux DIU 12h de formation aux compétences émotionnelles. Nous organisons également une option « empathie » depuis trois ans en Master 1 et 2 premier degré, d’une quotité de 36 heures répartie sur deux ans. Nous voudrions retracer, depuis ce poste d’observation, le moment particulier de crise que traversent l’éducation et la formation, tels que nous les percevons.

Ces formations se situent en effet dans un contexte de crise mondiale sans précédent, à tel point qu’il semble que l’on trouve difficilement des candidats adéquats et motivés pour embrasser la profession d’enseignant dans de nombreuses régions du globe. Le Canada, les États-Unis comme plusieurs pays d’Afrique, l’Europe, et finalement la France font face à une situation de manque d’enseignants. En témoignent plusieurs présentations du 10<sup>ème</sup> colloque international en Éducation du Crifpe en 2023, à l’image de celle de Wentzel intitulée : « Face à la pénurie d’enseignants : gestion de crise et action publique ». En France, en l’espace de quinze ans, les inscriptions aux concours pour l’enseignement secondaire ont chuté de plus de 30 %, passant de 50 000 postulants en 2008 à 30 000 en 2020 (Sénat, 2022). Le manque de reconnaissance financière et sociale d’une part, le sentiment de responsabilité impactant des temps d’engagement élevés d’autre part, et enfin les difficultés liées au bien-être au travail ne font plus rêver. La société civile semble percevoir cette problématique puisqu’une enquête relayée par le Figaro en Janvier 2024 montre qu’un tiers des français serait « inquiet » pour un proche qui voudrait devenir enseignant. Près de 90 % du grand public considère urgent d’améliorer les conditions de travail à l’école. Mais comment estimer les conséquences du « malaise » enseignant ? Dans une thèse ciblant spécifiquement le bien-être des enseignants, Pouchou-Guilhamot (2017, p.23) suggère de mesurer le recours à la démission. Dans les cinq premières années d’exercice, le départ volontaire des enseignants débutants est estimé dans une fourchette entre 30 % et 50 % aux États-Unis, et entre 2,6 % et 40 % en Europe selon Etienne et Avenel (2022). En France, les démissions des stagiaires constatées par la DEP (Direction de l’Évaluation et la Prospective) semblent en augmentation et représentent des indicateurs observés de près (Carle et Férat, 2016 ; Sénat, 2022).

Mais d’autres indicateurs se montrent particulièrement inquiétants. En effet, au-delà des difficultés à recruter, les problématiques de bien-être au travail guettent les enseignants tout au long de leur carrière professionnelle. Nous postulons qu’enseigner est une activité humaine : tous les êtres humains sont enseignants, du moins épisodiquement, par exemple avec leurs enfants. Toutefois embrasser la carrière d’enseignant est une trajectoire professionnelle de

l'entrée en formation initiale jusqu'à la retraite ou à la démission. Les tensions entre les attentes institutionnelles et les expériences vécues par les enseignants, tout au long des postes qu'ils occupent, soulignent une crise du bien-être professionnel, en écho avec les travaux de sociologie sur l'identité professionnelle et la carrière (Becker et al., 2020 ; Rostaing, 2021). Cette réalité, exacerbée par le manque de reconnaissance et de soutien institutionnel, contribue à une situation où le burn-out n'est plus seulement possible, mais devient probable. C'est ainsi que, selon Nil et al. (2010), 21 % des enseignants sont soumis à l'expérience du burn-out au moins une fois dans leur carrière professionnelle. Il s'agit bien de vingt et un pourcent, soit un enseignant sur cinq. Pourtant, malgré une prise de conscience apparente, les risques professionnels, y compris les aspects psychosociaux, restent négligés en France, en particulier du point de vue de la prévention et du suivi des enseignants, selon la thèse en Sciences de Gestion de Pouchou-Guilhamot (2017). Un bon exemple se trouve peut-être dans l'absence de vérifications régulières de la santé des enseignants par la médecine du travail en France, comme cela se fait dans le secteur privé. L'insuffisance de l'attention portée à la santé et au bien-être des enseignants pourrait donc être patente, contrastant avec leur rôle essentiel dans l'éducation, l'épanouissement et le bien-être des élèves.

En sus de ce contexte, les réformes successives amènent les étudiants-enseignants à une charge de travail intense. Nous constatons qu'il s'agit actuellement de cumuler en Master 2 les fiches de préparation pour la classe et les corrections inhérentes au travail d'enseignant, la préparation au concours et les exigences d'une formation académique de haut-niveau. Comme leurs aînés, ceux que nous nommerons les « étudiants-enseignants », ou « EE », ne témoignent pas à première vue d'un éclatant bien-être. Vous aurez peut-être remarqué l'emploi du vocable « étudiants-enseignants » que nous utilisons dans cette thèse. La littérature anglo-saxonne les appelle « preservice teachers », littéralement « enseignants avant le service », c'est-à-dire le recrutement, alors que nous n'avons en France pas d'expression spécifique pour les nommer. Ainsi, pour paraphraser Simone de Beauvoir, « on ne naît pas enseignant, on le devient » progressivement, avant, pendant et après le recrutement provisoire ou définitif comme enseignant. Cette trans-formation s'opère au cours de la formation sur site et en alternance, qui forme un maillage appelé dans le jargon universitaire « continuum » de professionnalisation. Mais que se passe-t-il spécifiquement pour les EE en Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (ou « MEEF ») ?

### 1.3 Étudiants-enseignants en Master Meef : l'empathie en question

Nous voudrions préciser ici que c'est en observant spécifiquement nos étudiants en Master et en lisant la littérature scientifique que la question de départ de cette thèse a émergé. Une étudiante en Master 2, A., nous écrit par exemple par mail en Mai 2023 : « Malheureusement je ne performe pas dans les disciplines que vous enseignez (que ce soit le mémoire de recherche ou l'EPS). Alors, je suis déçue de moi on va dire ... Je vous confie également que le médecin m'a diagnostiqué un surmenage. Vous devez le savoir, l'année a été très intense pour tous les Master 2... ». De notre point de vue, des témoignages comme celui-là nous ont semblé fréquents dans nos premières années et nous avons été touchés, étonnés et inquiets de ces difficultés, exacerbées par le Covid. Nous avons été frappés de cette souffrance exprimée par des étudiants notamment en Master 2 du premier et second degré, bien que A. ait obtenu le concours de professeur des écoles (CRPE) dès sa première tentative. Nous voudrions également souligner que cette recherche a été entamée à un moment particulier, juste après les phases de confinement du Covid, et dans une phase où le concours a été placé successivement en Master 1 (Études 1 à 5) puis déplacé en Master 2 (Études 6 et 7).

Mais ces préoccupations sont venues aussi croiser nos lectures comme l'article de Triffaux, Nasello et Tisseron (2019) examinant l'empathie des étudiants-médecins et qui pose le constat suivant. L'empathie des étudiants-médecins décroît tout au long de leurs études, de sorte que plus ils sont formés et moins ils auraient tendance à être empathiques, ce qui pourrait être dommageable pour leurs patients. Cet étiolement de l'empathie atteint un effondrement lors de l'entrée en stage en milieu hospitalier. Cette tendance à l'érosion de l'empathie est examinée d'un point de vue scientifique dans le champ médical depuis plus de 40 ans. Cette étude nous a marquée car nous avons identifié comme une menace l'idée qu'une formation puisse atteindre et éteindre l'empathie des étudiants, cette fois dans les métiers de l'enseignement. Effectivement, en France, l'évolution de l'empathie des enseignants a été fort peu étudiée et documentée, et n'a jamais à notre connaissance été quantifiée avec une échelle adéquate. C'est à partir de ces quelques constats qu'une interrogation initiale a pris forme, figurant dans le projet de thèse présentée auprès du laboratoire du Centre de Recherches en Éducation de Nantes / Le Mans (CREN) : « L'érosion de l'empathie n'est-elle pas également en cours dans le domaine de l'éducation chez les étudiants-enseignants ? ».

Alors, comment évolue l'empathie des étudiants-enseignants en Master Meef ? Les questions formulées avant le démarrage de cette thèse sont les suivantes. Les EE sont-ils capables, malgré les émotions intenses qu'ils vivent, de maintenir une relation éducative de qualité avec leurs élèves ? Leur empathie, comme celle des étudiants-médecins, nécessite-t-elle d'être musclée, renforcée, développée ? Est-ce passager ? Que se passe-t-il en Licence et même tout au long de la carrière d'enseignant en France ? A l'instant où nous formulions ces premières interrogations, nous ne connaissions aucune de ces réponses. C'est ce que la recherche appelle une « lacune scientifique », un vide d'information, une zone manquante qui pourrait être comblée à l'avenir. Nous proposons alors de documenter l'empathie des étudiants aux métiers de l'enseignement depuis leur entrée en formation initiale et d'envisager cet examen jusqu'à la fin de leur carrière. Mais alors, cette thèse pose d'emblée l'idée de clarifier notre propre représentation des étudiants-enseignants lors de leur formation initiale. Comment faire ? Nous proposons, par suite de ces premiers petits pas, de nous arrêter avant d'aller plus loin en vue d'ajuster notre posture de recherche.

#### 1.4 Démasquer les biais pour tendre vers la neutralité

*« Le premier problème qui se pose au chercheur est tout simplement celui de savoir comment bien commencer son travail. »*

Marquet et al., 2022, p.29

Lors du colloque international du Crifpe 2023, nous avons assisté à des communications brillantes liées au genre, mais nous sommes étonnés par certaines remarques des participants. En effet, certains chercheurs-spectateurs reprochent aux conférenciers sur le genre de ne pas avoir indiqué leur identité de genre lors de leur présentation. « L'identité de genre est entrée dans le droit français en 2016 sous la forme de dispositions relatives aux personnes trans » [...] « jusqu'à former un étagement identitaire dont chacun est à même de faire l'expérience » (Jaumait, 2020, p.437-439). Finalement, si nous respectons le mode opératoire des conférenciers, l'idée des spectateurs nous paraît séduisante pour nous-mêmes. Peut-être que, dans la recherche, et ce quel que soit le domaine, nous pourrions identifier d'abord de quel endroit précis nous parlons et l'expliciter. L'intérêt nous semble découler, en premier lieu, de la nécessité d'identifier que le point de départ de cette recherche est tenu précisément par la position d'une personne sur l'échiquier social, tout en étant conscient des préjugés qui influencent la collecte et la production de données, et ce même lorsque l'intention de neutralité est constamment présente.



En tant qu'aspirant-chercheur portant cette thèse, clarifions notre position subjective en mettant en lumière les biais possibles pour tendre vers l'objectivité. Dire que nous sommes une femme cisgenre, blanche, de 46 ans, fille d'enseignants du premier degré, enseignante d'EPS du second degré pendant 20 ans, mère d'une adolescente, est un premier point de départ à partir duquel nous pourrions illustrer quelques exemples porteurs de biais de lecture éventuels. Mais nous voudrions présenter rapidement quelques expériences signifiantes de notre parcours en lien avec ce manuscrit de thèse qui pourront aussi éclairer quelques-unes de nos prises de positions, tout en nous alertant de biais possibles qui nous guettent.

Professeure d'EPS depuis 1999, athlète de haut niveau en voile de 2002 à 2005, vainqueur des Championnats de France, d'Europe et du Monde de windsurf, recordwoman du monde de vitesse à la voile pendant 2 ans (record homologué World Sailing Speed Record Council ou WSSRC), nous avons pendant 10 ans contribué à la promotion du sport féminin en planche à voile des débutantes au haut niveau en créant l'association « Windsurfilles ». Il ne s'agissait pas vraiment, au départ, d'un projet féministe mais davantage d'un regroupement de « copines ». Notre mémoire de Brevet d'État 2<sup>e</sup> degré en Voile indiquait clairement des pistes pour améliorer la part des femmes dans les sports nautiques. Seules 3 à 10 % des participants sont en effet des femmes compétitrices dans ce sport. Mais assez rapidement, nous nous sommes confrontées à des résistances de pré-carré masculin assez fortes. Par exemple, en championnat de France senior, c'est un directeur de course qui déclare à tous les participants qu'il lancera la course des garçons en priorité parce que « personne n'est venu voir les filles, et qu'elles n'intéressent personne ». Nous avons contribué à ces débats au sein même de la Fédération Française de Voile et lors de conférences avec des sportives de haut-niveau auxquelles nous avons participé, par exemple au stade Vélodrome en 2015 avec Florence Arthaud. Nous sommes par conséquent devenues attentives de ce qui touche la question du genre en général, dans le sport et dans la société. Plus tard, et tout à fait dans un autre registre, professeur agrégé en 2010, nous avons réalisé, en 2012 au sein de l'Institut des Sciences du Mouvement de Marseille (UMR 7287, AMU-CNRS), un master sous la direction de Nicolas Mascret, Pierre Therme et Jean Griffet, nommé « Les buts d'accomplissement chez les enseignants du second degré ». Dans ce laboratoire, les chercheurs examinent le passage du modèle 2\*2 des buts d'accomplissement d'Eliott et McGregor (2001) vers le modèle 3\*2 (2011) (figures 1 et 2).

|         |                                | Definition                       |                            |
|---------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Valence |                                | Absolute/intrapersonal (mastery) | Normative (performance)    |
|         | Positive (approaching success) | Mastery-approach goal            | Performance-approach goal  |
|         | Negative (avoiding failure)    | Mastery avoidance goal           | Performance avoidance goal |

Figure 1 - Modèle 2\*2 des buts d'accomplissement d'Eliott et McGregor (2001, p.502)

Dans cette première modélisation, les buts d'accomplissements ont deux définitions : la première, intrapersonnelle et absolue, et la seconde, normative. Or, le modèle suivant (figure 2) fait apparaître une nouvelle définition, interpersonnelle, c'est-à-dire centrée sur les autres.

|         |                                   | Définition   |   |  |
|---------|-----------------------------------|--|---|--|
|         |                                   | Absolue  | Intrapersonnelle  | Interpersonnelle   |
|         |                                   | (La tâche)   | (Soi)   | (Les autres)   |
| Valence | Positive<br>(Atteindre le succès) | But d'approche centré sur la tâche<br><br>Ex: "Faire le travail correctement"            | But d'approche centré sur soi<br><br>Ex: "Faire mieux qu'avant"           | But d'approche centré sur les autres<br><br>Ex: "Faire mieux que les autres"           |
|         | Négative<br>(Éviter l'échec)      | But d'évitement centré sur la tâche<br><br>Ex: "Eviter de faire la tâche incorrectement" | But d'évitement centré sur soi<br><br>Ex: "Eviter de faire pire qu'avant" | But d'évitement centré sur les autres<br><br>Ex: "Éviter de faire pire que les autres" |

Figure 2 - Modèle 3\*2 de la définition et valence des buts d'accomplissement (Eliott et al., 2011)

Nous avons compris que la science est mouvante, évolutive, et que nous pouvions contribuer également à ces changements. De cette expérience de recherche, nous dirions que nous voyons la recherche comme un état de connaissances en développement, et pas comme un point fixe,

ce qui conditionne notre regard critique sur la recherche en elle-même et également notre appétence pour les modélisations.

Pour parler encore d'un autre endroit, nous aborderons également en relation avec le concept d'empathie plusieurs formations que nous avons réalisées pour contribuer à notre propre bien-être. Si l'empathie est une représentation abstraite, elle s'appuie d'abord sur des pratiques qui la suscitent et l'encouragent. La communication non-violente, le guidage des méditations de pleine conscience, le théâtre-forum, la médiation scolaire selon la technique des cercles restauratifs, sont autant de pratiques concrètes qui s'appuient sur le concept d'empathie pour améliorer sa relation à soi et aux autres. Aussi, en nous formant à ces techniques, nous avons pu intégrer successivement plusieurs cadres de réflexions et différents modes de pratique à notre expérience : celui de la dynamique de l'accueil et de la communication des émotions et besoins, d'une part, et, d'autre part, celui de la pleine conscience. Ceux-ci peuvent être un biais possible quand nous arborons l'une ou l'autre de ces lunettes pour voir le monde à travers elles, bien que ces méthodologies et façons de voir le monde soient parfois différentes.

Plus tard, et cette fois pour combiner ces expériences professionnelles et personnelles, nous voilà nommée membre de la Commission mixte nationale (CMN) Voile du sport scolaire. Dans ce cadre, nous avons proposé une formation à l'empathie des « Jeunes Coachs » en UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire) Voile, rôle social déployé dans le cadre de Génération 2024 en vue des futurs jeux olympiques en France. En 2018, deux enseignants sur 40 seulement sur le territoire national avaient en effet déployé ce rôle social dans le projet de leurs associations sportives voile scolaires. En juin 2019, tous les élèves « coach » des championnats de France Voile expérimentent donc avec nous l'écoute empathique avec une expérience outillée notamment grâce à des Émoticartes, sur la base de leurs expériences fortes vécues en voile. Précisons ici que les Émoticartes<sup>1</sup> sont des cartes **d'émotions** développées par Patrice Iacovella que nous utilisons dans plusieurs activités sportives et artistiques comme la voile, la danse, l'escalade et la natation avec des élèves non-nageurs, où les émotions sont vives. Ces cartes de jeu arborent en leur centre un visage stylisé sous forme de smiley complexe, comme le montre la figure 3, ci-après. L'émotion dépeinte est libellée au sommet, tandis qu'une échelle mesurant son intensité de 1 à 5 est présente au bas de chaque carte. Les cartes ne sont pas genrées, ni masculines ni féminines, et n'ont pas non plus d'âge, ce qui représente deux qualités importantes pour être utilisée avec des collégien.ne.s comme des lycéen.ne.s.

---

<sup>1</sup> <https://emoticartes.com/>

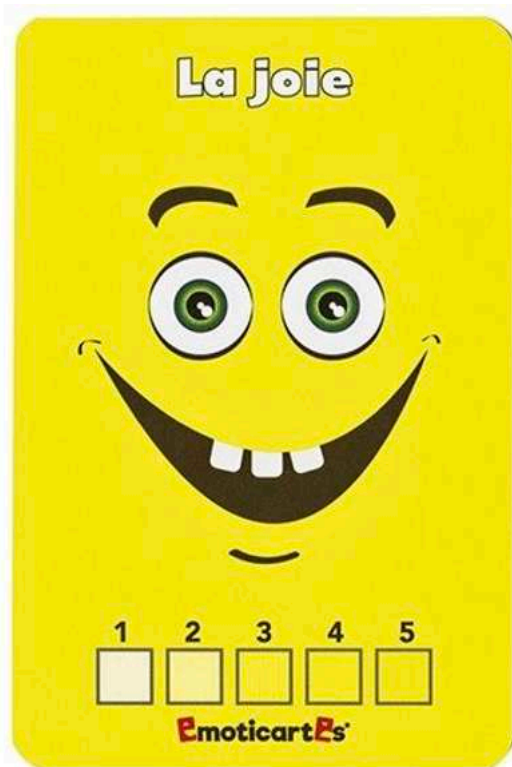


Figure 3 - L'Émoticarte « joie »

Le compte rendu CMN Voile de juin 2018 fait état lors des premières expérimentations, d'élèves « détendus » et « heureux ». Contribuer au bonheur des élèves est pour nous une expérience forte, stimulante et pleine de sens. Nous continuons l'expérience de développer l'empathie des élèves avec ces Émoticartes dans le cadre de la sensibilisation contre le harcèlement scolaire mise en place dans le cadre du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC), que nous animons pendant plusieurs années bénévolement avec tous les sixièmes de notre collège.

Voilà de quel endroit nous parlons : nous ne témoignons ici que de la façon dont nous vivons ces expériences dans le but de les expliciter, d'une part, et de prendre le recul nécessaire à la recherche à venir, d'autre part. C'est ainsi que la première question de recherche est devenue : « Comment se transforme la disposition à l'empathie des futurs enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation ? ».

Nous ne dirions pas qu'elle était empiriquement naïve, puisque nous avons déjà lu bon nombre d'articles et ouvrages. Mais constatons déjà qu'elle est pourvue d'un certain nombre de biais. Elle postule déjà que l'empathie se transforme, évolue, sans que cela n'ait été encore exploré ou confirmé en France. Cette problématique se projette également déjà vers l'hypothèse de la comparaison des étudiants-médecins avec les étudiants-enseignants. Ce faisant, elle prend un pas d'avance sur les résultats en considérant déjà les étudiants-médecins et enseignants comme

comparables. Second point, elle aborde précocement le continuum de professionnalisation uniquement dans sa dimension d'épreuve, évoquant le passage difficile et délicat mis en lumière par plusieurs auteurs (Ambroise et al., 2017 ; Labeau, 2013 ; Moir, 1999 ; Martuccelli, 2006 ; Nault, 1999 ; Ria et al, 2001). En somme, cette problématique initiale est déjà « touchée », presque contagieuse de la souffrance exprimée par certains étudiants-enseignants, et par le désir de prendre soin de leur vulnérabilité dans une période qui semble difficile pour eux, d'autant plus qu'elle se situait au sortir de la période de Covid-19. En somme, cette recherche démarre déjà peut-être avec empathie, mais, soyons clairs à ce sujet, également avec un certain degré de **contagion émotionnelle**. La contagion émotionnelle est définie comme « l'aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui » (Favre, 2005, p.375). Afin d'éviter une surcharge de définitions au cours du texte et de prendre soin de la fluidité de la lecture, lorsqu'un concept est présenté pour la première fois, nous positionnerons le mot en gras et sa définition dans le glossaire, présenté en annexe 1. Notre intention est de contribuer à clarifier les termes pour les lecteurs qui ne seraient pas familiers avec les termes scientifiques, en particulier pour ceux qui concernent de près le lexique de l'empathie. Par souci de clarté toujours, nous souhaiterions décrire ci-après le plan de la recherche depuis ce point de départ.

En guise de prélude du chemin engagé par cette partie introductive, nous avons tracé les contours de l'importance de l'empathie dans le domaine de l'enseignement et la formation des enseignants, et explicité les premiers mouvements qui nous ont menés jusqu'ici. A présent, prêts à engager nos pas et les vôtres dans cette voie, nous présentons un plan détaillé, explorant les dimensions culturelles, professionnelles et pédagogiques de l'empathie, et ses effets sur les élèves et les enseignants.

Si nous parlons d'empathie au singulier en général, la première partie nous permet de déployer le concept au pluriel dans ses grandes dimensions, axes et définitions. Cinq étapes préalables à l'état de l'art sont décrites. D'abord, une revue systématisée de la littérature circonvenant l'empathie et les enseignants, la plus rigoureuse possible, permet de recruter 240 études. Puis, le niveau des preuves est objectivé selon l'OCEBM et le niveau de crédibilité. Ensuite, une étape épistémologique est étudiée, reprenant l'idée du livre « l'âge de l'empathie » de De Waal (2011) qui trace les grandes lignes communes aux mammifères. Elle esquisse l'idée qu'il existe non pas un mais « des » âges de l'empathie, en comparant le concept d'empathie à un enfant. Par conséquent, si l'ontogénèse reproduit la phylogénèse, l'histoire du concept d'empathie des enseignants pourrait suivre les étapes de développement de l'enfant. Une quatrième étape

recherche des invariants pour organiser les articles inclus dans la revue et montre en quoi la littérature scientifique est en relation avec le contexte, la relation, la distance et l'expérience. Nous modélisons ensuite les résultats de la revue systématisée de la littérature selon ces invariants. Une cinquième étape, avec un grain plus fin, examine finalement les résultats de la littérature selon ces axes. Pour la clôturer, l'ensemble des tests et tâches d'empathie présent dans la revue de la littérature est exposé. Nous précisons pour finir la méthodologie générale.

Dans la partie deux, nous avons choisi d'effectuer des études exploratoires et méthodologiques, pour optimiser la fiabilité d'une tâche d'empathie dessinée que nous avons créée, à l'image de la bande dessinée introductive de cette thèse. Grâce à la participation de 365 EE de Licence, l'objectif est de réduire les biais liés aux stéréotypes de genre au moyen des deux premières études. Mais en sus, l'étude 3 représente un pas de côté, examinant les empathies des EE marocains dans le but d'approfondir la compréhension du questionnaire utilisé, le Basic Empathy Scale, et de son applicabilité.

Lors de la partie trois, il sera alors temps de plonger dans les études centrales de cette thèse, en commençant avec l'étude 4 avec 2893 EE et enseignants, grâce à la large participation du réseau des Inspé et Ifsec. Celle-ci objective l'évolution des empathies depuis le début de la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière. A travers une étude transversale, les résultats montrent en quoi les scores d'empathies des étudiants-enseignants augmentent légèrement mais significativement au cours de la formation initiale, à rebours de nos hypothèses. De plus, l'étude 6 viendra, sur le terrain, explorer une formation à l'empathie au cœur de l'Inspé de Nice. Elle montrera en quoi les empathies des étudiants-enseignants entrent en jeu quand il s'agit de développer l'empathie de leurs élèves. Les résultats montrent qu'au-delà des empathies individuelles des enseignants, il pourrait exister une empathie « collective », liée au groupe de formation. Ils mettent également en évidence que le langage serait également un médiateur important de l'empathie, même chez les adultes.

La quatrième partie se penchera sur les relations entre l'empathie et le bien-être à travers deux études. Ces dernières réexamineront l'observation initiale qui décrivait de manière empirique un niveau de bien-être plutôt précaire chez les étudiants de Master. Elles viseront à objectiver des liens entre l'empathie, l'**autocompassion**, et une mesure de bien-être subjectif associée à l'affectivité des étudiants de l'Inspé de Nice.

Ensuite, nous discuterons dans une cinquième partie l'ensemble des résultats de ces études et des effets probants identifiés, en relation avec la modélisation avec 3 axes, 2 définitions et 2 dimensions. Enfin, nous conclurons, esquissant à la suite du chemin évoqué, les petits pas qu'il pourrait être intéressant de suivre pour mieux accompagner les enseignants à appréhender leur propre **compétence d'empathie**.

## 2 Partie 1 : De la revue de littérature à la méthodologie générale

La revue de la littérature se distingue en cinq étapes. La première, avec un grain large, s'emploie à inclure des articles dans la revue de la littérature systématisée. Trois autres phases avec un grain moyen, permettent d'objectiver les preuves, de trier et d'organiser les articles retenus. Il s'agit d'une part d'objectiver le niveau des preuves, d'autre part de mieux comprendre la nature des concepts d'empathie étudiés et enfin de les organiser selon des invariants. Ensuite, dans une cinquième étape, avec un grain fin, la revue de la littérature systématisée, examinée par axe invariant et selon le niveau de preuve, examine les preuves présentes en profondeur. L'analyse des tests d'empathie utilisés par la littérature, en général et chez les enseignants, clôt cet état de l'art. La figure 4, page suivante, est réalisée selon le modèle d'un entonnoir afin de mieux appréhender ces différentes phases et leurs raisons d'être. Par suite de ces explorations, la méthodologie générale est précisée.

### 2.1 Revue systématisée de la littérature

Dès les premières lectures, notre premier point d'étonnement se situe dans les énoncés scientifiques. Prenons immédiatement un exemple pour donner un aperçu de nos découvertes. Meyers et al. (2019, p.162) indiquent que : « de la même manière que les médecins offrent de meilleurs soins de santé lorsqu'ils font preuve d'empathie envers leurs patients, nous soutenons que les enseignants dispensent une meilleure éducation lorsqu'ils font preuve d'empathie envers leurs élèves ». Meyers et ses collègues semblent exprimer leur propre opinion dans un article scientifique, puisqu'aucun résultat de cet ordre n'est apporté dans l'article. De plus, cette comparaison pourrait être intéressante mais semble également simplifier excessivement la dynamique de l'empathie chez les enseignants. Cette perspective pourrait relever davantage d'une **représentation sociale**, reconnaissant l'importance de l'empathie non seulement dans les professions du travail sur autrui (Dubet, 2014) mais aussi dans le domaine de l'éducation. Mais, finalement, qu'y a-t-il de réellement spécifique à l'éducation ?

En poursuivant cette exploration, il apparaît essentiel d'examiner les différentes interprétations et applications de l'empathie, d'un point de vue pratique. **L'empathie**, telle qu'elle est souvent décrite dans la littérature en Sciences de l'éducation et de la formation, peut considérablement varier en fonction du contexte pédagogique, de l'âge des élèves, et des objectifs d'apprentissage.



# Revue de la littérature systématisée

## ÉTAPE

## INTÉRÊT DE L'ÉTAPE

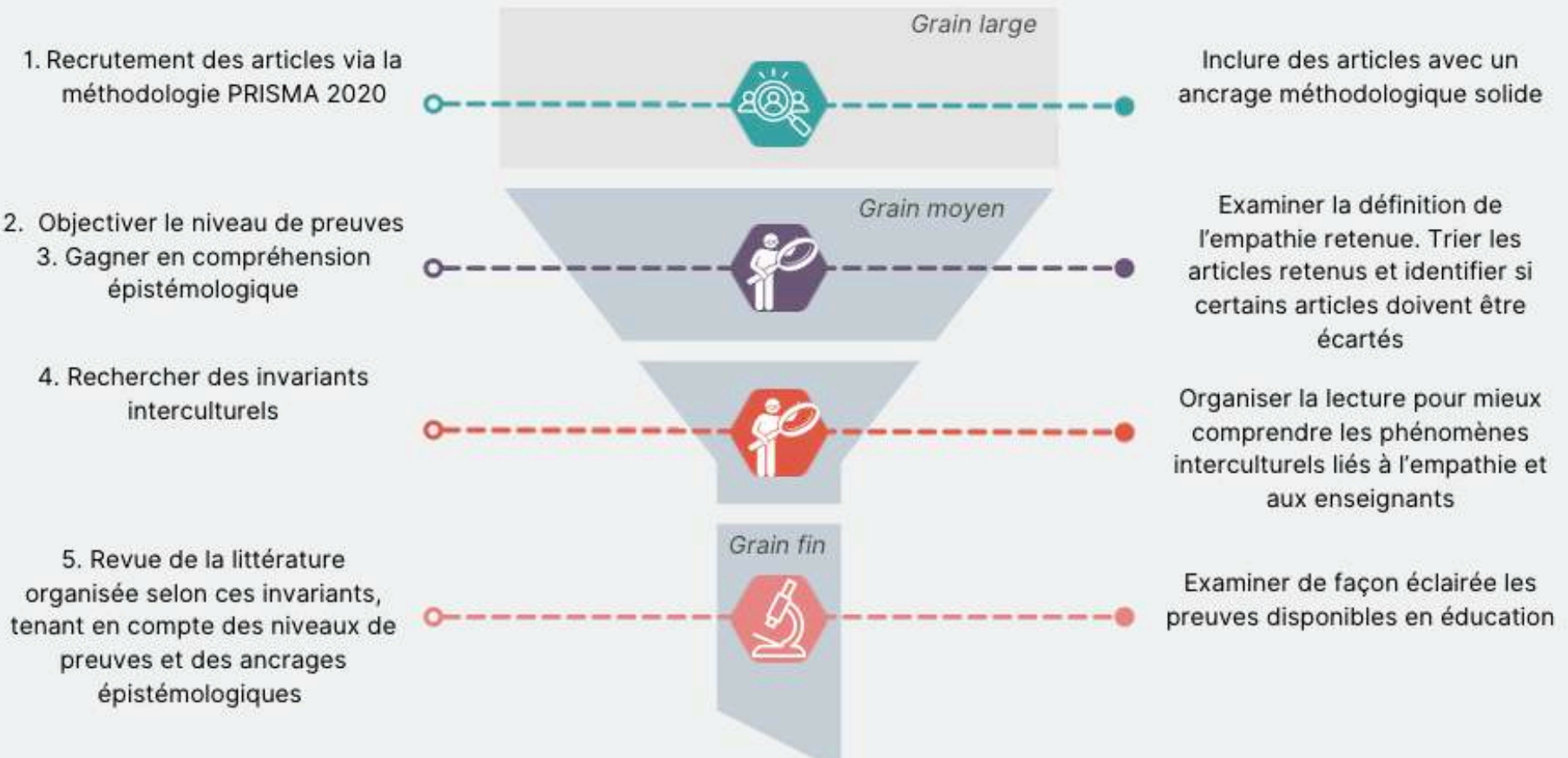


Figure 4 – Description des étapes de la revue de la littérature systématisée

Par exemple, la manière dont l'empathie de l'enseignant se manifeste dans une classe de maternelle en éducation physique pourrait différer significativement du contexte médical. En quoi la réalité de l'empathie d'un enseignant avec 28 élèves de grande section en gymnastique peut-elle être liée de quelque manière que ce soit à celle du médecin quand ma voisine le consulte après avoir attrapé un rhume ? Le point commun des professionnels du domaine social est effectivement de répondre aux besoins de la patiente comme ceux des élèves, dans l'intention de prendre soin d'eux. Alors, dans ce cas, pourquoi ne pas également comparer cette situation avec la vendeuse de fruits qui tend à notre grand-mère une grappe de raisin tout à fait bonne pour sa santé ? Tous ces éléments méritent d'être précisés rigoureusement.

Cette revue de littérature vise donc à établir une analyse équilibrée et fondée sur les preuves d'une part afin d'identifier les invariants liés spécifiquement à l'univers des enseignants, et d'autre part d'explorer les nuances entre le domaine de l'enseignement et les autres secteurs, comme la médecine. C'est la raison pour laquelle nous avons entrepris, à l'aune des directives PRISMA 2020, « d'examiner les preuves existantes dans la littérature afin de différencier les signes de validité des effets des différents facteurs avec l'empathie des enseignants, d'une part, de représentations partagées, d'autre part », ce qui est le principal objectif de cette revue de littérature.

Cette revue de la littérature peut paraître précipitée puisque nous n'avons pas réellement défini le terme empathie. Pour l'heure, adoptons une définition générale et opérationnelle de l'empathie qui consiste à « se mettre à la place de l'autre ». Acceptons-la temporairement puisque Cuff et al. (2016) précisent lors d'une méta-analyse qu'il n'existe pas de consensus autour de sa définition. Récemment, Batson (2009, p.3-15), s'appuie par exemple sur 8 distinctions différentes du terme empathie, sur lesquelles nous reviendrons et qui pourraient nous être utiles en vue d'adopter une définition exhaustive et que nous préciserons. Le mot empathie semble être un mot-valise tellement vaste que nous choisirons de ne pas chercher plus loin que lui, et même d'examiner ses ancrages épistémologiques dans une troisième étape méthodologique.

Mais le choix du type de revue scientifique reste ici à déterminer puisque Sutton et al. (2019) recensent, selon la typologie retenue, de 6 à 25 types de revues scientifiques différentes existantes. Il s'agit, entre autres, de revues systématiques, rapides, qualitatives, critiques, narratives, de recensions, de méta-analyses ou de survol des connaissances (Gérin-Lajoie, 2024). Alors, face à l'étendue de ces stratégies, laquelle choisir ? En premier lieu, des arbres de

décisions des synthèses de connaissances nous ont semblé aidants, comme le propose par exemple l'Université de Montréal. Nous référant à l'arbre de Kallaher et al. (2020), nous actons ici que nous voulons rassembler toutes les données, que nous disposons de temps et de plus de 18 mois, et que la question de recherche nous semble bien formulée. Les principales caractéristiques d'une revue systématique sont, selon ces auteurs, d'être généralement réalisé dans le cadre d'un travail d'étudiant de 3<sup>e</sup> cycle, ce qui est le cas. Ce sont finalement toutes ces raisons pour lesquelles nous avons opté pour une revue systématique de la littérature. Toutefois, nous ne répondons pas ici à la demande de composer une équipe de recherche de 3 personnes ou plus, ce qui pourrait être réaliste, et même que nous appelons de nos vœux, en vue d'un article ultérieur à ce sujet en associant d'autres chercheurs pour compléter ce travail. Pour cette raison, nous appellerons cette revue « systématisée » puisqu'il nous semble que son niveau de transparence et de reproductibilité sont élevés, et que seul le nombre d'auteurs fait défaut. C'est également pour ce motif que cette revue n'est pas enregistrée. Nous établirons en conclusion un rapport de recension et des propositions pour la transformer en revue systématique. D'autre part, nous n'avons pas non plus conduit de méta-analyse car les tailles d'effet sont rarement circonscrites dans les articles, et nous les avons par ailleurs citées à chaque fois qu'elles étaient explicites.

Quelles sont les principales caractéristiques d'une revue systématique de la littérature ? Pour Nambiema et al. (2021, p. 540), ce sont : (1) « des objectifs clairement énoncés »; (2) « des critères d'éligibilité prédéfinis ; une méthodologie explicite et reproductible »; (3) « une recherche systématique et exhaustive de la littérature »; (4) « une évaluation de la validité des études incluses, par exemple en évaluant le risque de biais »; (5) « une synthèse et une présentation systématique des caractéristiques et des résultats des études incluses ». Reprenant alors ce plan pour mieux expliciter la démarche, nous voudrions ici préciser chaque caractéristique retenue pour cette revue.

- Des objectifs clairement énoncés

Premièrement, afin de préciser l'objectif cité plus haut, « d'examiner les preuves existantes dans la littérature afin de différencier les signes de validité des effets des différents facteurs avec l'empathie des enseignants, d'une part, de représentations partagées, d'autre part », trois grands défis nous attendent. Le premier est de distinguer la notion de qualité des preuves, tout en les englobant toutes, sachant que cela constitue actuellement un débat épistémologique important en Sciences de l'éducation et de la formation. Le second serait de déterminer, malgré la variabilité des études, des axes directeurs formant des invariants, que nous appellerons aussi « des axes », pour ces preuves, en nous appuyant sur la théorie existante à ce sujet. Enfin, le

troisième serait de dessiner une première modélisation de l'**empathie de l'enseignant** sur la base d'un schéma, basé sur les preuves observées dans la littérature, que nous pourrions tenter d'implémenter ou de mettre à l'épreuve au moyen des sept études proposées par cette recherche.

- Critères d'éligibilité et méthodologie

Deuxièmement, s'attachant maintenant aux critères d'éligibilité, la méthodologie et la recherche dans la littérature, nous voudrions expliciter ici pourquoi nous avons choisi les directives "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses" (appelées aussi « PRISMA »), pour réaliser une revue systématique autour de l'empathie et des enseignants (Page et al., 2021). D'abord, cette méthodologie est reconnue sur le plan international. Ensuite, elle nous paraît claire, précise et finalement sérieuse et solide. Les critères d'inclusion pour la sélection des articles comprennent (a) la littérature se rapportant à l'empathie et les enseignants dans les contextes scolaires (de la maternelle au lycée) ou universitaires spécifiques à l'éducation ou l'enseignement, (b) des articles rédigés en anglais, et (c) des articles révisés à l'aveugle par les pairs, ce qui exclut les chapitres d'ouvrages. Nous avons choisi l'anglais pour permettre de comparer les représentations de l'empathie dans toutes les cultures et sur tous les continents, à la recherche de constantes universelles, ou invariants interculturels, tout en mettant en évidence les variations propres à chaque culture. Ce faisant, cette recherche s'inscrit dans des travaux portés par plusieurs disciplines telles que l'anthropologie, la psychologie, et la sociologie. Des chercheurs comme Hall (1959) et Hofstede (1980 ; 2001) explorent ces thèmes à travers l'analyse de contexte communicationnel et de dimensions culturelles, respectivement, tandis que Lahire, dans un ouvrage récent (2023), examine les mécanismes universels qui régiraient les sociétés humaines. Toutefois, il aurait été idéal de conserver tous les articles de toutes les langues, incluant le français, ce que propose la méthodologie Prisma en employant par des traductions automatiques. Or, étant seuls à analyser le contenu et avec plus d'un million d'entrées, nous n'avons pas retenu cette exhaustivité comme une option réaliste. Dans le but de fournir une revue complète de la littérature pertinente actuelle, nous avons limité le nombre de restrictions spécifiques pour l'inclusion. Nous n'avons pas imposé la nature de l'intervention, à l'exception de la présence des mots clés « empathy » et « teacher » dans le titre ou dans le résumé. Or ce dernier choix est tout à fait discutable. Nous aurions pu en effet documenter les sous-dimensions de l'empathie, comme l'**empathie affective** et **cognitive**, et les concepts associés comme la **théorie de l'esprit** et les **compétences émotionnelles**. De plus, le choix aurait pu se porter sur des représentations connexes comme celle de la bienveillance. Mais nous voudrions faire ici l'aveu de notre finitude, concédant, en premier lieu à nous-mêmes que, malgré nos aspirations scientifiques élevées, nos ressources

restent limitées en temps et en énergie. Une telle opération aurait pu durer plusieurs années, et mettre en jeu plusieurs personnes. Or, nous sommes seuls et le temps de cette thèse ne peut excéder 3 années universitaires. Par conséquent, nous préférons choisir le mot d'empathie, qui porte déjà en lui les germes de nombreuses sous-définitions, que nous allons préciser dans les paragraphes qui viennent. Les résultats sont triés avec Excel en utilisant des fonctions de recherche de mots. Nous avons inclus des rapports qui recueillaient des données à un seul moment, ainsi que des études explorant l'effet de l'intervention dans le temps ou avec un programme spécifique. Sont également pris en compte des rapports utilisant à la fois des mesures quantitatives et qualitatives de l'empathie, y compris des rapports ad hoc, des revues de littérature et des méta-analyses, sans stipuler l'utilisation de mesures de résultats.

### 2.1.1 Étape 1 / 5 de la revue de la littérature systématisée : Recrutement des articles via la méthodologie Prisma 2020

Des recherches documentaires ont été menées à partir de tous les résultats de plusieurs bases de données et moteurs de recherche, à savoir PubMed (de 1946 à aujourd'hui), Science Direct (de 1946 à aujourd'hui), PsycNet Articles (de 1984 à aujourd'hui), et Google Scholar (de 1946 à aujourd'hui). La couverture étant suffisante, d'autres mots-clés n'ont pas été recherchés. Les articles en texte intégral ont été obtenus pour toutes les références électroniquement, ou en contactant directement les auteurs et en les recevant dans un délai de deux mois. Nous avons également opéré ce choix pour que chacun, quel que soit son niveau de revenu, puisse accéder à l'ensemble des études listées ici et présente dans la bibliographie, et soit également en mesure de vérifier nos propos. De façon transparente, nous voudrions également préciser que les abonnements auxquels nous avons accès au sein de l'Université Côte d'Azur, depuis lesquels nous avons réalisé la recherche, ont des accès limités aux revues payantes. Par exemple, l'accès à Science Direct est inclus dans l'abonnement, alors que toutes les revues de Taylor & Francis sont payantes. Les recherches initiales dans la littérature, en utilisant les termes « empathie » et « enseignant » ont par conséquent renvoyé au total 1 201 065 résultats. Google Scholar précisant l'existence de 1 200 000 résultats, nous nous sommes limités aux 200 résultats les plus pertinents sur ce moteur, alors que tous les articles ont été recrutés sur les autres bases de données. Avec 100 références supplémentaires obtenues dans des lectures antérieures, traitant de l'empathie et des enseignants, les recherches ont contribué à un total de 1 172 références. Une question demeure néanmoins : pourquoi ne pas nous baser simplement sur des méta-analyses disponibles, ce qui nous épargnerait beaucoup de travail et pourrait être tout aussi fiable ? Certaines études systématiques ou méta-analyses existantes concernent les enseignants

mais elles datent pour la plus complète d'Arghode de 2013. Celle de Berkovitch est plus récente et a certes été réalisée en 2020, mais avec deux écueils : d'une part, une définition de l'empathie très spécifique et ciblée, et d'autre part, peu d'études sont recrutées. Or, la figure 5 montre l'engouement scientifique des articles retenus.

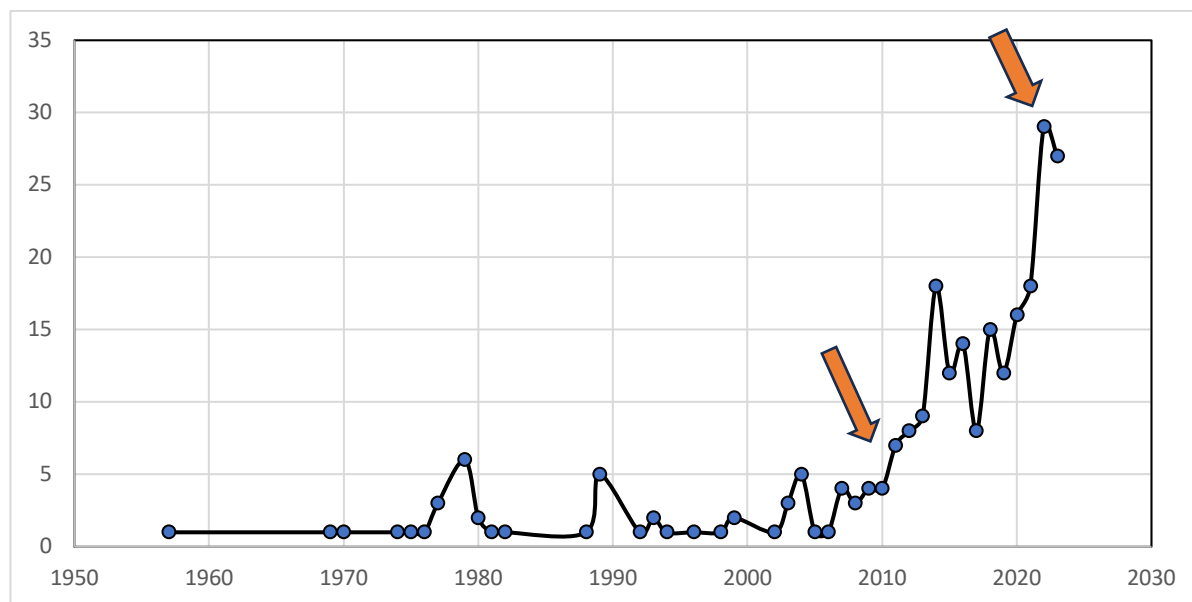


Figure 5 - Nombre d'études retenues par année et les pics de croissance de ces études, marqués par des flèches oranges

Un premier pic en 2010 montre, avec une flèche orange, que l'occurrence des articles autour de l'empathie et des enseignants dépasse pour la première fois 15 études par an. La seconde hausse, indiquée en 2022 par une flèche orange également, porte actuellement la tendance de ces articles au double, soit une trentaine d'études parues par an. Ces études autour de l'empathie des enseignants mises à disposition depuis 2020 représentent 1/3 des publications depuis 1957. Le contexte actuel de productivité de façon générale de la littérature scientifique pourrait également expliquer cette tendance à la hausse. Un rapport de l'Unesco de 2021 révèle par exemple une augmentation significative du volume de publications scientifiques à travers l'ensemble des disciplines et des nations, indépendamment de leur niveau de revenu. En outre, l'intérêt accru pour l'empathie peut être vu comme une réponse aux défis posés par les conflits internationaux et les malentendus entre différents groupes sociaux au sein des nations. Dans un monde marqué par des tensions croissantes autour des ressources, de l'espace et du pouvoir, l'empathie semble de plus en plus considérée comme une compétence importante, permettant non seulement de faciliter la compréhension et la communication interculturelle mais aussi de promouvoir la cohésion sociale et la résolution pacifique des conflits. Par conséquent, la tendance à l'augmentation des recherches sur l'empathie peut être vue comme une réponse à la

fois aux pressions internes du milieu académique pour une production scientifique accrue et aux pressions externes d'un monde en quête de solutions pour améliorer la compréhension mutuelle et réduire les tensions. Par exemple, 5 articles à Chypre, et 10 en Israël, sont produits dans des contextes géopolitiques décrits comme conflictuels, succédant ou anticipant des guerres civiles.

Prenant ces facteurs ensemble, cette croissance substantielle du nombre de preuves constitue la principale justification pour établir à nouveau une revue de la littérature en décembre 2023, afin d'inclure cette dernière vague d'articles. Par conséquent, voici l'organigramme classique des phases inhérentes à la méthodologie Prisma, à savoir des phases d'identification, de sélection, d'éligibilité, et d'inclusion (Tableau 1) :

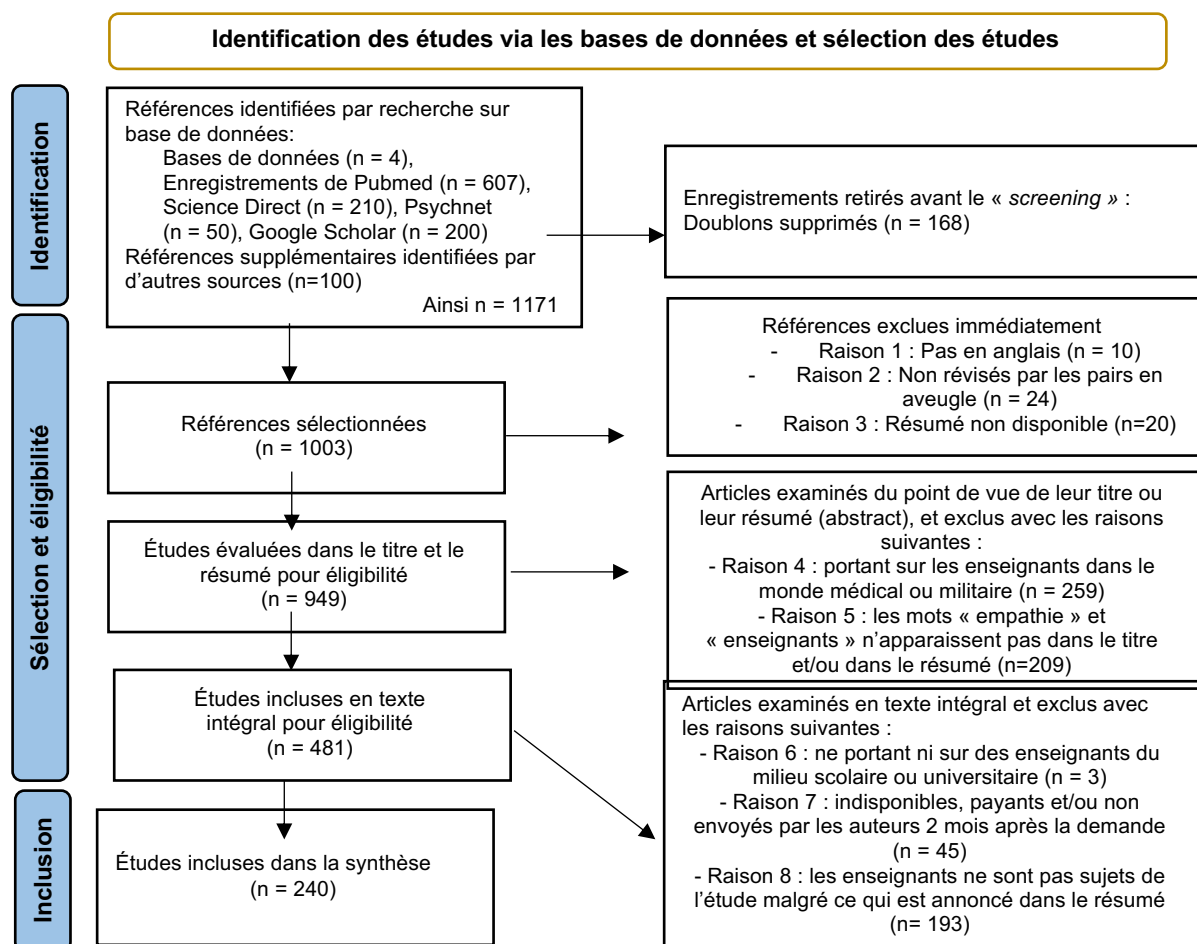


Tableau 1 - Organigramme (ou diagramme de flux) des phases de sélection des articles fondant l'état de l'art de l'empathie et des enseignants selon la méthodologie PRISMA 2020 pour une revue systématique de la littérature

## 2.1.2 Étape 2 / 5 de la revue de la littérature systématisée : Évaluation de la qualité méthodologique des études incluses

Revenant à la qualité perçue de ces recherches, la quête de "preuves" engendre une discussion importante dans le champ des Sciences de l'éducation et de la formation, une question que nous souhaitons clarifier. La première conférence à laquelle nous avons assisté à ce sujet le 30 mars 2021, animée par Gentaz sous l'égide de Sphère Provence, portait sur « les apports et les limites de la démarche fondée sur la preuve en éducation ». Selon cet auteur, le concept de médecine fondée sur des preuves (appelée aussi Evidence-Based Medicine ou EBM), dites aussi « données probantes » ou « faits », s'est développé dans les années 1980/90 sous la houlette de chercheurs canadiens comme Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes et Richardson. Leur objectif initial était de former les médecins à utiliser les résultats scientifiques pour proposer au patient le meilleur soin possible selon les « meilleures » données scientifiques du moment. Une question se pose dans le secteur médical : comment procéder à l'analyse de la pertinence des résultats afin de contribuer à garder le patient en bonne santé ? C'est pour répondre à cette question qu'aujourd'hui, des organismes comme le Centre d'Oxford pour la Médecine Basée sur des Preuves (ou Oxford Centre for Evidence-Based Medicine, OCEBM) sont intégrés à l'Université d'Oxford. Ils listent en 5 niveaux (ou étapes) les niveaux de preuve, dans l'objectif de proposer un classement de ce que sont probablement les meilleures « preuves » disponibles (Howick et al., 2011). Pour clarifier ce classement, des modélisations naissent sous forme pyramidale, à partir de 2004, montrant à la base les analyses d'expert et à la tête d'une pyramide les essais contrôlés randomisés (Djubegovic et Guyatt, 2017). D'autres hiérarchisations existent comme la classification « GRADE » (Grading of Recommendations Assessment, Development and Evaluation). Celle-ci divise, cette fois sous forme de tableau, les preuves en quatre niveaux de certitude : très faible, faible, modéré et élevé. Le plus important est d'une qualité de preuve élevée pour les essais contrôlés randomisés (ECR), alors que les études observationnelles seraient de faible qualité. La certitude ou qualité de la preuve peut être augmentée ou diminuée selon des critères spécifiques, tels que le risque de biais, l'incohérence, ou l'imprécision. Mais le domaine de l'éducation n'est pas celui de la médecine, comme nous l'avons déjà précisé. Dans un document de l'Institut Français de l'Éducation (ou IFÉ), Rey (2014) pose la question de la manière dont la recherche en éducation démontre la validité des résultats scientifiques, en se situant entre le laboratoire et le terrain. Les pratiques « fondées sur des preuves » ou « evidence based-practices » font l'objet de nombreux débats scientifiques parmi les enseignants-chercheurs en éducation, notamment au colloque du Crifpe 2023. En effet, la



hiérarchisation de ces preuves est sujette à controverse. La seconde conférence à laquelle nous avons assisté à ce sujet est celle de Demers (2023). Pour cette chercheuse en sciences de l'Éducation et de la formation, si l'on accepte le postulat que la science permet de déterminer les meilleures pratiques, plusieurs questions demeurent : « Qui élabore ces critères ? Qu'est-ce que l'excellence ? Et selon qui ? ». Cette question est devenue « vive » au Canada précisément pendant le colloque, puisque les propositions du ministre Drainville, en faveur du projet de loi 23, ont souligné l'intention de ne conserver que les pratiques étayées par des preuves comme orientations efficaces pour l'enseignement. Cette question est alors pour Demers éminemment politique et comporte des valeurs et des finalités implicites. La croyance selon laquelle « les données probantes amènent à des effets probants » (Lima et Tual, 2022, p.155), citée par de nombreux auteurs, pourrait toujours selon Demers, asservir l'apprentissage et réguler le travail de l'enseignant en sous-estimant le professionnalisme et les savoirs d'expérience. Cette idée critique est partagée par de nombreux auteurs (Bru, 2019 ; Chaptal, 2009 ; Comité de rédaction Éducation et Didactique, 2017 ; Sensevy et al., 2018). Il s'agit alors pour Demers de questionner la limite des savoirs avec transparence et honnêteté. Mais s'il fallait décrypter aussi d'autres enjeux implicites, nous comprenons aussi que ces débats suscitent des questions telles que la possible moindre position des recherches qualitatives au regard d'études quantitatives munies d'un indice de puissance et de tailles d'effets plus élevées. Nous avons donc compris également de cette conférence qu'il pourrait exister, au-delà de la recherche d'objectivation scientifique, d'autres motivations derrière cette stratégie, ayant des effets sur la reconnaissance du travail de recherche des uns et des autres, selon leurs designs de recherche préférentiels et les moyens alloués à leurs études. Utilisant une modélisation mise en évidence par l'OCEBM en sciences médicales et utilisée par Demers dans un congrès en Sciences de l'éducation et de la formation de mai 2023, Ramus propose en décembre 2023 dans le même champ scientifique un triangle formalisé par Ponzi (2016), relativement similaire. Au centre de ce triangle se situent les essais expérimentaux répliqués, constituant un niveau de preuve modéré. Finalement sans réplication, le doute subsiste : le résultat est-il dû à un « coup de chance » ou à une mesure efficace des effets de certaines variables ? Des études sans réplication pourraient par conséquent souffrir d'un manque de crédibilité. Puis, en dessous du niveau « de la mer », représentée par des vagues et des bulles d'eau, les paroles d'experts sont représentées, suggérant qu'elles sont submergées avec des éléments moins fiables, symbolisés par des poissons et des hippocampes, en dessous d'un niveau de preuve acceptable. La figure 6, page suivante, synthétise par conséquent l'ensemble de ces éléments, retenus par niveaux de preuve et de certitude, nous référant aux classifications l'OCEBM et GRADE précédemment citées, et à Ponzi (2016).

# HIÉRARCHIE DES PREUVES

inspirée des sciences médicales

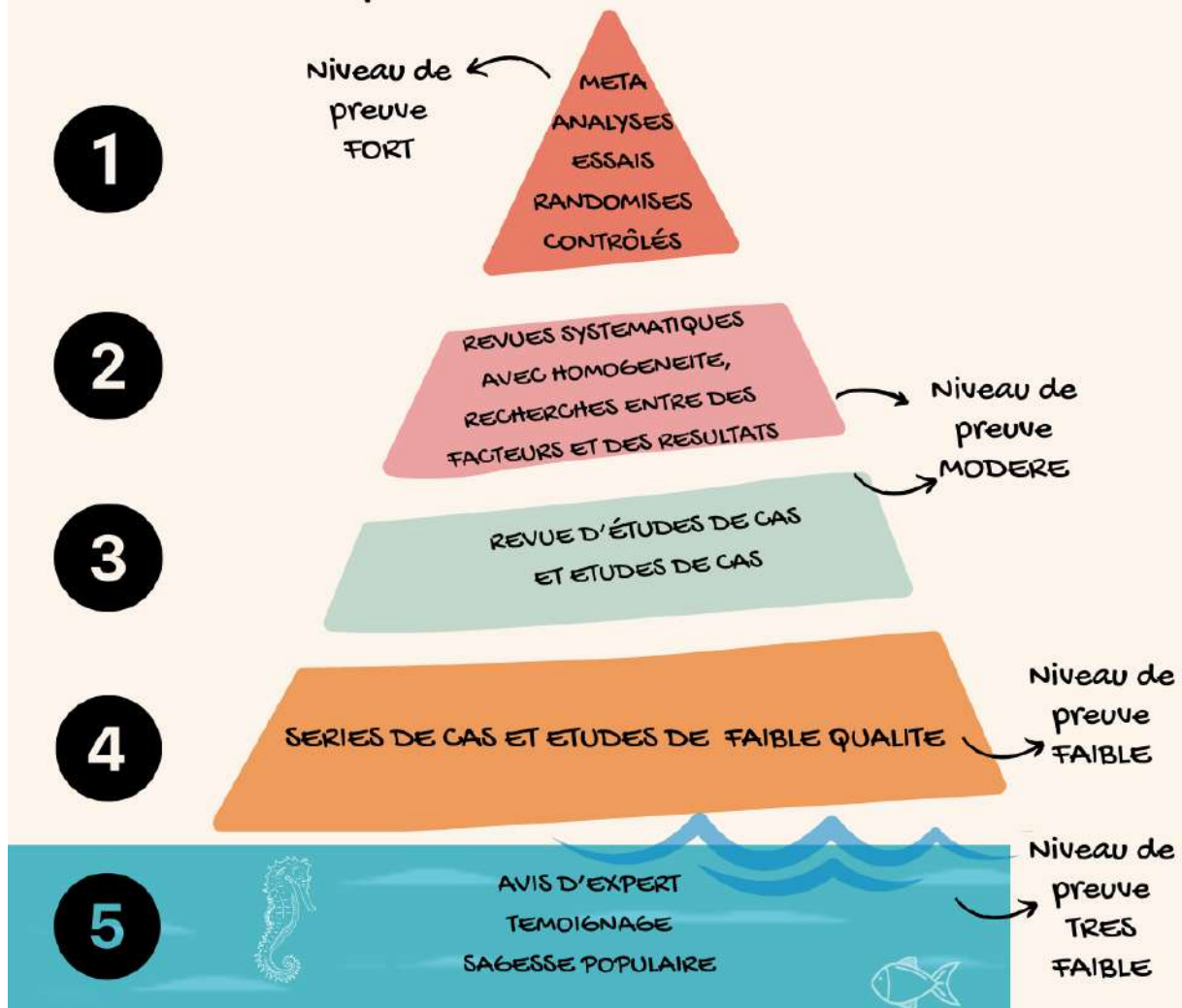


Figure 6 - Niveaux de preuves et de certitudes, une hiérarchisation possible en Sciences de l'éducation et de la formation, inspiré de Ponzi (2016) et d'autres classifications comme l'OCEBM

Nous voudrions alors préciser notre position concernant l'évaluation de la validité des études incluses, puisqu'il existe manifestement plusieurs façons de voir les choses et d'opérer. Forts des considérations précédentes en Sciences de l'Éducation et de la Formation, nous reconnaissons l'intérêt de classer les études examinées dans cet état de l'art, étant donné la grande disparité de qualités entre les preuves étudiées spécifiquement autour de l'empathie des enseignants. Pour le dire simplement, nous avons constaté que la majorité des articles recensés étaient davantage des « opinions » que des démonstrations de validité des hypothèses. Pourtant, et c'est bien là l'épine dans le pied qui reste à enlever, nous nous sommes rendu compte que ce n'est pas uniquement la position des preuves dans cette pyramide qui indique leur force. Par

conséquent, nous avons listé quelques-uns des problèmes de crédibilité rencontrés comme suit au cours de nos lectures : a) l'article évalue strictement si les contenus du cours ont été acquis en les enfermant dans une vision du monde spécifique qui n'est pas prouvée par la science, par exemple considérant que les enseignants sont empathiques s'ils évitent d'énoncer des jugements auprès des élèves, b) les échantillons d'enseignants recrutés ne déterminent pas leur niveau d'expérience et leur sexe ou leur genre, ou mélangent des étudiants et des enseignants chevronnés, c) aucun biais n'est identifié dans l'article, d) la revue systématique compare des études qui ne sont pas comparables, par exemple lorsqu'elle examine les échantillons. Précisons encore une fois les propos tenus ici. Nous avons trouvé des échantillons dans lesquels les enseignants sont mélangés en termes d'âge, d'expérience, de sexe, et qui sont retenus pour des méta-analyses, et comparés à d'autres études avec des échantillons différents. Cela ne donne pas à la méta-analyse, pourtant tout en haut de la pyramide, un niveau de preuve si fort que cela au regard de la question de recherche. Aussi, pour préciser encore notre vision des qualités de preuves en éducation, nous avons identifié de façon supplémentaire trois niveaux de crédibilité comme suit en tenant compte des biais que nous avons identifiés : A) tout à fait crédible, B) des doutes quant à la façon dont l'étude a été menée, C) pas du tout crédible. Nous entendons clairement ici le risque subjectif lié à notre propre lecture. C'est pourquoi nos motifs pour classer ces études en B) et C) figurent dans le tableau systématique que nous avons conçu à partir des 240 études retenues (annexe 2). Cela nous permet d'objectiver le niveau de preuve retenu, pour la plupart en raison du design de recherche et des statistiques, en les partageant avec honnêteté. En toute humilité, nous voudrions reconnaître ici que cet indice n'éclaire que notre propre positionnement face à ces études, avec notre niveau d'expérience actuel. Nous voudrions rajouter ici que nous avons obtenu en 2023 un Diplôme Universitaire d'Analyse de Données à l'Université du Mans<sup>2</sup>, avec mention, qui a aiguisé nos connaissances quantitatives des statistiques. Cette démarche de formation complémentaire visait à développer une autonomie dans la conduite d'analyses statistiques rigoureuses, essentielles pour la validité et la crédibilité des recherches en éducation. Toutefois, ce n'est pas l'autonomie qui garantit ici le meilleur niveau de systématisation de la revue, qui aurait un avantage certain à s'appuyer sur d'autres chercheurs pour diminuer les biais. Cependant, nous acceptons cette première phase, solitaire et encore perfectible, qui en appellera peut-être d'autres.

---

<sup>2</sup> Lien vers les contenus de cette formation universitaire: [https://www.univ-lemans.fr/fr/formation/catalogue-des-formations/diplome-d-universite-DUN/sciences-technologies-sante-0004/du-analyse-des-donnees-SDUADXX\\_202.html](https://www.univ-lemans.fr/fr/formation/catalogue-des-formations/diplome-d-universite-DUN/sciences-technologies-sante-0004/du-analyse-des-donnees-SDUADXX_202.html)

Dans cette perspective, nous nous inspirerons des niveaux de preuves de l'OCEBM, médicales. Les niveaux de preuves, adaptés en Sciences de l'éducation et de la formation, pourraient être décrits comme suit : 1a : Revues systématiques (avec homogénéité de la variance) d'essais contrôlés randomisés (ECR) ; 1b : ECR individuels avec groupe contrôle et un intervalle de confiance étroit ; 1c : Séries de cas tout ou rien sans variation graduelle des résultats mais dans un binaire extrême ; 2a : Revues systématiques (avec homogénéité) d'études de cohortes ; 2b : Études de cohortes individuelles, y compris des ECR de faible qualité ; 2c : Recherche sur les résultats, études écologiques qui examinent les associations entre des facteurs ou des interventions et des résultats au niveau de la population ou d'une communauté ; 3a : Revue systématique (avec homogénéité) d'études cas-témoins, c'est-à-dire une synthèse d'études cas-témoins présentant une homogénéité ; 3b : Étude cas-témoins individuelle, examine la relation entre une exposition particulière et un résultat en comparant des individus atteints du résultat avec des témoins qui n'ont pas le résultat ; 4 : Séries de cas (et études de cohortes et cas-témoins de faible qualité). Les séries de cas rapportent des observations sur un groupe de sujets, mais elles ne comparent pas formellement les résultats entre des groupes différents ; et enfin 5 : Avis d'experts sans évaluation critique explicite, ou basés sur les opinions plutôt que sur les données directes. Nous nous sommes aidés de l'Intelligence artificielle ou IA (Chat Gpt 4) uniquement pour classer ces niveaux de preuve car nous avons parfois eu du mal à distinguer les 2b des 2c par exemple. Notons que l'emploi de l'IA est proposé pour trier les articles par la méthodologie Prisma, ce que nous avons réalisé pour notre part avec la reconnaissance de mots via Excel. Nous préférons indiquer ici que nous ne sommes pas hostiles à l'usage de l'IA en recherche, mais qu'elle ne peut ni ne doit supplanter la créativité du chercheur. Aussi, nous pensons avec Aurélie Jean (Radio France, 2023) que certains algorithmes peuvent nous aider, tant que l'humain s'engage à programmer, maîtriser et clarifier son usage, ce que nous faisons ici.

Le tableau 2 suivant synthétise donc l'ensemble des évaluations obtenues dans l'intention de clarifier la perception de leur validité, selon leur niveau de preuve et de crédibilité. Les détails spécifiques de cette revue de la littérature peuvent être trouvés dans l'organigramme (tableau 1) et dans l'annexe 3, et dans un fichier OSF<sup>3</sup> créé en vue de partager les différentes étapes et modalités de cette revue menant à ce tableau synthétique.

---

<sup>3</sup> Lien vers le fichier OSF détaillant les étapes de la méthodologie Prisma : <https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65e04a7c09c57901ecd67314>

| Classification des preuves selon l'OCEBM adaptée aux Sciences de l'éducation et de la formation |  |  |  |  |  |       |
|---|--|--|--|--|--|-------|
|   | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | Total |
|   | Méta analyses et<br>Essais randomisés<br>contrôlés | Revue systématique avec<br>homogénéité, recherches<br>entre des facteurs et des<br>résultats | Revue d'étude de cas<br>et études de cas | Séries de cas et études<br>de faible qualité | Avis d'expert,<br>témoignage et sagesse<br>populaire |       |
| <b>Crédibilité -A</b><br>Tout à fait crédible   | 8  | 35   | 5  | 7  | 2  | 57    |
| <b>Crédibilité -B</b><br>Des doutes quant à la<br>façon dont l'étude a été<br>menée             | 1  | 31   | 13                                       | 25   | 3  | 73    |
| <b>Crédibilité -C</b><br>Pas du tout crédible   | 2  | 25   | 6  | 26   | 51   | 110   |
| <b>Total</b>  | 11   | 91   | 24                                       | 58   | 56   | 240   |

Tableau 2 - Évaluation de la validité des études incluses

Du bas au haut de la pyramide des preuves, et comme le montre le tableau 2, 11 articles ont été classés de niveau 1, avec des preuves de niveau fort, et 56 articles ont été classés niveau 5, relevant d'opinions. De plus concernant l'indice de crédibilité, 57 articles ont été classés crédibles (ou « -A »), 73 articles ont été classés crédibles avec des doutes quant à la fiabilité (ou « -B »), et 110 articles ont été classés pas du tout crédibles (ou « -C »). Nous aurions pu choisir d'éliminer les preuves du niveau le plus faible, à savoir le 5, et les preuves les moins crédibles, à savoir les « -C ». Toutefois, il nous semble qu'il pourrait résider un intérêt à les conserver. Par exemple, un article de crédibilité « -C » est parfois intégré à la revue pour exposer les **représentations sociales** qu'il véhicule, sans se fier toutefois à ses résultats. Pour parfaire cette appréhension des preuves, nous avons aussi choisi de noter les articles de crédibilité « -A » les valeurs  $p$  et les tailles d'effet utiles à l'état de l'art pour mettre en lumière la force et la puissance statistique des résultats. Quand des références sont issues de de la revue de la littérature, elles apparaissent comme cela : Morgan (1977, 3b-B). Cela veut dire que l'étude de Morgan, réalisée en 1977, est de niveau 3-b, c'est-à-dire une étude cas-témoins individuelle, examinant la relation entre une exposition particulière et un résultat, et de crédibilité -B, pour lesquels nous émettons des doutes, puisqu'elle comporterait un nombre de questions très élevé au regard de la taille de l'échantillon de 24 participants. En effet, l'auteur n'indique pas précisément le nombre de questions, mais indique qu'il a utilisé 5 échelles (celles d'Aspy, de Carkhuff, l'inventaire d'Orientation Personnelle de Shostrom qui comprend 150 items, le test d'acceptation des autres de Fey, et le test de la philosophie de la nature humaine de Wrightsman). Cela laisse entrevoir que le nombre de questions pourrait dépasser le nombre de participants, ce qui nous permet d'émettre un doute sur la méthodologie. Notre intention est de fournir des indices de validité des preuves apportées. Quand d'autres références viennent éclairer le propos, dans l'objectif de conforter ou expliquer les lectures de la revue, elles apparaissent sans l'indice Prisma ni celui de crédibilité à droite de la date.

Passons à présent au dernier point mis en valeur par Numenmaa, à savoir une synthèse des données et une présentation systématique des caractéristiques et des résultats des études incluses. Toutefois, il nous semble qu'une étape intermédiaire puisse ici être explicitée. En effet, elle consiste à « associer ou catégoriser les études de manière logique dans le but d'orienter les conclusions de la revue » (Sacré et al., 2022, p.44). Nous proposons donc une stratégie examinant successivement deux focales avec des modes de catégorisation distincts qui pourraient apporter des éléments de compréhension complémentaires. D'abord, nous réalisons

une étude semi-quantitative pour présenter et expliciter globalement le panorama du concept d'empathie d'un point de vue épistémologique à l'aide de l'ensemble de ces 240 articles. Ensuite, nous approfondissons et affinons l'analyse qualitative de la revue de littérature en nous basant sur les catégories issues des modélisations présentes dans ces articles de recherche.

### 2.1.3 Étape 3/5 de la revue systématisée : Gagner en compréhension épistémologique. Et si l'empathie était un enfant ?

*« L'empathie semble être un concept simple  
– une personne sent ce qu'une autre ressent –  
mais plus on en apprend à ce sujet,  
plus cela devient complexe. »*

Hoffman, 1984, p. 103

A ce stade, nous avons adopté une définition générale et opérationnelle de l'empathie qui consiste à « se mettre à la place de l'autre », puisqu'il n'existe pas de consensus scientifique autour de sa définition (Cuff et al., 2016). Cette exploration pourrait commencer en notant que le mot « empathie » n'a pas toujours été présent dans la langue française ni internationale. Celui-ci a été progressivement introduit par Vischer, Lipps et Titchener vers le début du XXème siècle (Jorland, 2004). Récemment, Batson (2009, p.3-15), a différencié par exemple 8 distinctions possibles du terme empathie qui pourraient nous être utiles en vue d'adopter une définition exhaustive et que nous listerons comme suit :

- Connaître l'état interne d'une autre personne, incluant ses pensées et émotions, dans une acception liée à l'empathie cognitive (E1),
- Adopter la posture ou les réponses neurales d'un sujet observé, liées au processus d'imitation (E2),
- Arriver à ressentir ce que ressent une autre personne appelée « contagion émotionnelle » ou « empathie affective » (E3),
- Parvenir à avoir l'intuition ou se projeter dans la situation d'une autre personne (E4). Cela implique une forme d'empathie cognitive où l'on tente de comprendre le contexte et les sentiments d'autrui à partir de leur perspective, et qui reste par conséquent centrée sur un alter ego,
- Imaginer comment une autre personne pense et ressent, appelée aussi **prise de perspective** par Ruby et Decety (2004) (E5),

- Imaginer comment on ressentirait et penserait à la place de l'autre ou « imagine-self » (E6). Cette sous-définition implique de transposer ses propres réactions émotionnelles et pensées dans le contexte de l'autre. Cette forme d'empathie se concentre sur l'identification émotionnelle à travers la simulation de l'expérience d'autrui en se basant sur ses propres références émotionnelles. Elle est donc prioritairement centrée sur soi.
- Ressentir de la détresse en étant témoin de la souffrance d'une autre personne (E7),
- Ressentir pour une autre personne qui souffre, « sentir pour l'autre », appelée aussi « **compassion** » par Hume et Smith au XVIII<sup>e</sup> siècle (E8).

Dans notre compréhension, parmi ces distinctions, la plus grande partie fait référence au cadre de référence de l'autre et se manifeste dans une définition interpersonnelle (E1 à E5, E7 et E8). Une seule parmi elles (E6) se rapporte prioritairement à une définition intrapersonnelle : quelle que soit la qualité de relation avec autrui, il s'agit non pas « de se mettre à la place de l'autre » mais bien de rester ancré dans ses propres chaussures en s'imaginant dans les mêmes circonstances. De plus, d'autres auteurs suggèrent en supplément plusieurs sous-concepts au sein de cette définition intrapersonnelle de l'empathie que nous aimerions rajouter. Constatons d'abord que certains auteurs abordent parfois une définition de l'empathie tournée sur l'individu lui-même, que nous qualifierons d'intrapersonnelle, bien que cet aspect soit moins souvent considéré que la définition classique, interpersonnelle, dirigée vers les autres. Mais qu'est-ce qu'une « définition » ? Reprenant la modélisation d'Elliott de 2011 de la motivation (figure 1), la motivation comporte une définition absolue (centrée sur la tâche), interpersonnelle (centrée sur autrui) et intrapersonnelle (centrée sur soi). L'empathie pourrait, comme le concept précédent, être dotée explicitement d'une définition intra- et interpersonnelle. Effectivement, la compréhension habituelle de l'empathie, liée à sa définition fonctionnelle de « se mettre à la place d'autrui », pourrait nécessiter logiquement qu'il existe « un autre » que soi. Cependant, cette réflexion interroge l'existence d'une éventuelle dimension d'empathie dirigée vers soi-même, particulièrement dans le contexte de l'enseignement. Comment cette forme d'empathie intrapersonnelle se manifeste-t-elle chez les enseignants, et quelle influence peut-elle avoir sur leur approche pédagogique et leur relation avec les élèves ? L'étude la plus ancienne de la revue de littérature examine spécifiquement ce point. Morgan, en 1977 (3b-B), suggère que les enseignants les plus empathiques seraient moins sensibles à leurs propres **besoins** et **sentiments**. Après tout, ne s'agit-il pas de se mettre en retrait pour placer autrui au premier plan ? Toutefois, cette vision est contestée par des études plus récentes, soulignant au contraire la nécessité d'être attentif à ses propres émotions pour répondre efficacement aux besoins



d'autrui (Bensalah et al., 2016 ; Decety et Jackson, 2004 ; Marshall et al., 1995). A l'image d'Eliott qui a implémenté sa modélisation des buts d'accomplissement d'une définition intrapersonnelle en ajoutant une définition interpersonnelle, nous proposons ici l'inverse, c'est-à-dire de rajouter une définition intrapersonnelle au concept d'empathie. Il s'agit d'abord de l'empathie envers soi, que nous pourrions nommer avec certains auteurs « **auto-empathie** » (Lessard, 2023 ; Tisseron, 2024, p.43) (E9), en identifiant ses propres émotions et besoins. Mais quel(s) terme(s) retenir pour cette dimension dite « intra-personnelle » ? Peut-on réellement parler d'auto-empathie (E6 et E9) et de **conscience de soi** (E10) ?

D'une part, « l'auto-empathie est un concept que beaucoup considèrent comme problématique » (Jordan, 1984, 5-B, p.12) car pour de nombreux auteurs, se mettre « à la place de l'autre » nécessite un tiers avec qui empathiser. Les preuves d'existence de ce concept sont largement débattues dans le domaine de la psychologie : Schafer (1964, p.294) parle en effet d'« empathie intrapsychique », tandis que Kohut évoque la capacité à empathiser avec nous-mêmes, « c'est-à-dire envers nos propres organisations mentales passées » (1959, p.467). Blanck et Blanck (1979) considèrent, quant à eux, que l'ego, tenant une place d'observateur critique, pourrait alors entrer en contact empathique avec d'autres aspects de soi en tant qu'objet. De plus, certains auteurs argumentent que le soi n'est ni « fixe » ni unique. Une partie de soi, comme le soi-observateur, pourrait très bien avoir de l'empathie pour une autre. Après tout, Cohen (2020), un neuroscientifique français, ne montre-t-il pas que le soi est totalement illusoire et lié une reconstruction permanente de sens ? Un élément de preuve supplémentaire est fourni par la classification de Richard et al. (2021) dans le domaine des compétences émotionnelles. Dans la sous-catégorie « perception de ses émotions », ces scientifiques mentionnent que l'une des habiletés est la capacité à « identifier ses propres émotions ». En effet, plusieurs auteurs dans des cadres conceptuels complémentaires s'accordent actuellement sur l'intérêt pour la santé d'accueillir ses propres émotions, notamment en psychologie positive, l'étude de la « mindfulness » (appelée aussi pleine conscience), et dans les neurosciences affectives, en référence à la revue de la littérature de Gueguen (2019), de Germer et Neff (2020) et de Kabat-Zinn (2023).

Mais encore, au sein de cette définition de l'empathie tournée vers soi, cette fois dans le cadre des compétences socio-émotionnelles et psychosociales, d'autres auteurs s'accordent à nommer une capacité nommée « **conscience de soi** » (Beaumont et Garcia, 2020 ; Santé Publique France, 2022, 2023) (E10). Si « savoir être en pleine conscience » n'était pas une compétence listée parmi les CSÉ avant 2021, elle était cependant une compétence reconnue dans la promotion de la santé (Shankland et André, 2014 ; Shankland et al., 2018) et par les travaux de

plusieurs scientifiques (Lambooy et al., 2021). Intégrée aux réflexions menant à la mise à jour des compétences cognitives avec Santé Publique France, elle a été intitulée finalement « capacité d'attention à soi » dans l'item « avoir conscience de soi » (Santé Publique France, 2023). Certains auteurs suggèrent même que l'empathie pourrait en être un élément important puisque dans un des ouvrages scientifiques pionniers examinant la pleine conscience, « Langer (1990) écrivait que la possibilité de prendre en compte d'autres perspectives que la sienne constituait un élément clé de la pleine conscience » (Shankland et André, 2014, p.12). De façon complémentaire, dans le domaine de la psychologie et de la communication non-violente, Rosenberg (2005) définit la présence comme la première condition de l'empathie. Cependant, des débats sur l'intégration de la pleine conscience émergent depuis peu dans le domaine scolaire. En effet, le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale ou CSEN (2022) recommande la prudence à ce sujet pour les élèves, et les effets de ces pratiques généralisées au Québec à leur endroit restent discutables et critiquables (Schwimmer et al., 2024). Toutefois, le CSEN reconnaît que ces pratiques sont, dans certaines conditions, bénéfiques aux adultes. Le champ de la formation des enseignants introduit par ailleurs ce concept d'accueil de ses émotions par l'enseignant en les légitimant au motif qu'elles sont « des informations pertinentes et utiles pour comprendre une situation interpersonnelle et y faire face efficacement » (Lafranchise et al., 2014, p.7). Ainsi, par exemple, un enseignant pourrait exercer de l'empathie envers lui-même dans le cadre de l'analyse de pratique en cours d'action pendant ou après la séance, en identifiant ses émotions et ses besoins, comme se reconnaître en colère et exprimer le besoin de travailler dans un environnement plus tranquille. Par exemple, il pourrait se dire sous forme de dialogue interne : « maintenant (/ou ce matin), je suis (/ j'étais) vraiment en colère car j'ai besoin de travailler plus au calme ». Selon la littérature scientifique, cela pourrait faciliter la gestion du stress de l'enseignant par un **coping d'approche centré sur le problème**, en analysant objectivement le problème professionnel d'un point de vue cognitif en se concentrant sur les besoins émergents (Bergugnat et Rascle, 2020 ; Laugaa et al., 2005, 2008 ; Lazarus et Folkman, 1984 ; Pouchou-Guilhamot, 2017 ; Rascle et Bergugnat, 2013). Mais une complexité supplémentaire pourrait survenir quand le participant imaginer comment il se ressentirait et penserait « comme si » il était à la place de l'autre. Celle-ci peut être dans certaines circonstances proche de la sous-définition E6 (imagine-self) en rajoutant l'idée de faire « comme si » on était dans les circonstances de l'autre. Nous associerons fréquemment E6 et E9, car il nous a semblé souvent difficile de les dissocier.

Enfin, d'autres auteurs dans le cadre de la pleine conscience identifient une capacité de compassion, déjà identifiée par Batson en E8, mais cette fois orientée vers soi, définie comme

une capacité « **d'autocompassion** » (E11). D'autres auteurs ont effectivement mesuré l'autocompassion, ou compassion envers soi, associée à des recherches nombreuses dans le domaine de la santé (voir Germer et al., 2020, pour revue). L'autocompassion semble moduler l'expérience de l'empathie en réduisant la détresse personnelle face à la souffrance d'autrui, ce qui peut permettre de réduire l'épuisement émotionnel (Welp et Brown, 2014 ; Raab, 2014). De plus, une revue systématique récente suggère que l'autocompassion pourrait jouer un rôle protecteur pour la santé personnelle et le bien-être des professionnels de santé (Conversano et al., 2020). Mais encore, et c'est sur ce point que nous voudrions en venir, une forte autocompassion est associée à une plus grande satisfaction des besoins, à des accomplissements personnels et à l'utilisation de styles motivants (Moè et Katz, 2020). Ces auteurs montrent que des niveaux élevés d'autocompassion chez les enseignants mène à des styles d'enseignement soutenant l'autonomie et structurants, alors que des niveaux faibles seraient, eux, plutôt liés à des styles contrôlants et chaotiques. Ces auteurs indiquent que « plus les enseignants ont tendance à se dévaloriser, plus ils sont frustrés, épuisés et ont recours à des styles de motivation contrôlants et chaotiques » (Moè et Katz, 2020, p.1).

Par conséquent, et puisque Batson ne les a pas intégrées dans son éventail initial, ces définitions de l'auto-empathie, de la conscience de soi et de l'autocompassion (E9 à E11) peuvent être intégrées à notre cadre théorique selon cette approche exhaustive. Les conceptualisations concernant les **compétences psychosociales** tendant à évoluer et intégrer ces aspects, il nous semble cohérent d'implémenter le champ de ces distinctions et de les mettre à l'épreuve de la revue de littérature et des résultats des études à venir. Nous retenons par conséquent d'intégrer ces onze distinctions possibles au sein du cadre théorique, en citant la nature de la sous-dimension d'empathie utilisée, le cas échéant, entre parenthèses, avec son identifiant (comme cela par exemple : « E1 »).

Une douzième définition mérite d'être abordée ici, bien que nous ne l'énumérons pas avec les autres. D'un point de vue fondamental, plusieurs auteurs définissent qu'il existe une approche motivationnelle de l'empathie liée à l'intention d'aider autrui comme le montrent les travaux de Batson (1991, 1998), Batson et al. (1989, 2015), Cialdini et al. (1997) et Eisenberg et Miller (1987). Cette préoccupation pourrait, selon certains auteurs, engendrer une motivation à adopter un **comportement prosocial**, « c'est-à-dire un comportement profitant à autrui comme l'aide, le partage ou le réconfort » (Henschel, 2020, p.18). Decety appelle cette sous-dimension « empathic concern » ou **préoccupation empathique**. Mais d'où vient ce concept ? L'empathie a de très nombreuses définitions, qui figurent d'ailleurs dans le glossaire, et qui découlent de

divers héritages théoriques (Eisenberg et Strayer, 1987 ; Zahn-Waxler et Radke-Yarrow, 1990 ; Zahn-Waxler et al., 1992). Batson est connu pour ses recherches sur l'altruisme et l'empathie, et « présente un argument convaincant pour la possibilité que l'altruisme et le comportement prosocial puissent, dans certaines conditions, être basés sur l'empathie » (Zahn-Waxler et Radke-Yarrow, 1990, p.109). Cette préoccupation n'est pas la conséquence de la crainte de la punition ou bien de l'envie d'une récompense, ni encore de l'intention de réduire la détresse personnelle. Batson introduit cette idée pour décrire une orientation positive vers le bien-être d'autrui qui serait une disposition naturelle pour y contribuer. La recherche considère d'ailleurs cette « préoccupation empathique » comme intégrée au motif d'agir de l'enseignant, et celle-ci n'est jamais remise en question. C'est pourquoi nous ne l'étudierons pas spécifiquement.

Nous pourrions considérer, comme cela se fait dans le cadre de la recherche fondamentale, qu'actuellement ces onze variations (E1 à E11) existent de façon isolée, et qu'il peut être utile de les distinguer. Mais nous choisirons également de les comprendre comme des dimensions qui co-existent et covariant, englobées sous la même acception et sous le même vocable « d'empathie », dans des situations complexes. Efforçons-nous maintenant de distinguer, d'un point de vue épistémologique, comment ces distinctions sont apparues.

L'évolution de ce concept a suivi une trajectoire particulière : il est né, puis s'est développé dans divers domaines disciplinaires pour prendre la forme de l'empathie que nous connaissons aujourd'hui. Analogiquement à la croissance d'un enfant, l'évolution épistémologique de l'empathie se caractérise par des phases de croissance, qui intègrent d'autres phases plus anciennes, et c'est ce que nous voudrions démontrer ici.

Nous avons pour projet de mettre en évidence, en nous basant sur la théorie de la recapitulation d'Haeckel, explorée également par Freud et Vigrel, que le concept d'empathie suit la trajectoire du développement de l'empathie chez l'enfant. Mais de quoi parlons-nous au juste ? La théorie de la recapitulation, formulée par Ernst Haeckel en 1866, soutient que le développement embryonnaire d'un organisme suit un parcours similaire à l'évolution historique de ses ancêtres (figure 7).

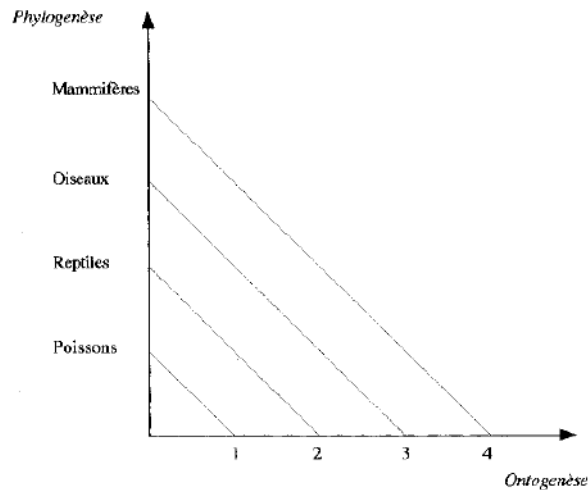


Fig. 1 La récapitulation chez les vertébrés

Figure 7 - Théorie de la récapitulation chez Haeckel dans l'article de Duvernay Bolens (2001, p.15)

Cette idée relie étroitement l'embryologie à la théorie de l'évolution de Darwin. Selon cette théorie, les stades du développement embryonnaire ne sont pas uniquement des étapes de croissance, mais plutôt une reconstitution des étapes évolutives passées de l'espèce. Selon la formule d'Haeckel, « l'ontogénèse récapitule la phylogénèse ». Par exemple, certains traits observés chez les embryons humains, tels que des structures ressemblant à des branchies, reflètent des stades évolutifs de leurs ancêtres aquatiques comme l'illustrent les triangles emboîtés présents en figure 7. Sigmund Freud a ensuite adapté cette théorie à la psychanalyse, postulant que le développement psychologique et sexuel d'un individu reproduit les étapes de l'évolution de la civilisation humaine (figure 8).

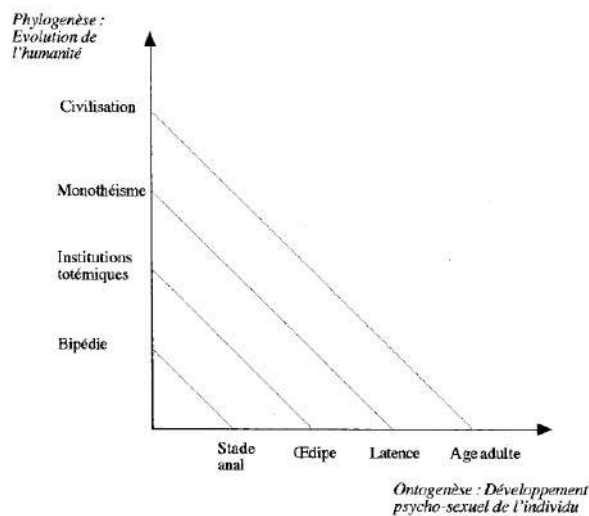


Fig. La récapitulation chez Freud

Figure 8 - Théorie de la récapitulation chez Freud dans l'article de Duvernay Bolens (2001, p.23)

Dans une perspective analogue mais tout à fait distincte des aspects biologiques et psychologiques, Bigrel (1997) propose une théorie, adaptée cette fois dans les domaines des techniques des activités physiques et sportives (STAPS) durant les années 1990 par des maîtres de conférences en biomécanique, reconnus au niveau international, comme Gilles Cometti. Selon cette théorie, les débutants, pendant leur apprentissage, tendent à reproduire les évolutions techniques selon leur logique historique. Par exemple, dans le domaine de la voile, un débutant navigue instinctivement avec le vent dans le dos, comme les Grecs lors des transports de marchandises antiques. Cette méthode est semblable à celle des premières voiles de transport, utilisées par les civilisations babyloniennes, phéniciennes et égyptiennes autour de 3500 ans avant notre ère, où le vent arrière était privilégié pour une navigation plus rapide et efficace que la propulsion à la rame. Puis le navigateur plus aguerri évolue au vent de travers, à l'image des bateaux progressivement munis d'un mât et d'une bôme perpendiculaire. Enfin, le marin expert « remonte » au vent comme les bateaux de course actuels. Par conséquent, ces observations seraient justifiées par des raisons épistémologiques, soulignant une convergence entre la compréhension personnelle du débutant et l'évolution des connaissances dans le domaine de la navigation à la voile.

A partir de ces bases, nous émettons donc ici l'idée qu'il pourrait en être de même pour l'empathie. Les évolutions du concept de l'empathie, tant d'un angle historique qu'épistémologique, y compris ceux relatifs aux enseignants, se dérouleraient en parallèle avec les différentes phases du développement empathique de l'enfant.

- *Des sous-dimensions de l'empathie : comportementales, affectives et cognitives*

Que se passe-t-il concrètement ? L'enfant naît. Il ajuste son comportement à celui de ses parents : l'imitation motrice est centrale et l'empathie est vue par les chercheurs de façon comportementale. Par exemple, l'enfant a tendance à sourire pour répondre au sourire de sa figure d'attachement primaire, le plus souvent sa mère (Berthoz et Jorland, 2004 ; Watson, 1972). Selon Lacour (2012), l'empathie est la résultante d'un instinct d'imitation des gestes, des mimiques, des postures et des ressentis exprimés. Ce premier mouvement de l'empathie est présent plusieurs heures après la naissance et se poursuivra plus tard par une « échoïsation motrice » au sens de Cosnier (2017, p.61), c'est-à-dire un « accordage affectif, ballet des corps, comme au cours des relations affectives précoces entre la mère et l'enfant » (Pommier de Santi, 2018, p.178).

Mais le concept naît également d'un point de vue épistémologique. Remontant aux origines, Lipps reprend le concept d'*emfühlung* (Vischer, 1873) et définit l'empathie généralement

comme « [le] fait d'être intérieurement "dans" (*in*) une chose ou "auprès" (*bei*) d'elle » (Lipps, 1900, p.416, traduit par Romand, 2021, p.4). C'est par exemple, ce qui se passe dans le corps du spectateur qui regarde le funambule, une idée reprise par plusieurs philosophes allemands (Jorland, 2004). Ainsi, l'empathie de l'enfant comme le concept d'empathie entament leur croissance avec une première étape que nous pourrions définir comme un comportement échoïsé au sens de Cosnier (2015). Ce dernier conçoit le comportement échoïsé comme une résonance corporelle basée sur des interactions non-verbales entre les individus. Celle-ci facilite une communication chargée d'affectivité à travers la synchronie et l'accordage affectif entre les personnes. Pour Decety et Holvoet (2021, p.251), ce comportement d'imitation « ne serait pas inné mais serait le résultat d'un apprentissage au cours d'interactions réciproques précoces », ce que confirment plusieurs études récentes (Heyes & Catmur, 2021 ; Oostenbroek et al., 2016). Dans la littérature de l'empathie et des enseignants cette fois, Aspy (1972, p.54), repris par Morgan (1977, 3b-B, p.89), identifie que l'empathie « se reflète dans l'interaction d'apprentissage par la manière dont l'enseignant répond aux élèves ». Les études que nous avons recrutées ont eu tendance à, nous a-t-il semblé, d'abord à évaluer l'empathie à partir d'indices comportementaux dans ces interactions (Carkhuff, 1969), évaluant **les traits de personnalité** des enseignants qui pourraient amener « spontanément » à des tendances comportementales. Mais cette dernière assertion est-elle vraie ou une simple impression de notre part ? L'affirmer comme cela constitue-t-il une preuve digne d'une revue de la littérature ? Pour objectiver le propos, nous avons extrait avec le logiciel R depuis l'ensemble des études retenues les mots « affectif ou émotionnel », « cognitif », « comportement » (ou « behavior ») et « disposition » avec le package « pdf tools » et la fonction « analyse\_pdf » de R. Nous avons classé les études selon qu'un de ces mots était présent dans l'étude ou non (avec le codage 0 et 1), et importé à nouveau le fichier Excel dans R pour produire un graphique de tendances (figure 9, ci-après).

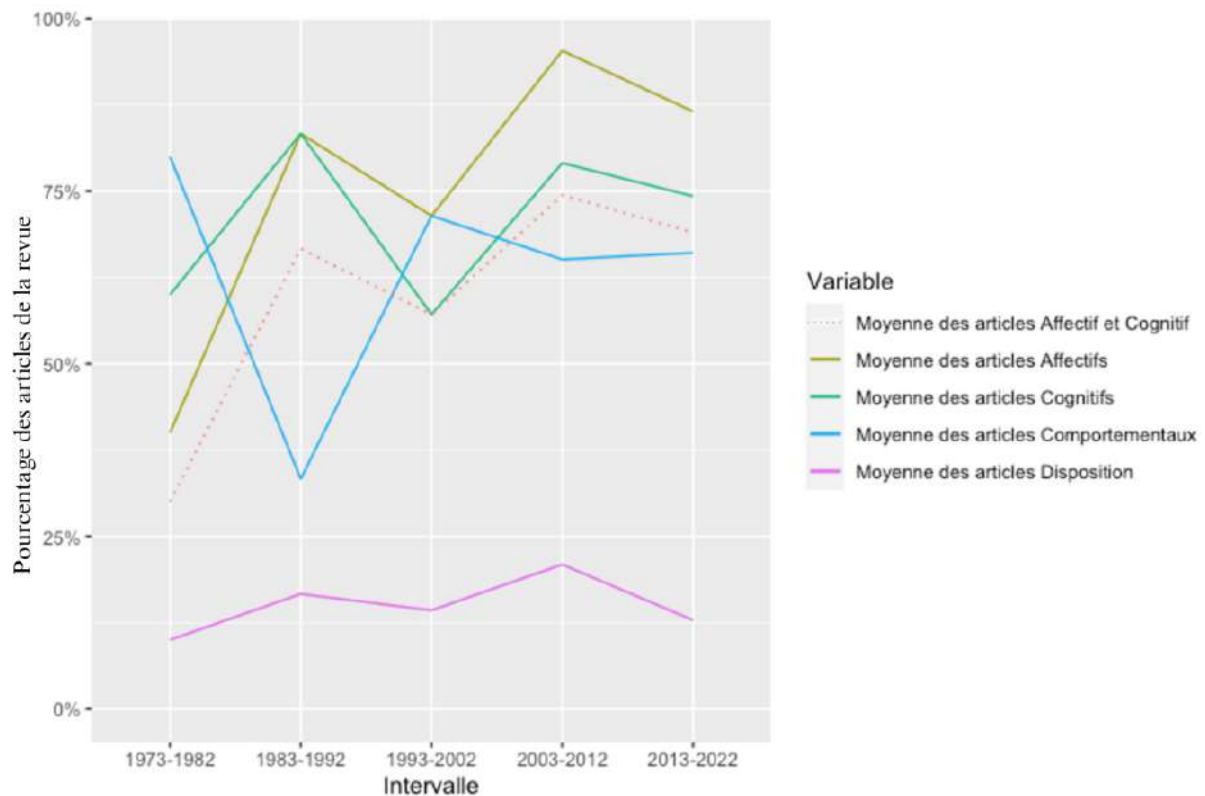


Figure 9 - Présence des mots affectif, cognitif, comportement et disposition dans les articles de la revue de littérature, en pourcentage d'articles, réalisé dans R

Les courbes représentent la propension des auteurs à utiliser les mots de vocabulaire ci-dessus dans leurs études, en pourcentage. Les données ont été regroupées tous les 10 ans, puisque c'était la meilleure représentation visuelle parmi trois solutions (regroupement tous les ans, 5 ans ou 10 ans). Lors de la période entre 1973 et 1982, nous observons que le mot qui prédomine est celui de « comportement », apportant cette information à l'idée que, comme chez le petit enfant, c'est lui qui est observé en premier chez les enseignants dans la littérature, par exemple en observant s'ils sourient, tout comme l'enfant. Bien entendu, cela est contestable, puisque l'empathie « n'est pas » le comportement altruiste. Aussi, l'enfant, dans son développement, tout comme l'empathie, en tant que concept, est observé d'une première composante de son comportement vers une seconde étape, affective. Progressivement, tout se passe comme si le concept d'empathie évoluait conjointement avec les observations menées chez les enfants, d'observations concrètes à des dimensions plus abstraites.

Ainsi, l'enfant grandit. Certains auteurs estiment que le souci de l'autre, dit encore **préoccupation empathique** ou « empathic concern », émerge véritablement vers deux ans, quand les enfants commencent à s'engager dans des jeux coopératifs (Brownell et Carriger, 1990). En effet, selon Decety et Holvoet (2021, p.256), il existe peu de preuves du souci de



l'autre avant deux ans, ce qui est lié à la capacité à reconnaître que l'état interne d'autrui peut différer du leur. De plus, de nouvelles capacités se développent progressivement en parallèle et mûrissent, comme celle de nommer progressivement au cours du développement les émotions d'autrui (Durand et al. 2007 ; Palama et al., 2017 ; Richard et al., 2021 ; Widen et Russell, 2008, 2013). Selon plusieurs auteurs, « la capacité à reconnaître spécifiquement chaque émotion apparaît progressivement au cours du développement », comme la tonalité agréable ou désagréable à deux ans, la joie à 3 ans ; la colère, la peur et la tristesse à 5/6 ans ; et le dégoût ou la surprise à 6/10 ans (Richard et al., 2021, p.273). Les auteurs s'accordent à nommer cette dimension : **empathie affective** ou **émotionnelle**. Celle-ci implique « d'expérimenter les sentiments et les émotions d'autrui en reconnaissant, en étant sensible aux émotions des autres et en partageant les expériences émotionnelles des autres en ayant une réponse affective appropriée à la situation de l'autre personne » (Batchelder et al., 2017, p.2). Les effets des groupes sont également connus concernant le partage des émotions, puisque l'expression de soi et l'auto-aliénation de ses émotions dépendent du groupe (Minner, 2019 ; Szanto 2017). Approfondissant la dimension collective de l'empathie, certains auteurs comme Kaës définissent une « empathie groupale » s'appuyant sur la construction d'un appareil psychique propre au groupe d'individus (Tisseron, 2024, p.29). Une occurrence unique examine l'existence d'une « **empathie collective** » dans le domaine du management (Akgün et al., 2015). Ces auteurs tentent de quantifier l'empathie d'un groupe de travail autour du développement d'un logiciel au moyen d'une échelle Likert à 5 points, spécifiquement conçue pour leur étude, sans s'appuyer sur une échelle préalablement validée par la littérature.

La prise en compte des émotions d'autrui commence véritablement à être valorisée dans les années 70, largement influencée par les travaux de Carl Rogers. Cette période marque un tournant dans la compréhension de l'empathie, si bien que l'on peut parler d'un « avant, pendant et après Rogers » (Brunel et Martiny, 2004, p.1). Avec Rogers, l'affectivité est reconnue comme un pilier du comportement humain, allant au-delà de la simple observation des actions externes prônée par le behaviorisme. De ce fait, concernant le concept d'empathie dans la recherche scientifique plus fondamentale, nous avons remarqué plusieurs indices pour penser que cette seconde tendance a émergé ensuite, comme chez l'enfant. Davis (1980, p.3) indique que « ces dernières années ont vu un intérêt croissant pour l'empathie émotionnelle », notant que le point de rupture relevé par la figure 9, plus haut, a été remarqué par les scientifiques spécialistes de l'empathie eux-mêmes.

Dans la revue de littérature centrée cette fois sur les enseignants, certains auteurs comme Morgan (1977, p.89, 3b-B) reconnaissent des lacunes scientifiques concernant à la fois la

personnalité de l'enseignant et l'efficacité de l'enseignement. La direction de sa recherche explore explicitement « des connaissances dans le domaine affectif », ce qui est ici nouveau. Le cadre théorique de Morgan emprunte donc des conceptualisations d'Aspy, et explore l'empathie des enseignants dans cette dimension affective, mais aussi comportementale. La figure 9 (plus haut) montre que dès la décennie 1983-1992, le mot « affectif » dépasse la simple tendance comportementale et demeure celle qui sera la plus employée jusqu'à nos jours. C'est par exemple cette dimension affective de l'empathie qui est reconnue par les modèles définissant la **bienveillance** (Shankland, 2018), par les courants des **compétences émotionnelles** (Kotsou et al., 2022) ou du **capital émotionnel** (Gendron, 2015). Mais une autre révolution, centrée sur la « boîte noire » de la cognition, approche.

Permettons-nous d'avancer à grands pas vers la dernière sous-dimension de l'empathie, qui est, elle, cognitive. Lors du développement de l'enfant, les auteurs décrivent plusieurs étapes cognitives (Decety et Holvoet, 2021). Ainsi, l'enfant témoigne de signes d'**empathie cognitive** lorsqu'il perçoit la souffrance d'autrui à partir de 2 ans ; adopte intentionnellement le point de vue d'autrui à partir de 3 ou 4 ans ; puis entre 4 et 12 ans, ce qui semble être un « âge d'or », un développement cognitif s'intensifie et se poursuit pendant toute l'adolescence. Mais d'autres moments-clés existent, comme la période de la grande section, vers 6 ans, qui est par exemple choisie pour développer l'empathie cognitive avec la littérature de jeunesse par Gombert et al. (2016). En effet, le développement du langage oral et écrit comme celui de l'empathie cognitive semblent fortement intriqués. De façon exhaustive, d'autres facteurs contribuent également aux capacités de langage, comme les catégories socio-professionnelles des parents quand l'on observe les enfants qui pourraient hériter d'un certain capital culturel (Petrucci, 2008). Toutefois, cet héritage pourrait s'estomper avec le temps chez les adultes (Place et Vincent, 2009).

De ce fait, c'est probablement vers 12 ans qu'une empathie « mature » de l'adolescent peut être liée à la combinaison des empathies cognitives et affectives (Hoffman, 1985 ; Tisseron, 2010, 2022). Nous préciserons à ce sujet que Tisseron (2013, p.15) modélise l'empathie comme un bateau à moteur dans lequel plusieurs ponts existent, avec des niveaux inférieurs affectifs, des niveaux supérieurs cognitifs, et même une cheminée marquant l'intersubjectivité. Toutefois, dans la littérature de l'empathie et des enseignants, le graphique (figure 9, ci-dessus) suggère que les scientifiques utilisent la dimension cognitive parallèlement à la dimension affective entre 1983 et 1992, puisque leurs courbes évoluent de la même façon. En effet, la validation

d'instruments de mesure quantitatifs comme celui de Davis (1980) nommé l'Interpersonal Reactivity Index ou IRI (le plus communément utilisé dans la revue de littérature) permet alors d'évaluer ces deux dimensions conjointement. Davis (1980, p.3) note qu'il lui semble « que l'on soit de plus en plus convaincu que les **composantes** cognitives et affectives de l'empathie sont un système interdépendant dans lequel chacune influence l'autre ». Il engage alors le lecteur à les envisager ensemble, et pas indépendamment. Davis ajoute que des preuves existent déjà, démontrant l'intérêt scientifique d'intégrer à la fois ces aspects cognitifs et affectifs dans l'analyse du processus d'empathie. Les années 1980 marquent une période charnière significative pour l'évolution de ces concepts. Effectivement, la ligne en pointillés (figure 9, ci-dessus) en témoigne en illustrant une parité dans la fréquence d'emploi des termes « affectif » et « cognitif » dans les publications. Par ailleurs, cette époque de foisonnement didactique représente un moment-clé dans la transformation langagière de l'empathie chez les enseignants. En effet, la notion de **besoins** des élèves, à dominante cognitive, entre dans le panel des considérations pédagogiques (Brunel et Martiny, 2004). Par conséquent, les représentations de l'empathie évoluent avec leur époque. Toutefois, certains auteurs remarquent que la dimension cognitive ne tend pas actuellement à gagner du terrain et se maintient même en arrière-plan de son alter ego affectif (Efilti et al., 2023, 2a-B). Plusieurs facteurs pourraient expliquer cette tendance. Premièrement, sur le plan conceptuel, certains auteurs réfutent la dissociation entre empathie affective et cognitive. Par exemple, Damasio (2010, p.13) considère les émotions comme des cognitions : « les perceptions d'émotions ne sont ni futiles ni insaisissables. Contrairement à l'opinion traditionnelle, je pense qu'elles ont une dimension cognitive, tout autant que les autres percepts ». Celui-ci suggère que la distinction entre cognitions et émotions soit difficile, voire inopérante, car ce sont bien souvent les mêmes circuits neuronaux qui sont engagés. Concrètement, Kotsou et al. (2022, p.16-17) caractérisent les compétences émotionnelles en s'appuyant à la fois sur le modèle d'aptitude et sur le modèle mixte de l'intelligence émotionnelle, les considérant comme des capacités de nature « cognitive ». D'autre part, il semble empiriquement que l'opérationnalisation concrète des émotions soient plus facile à appréhender pour les enseignants, alors que « penser en besoins » reste plus abstrait et complexe. Plusieurs auteurs prennent l'image d'un « tapis roulant des besoins », s'élevant au fur et à mesure des progrès et de leur satisfaction (Hoppe, 1930 ; Lewin et al., 1944 ; Pawin, 2014). Bien que les besoins soient très présents dans les programmes, ils semblent donc, comme les émotions, très éphémères. Par exemple, la pyramide des besoins, bien que populaire, est ultérieure à l'œuvre de Maslow lui-même. Marsollier (2019) dessine à cet endroit une pyramide que nous qualifierons de « maya » des besoins des élèves. De plus, selon cet auteur, quatre

classifications des besoins varient selon les auteurs et coexistent actuellement (Maslow, 1943 ; Deci et Ryan, 1985, 2000 ; Brazelton et Greenspan, 2003 ; Pourtois et Desmet, 2011). Seules les deux premières ont perforé l'espace des Sciences de l'éducation et de la formation, et sont relativement connues dans le monde de l'enseignement. Cependant, mis à part les besoins fondamentaux de Deci et Ryan (2002), à savoir de compétence, de relation sociale et d'autodétermination, peu d'enseignants dans nos formations à l'Inspé de Nice maîtrisent le vocabulaire des besoins de façon aussi étendue que celui des émotions, bien que ce point n'ait jamais été documenté. Dans la figure précédente comme dans les articles, c'est bien souvent la dimension affective qui prend le pas sur la dimension cognitive, même si les tests d'empathie les évaluent souvent de façon concomitante. Pour conclure, cette dimension cognitive de l'empathie, co-existe avec l'aspect affectif et semble encore en quête d'une pleine reconnaissance tant dans la recherche que dans la pratique éducative. Toutefois cette évolution semble d'un point de vue épistémologique et pratique aujourd'hui imparfaitement achevée, puisque les relations entre les empathies affectives et cognitives semblent fort peu documentées chez les enseignants.

Au vu de ces éléments, la construction du concept d'empathie d'un point de vue historique et celle des enseignants semblent respecter ces étapes de la construction de l'empathie chez l'enfant. Nous l'avons montré à travers trois sous-dimensions : comportementales, affectives et cognitives. De Waal (2010) avait soumis l'idée de l'âge de l'empathie comme une construction ontogénétique. Nous précisons ce postulat en précisant qu'il existe non pas un mais plusieurs âges de l'empathie, puisque la construction socio-historique de ce concept suit également le fil de la construction phylogénétique et ontogénétique. Or, la manière dont l'empathie est décrite aujourd'hui, de façon fort différente selon les auteurs, c'est pourquoi Cuff et al. (2016) regrettent une absence de consensus. Nous postulons ici que le consensus est tout à fait inutile, mais que les articles sont à considérer selon leur mode de construction historique et épistémologique, par ajout, recomposition et emboîtement de ces sous-dimensions. Aussi la figure 10, proposée sur le même modèle qu'Haeckel, s'emploie à modéliser cette idée.

## L'empathie des enseignants

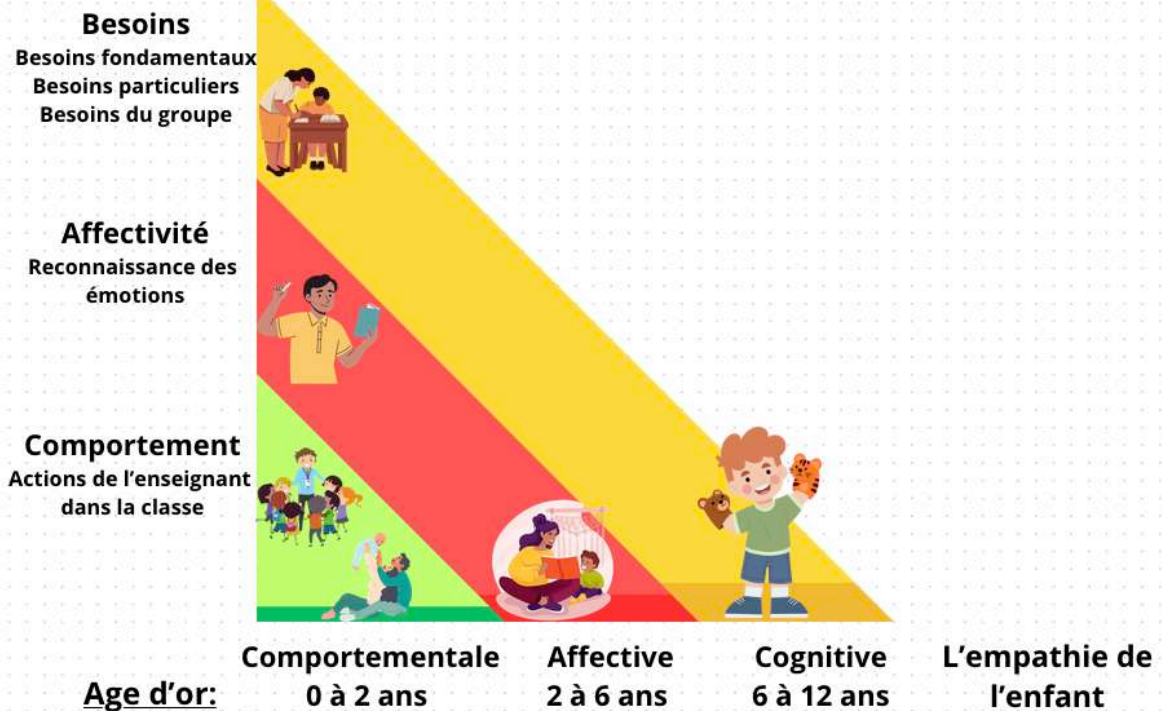


Figure 10- Modélisation de la théorie de la récapitulation selon les caractéristiques de l'empathie des enseignants

Si ces définitions multiples et successives montrent l'empathie comme un enfant aux différents âges de son développement, elles concernent tout autant le concept d'empathie d'un point de vue fondamental que les représentations de l'empathie des enseignants. En assimilant les 240 articles analysés à des élèves, chacun se trouve à un niveau unique de croissance et d'évolution au sein d'une même salle de classe. Reconnaître et apprécier cette hétérogénéité de niveaux de développement des études, comme celle des enfants, nous permet d'embrasser la complexité inhérente à la construction épistémologique de l'empathie. Sans mettre aucun élève à « la porte » de la classe, nous choisissons de n'exclure aucun article de la revue de la littérature puisque nous voudrions ici considérer ces différents âges de l'empathie comme une richesse. Aussi, dans cette perspective, il n'y a nul besoin pour nous d'avoir une définition « commune » du concept comme l'indique Cuff.

Toutefois, une limitation de cette analyse réside dans le fait que peu d'études illustrent concrètement l'assimilation de l'empathie par les enseignants dans le contexte de la salle de classe. Prenant pour exemple le registre didactique de **l'empathie historique**, certains auteurs comme Low-Beer (1989, p.8) montrent que « les éducateurs savent depuis longtemps que l'aspect affectif de l'apprentissage est important, mais ils ne savent pas comment l'examiner ». Cet auteur fait partie des pionniers à vouloir intégrer l'empathie à l'enseignement de l'histoire.

Il note cependant qu'elle est un concept souvent mal compris dans le contexte éducatif. Cette citation montre aussi l'écart entre les conceptualisations et les pratiques de classe qui pourraient suivre le même schéma bien que peu d'études à ce jour dépeignent l'intégration de l'empathie à la didactique scolaire et aux gestes professionnels.

Mais, nous l'avons vu ici en prenant appui sur la revue de la littérature, si des constructions épistémologiques émergent concernant la représentation des dimensions affectives et cognitives de l'empathie, d'autres étapes guettent également son acception et sa reconnaissance didactique, avec une évolution similaire autour des traits de caractères, des capacités et des compétences d'empathie des enseignants.

- *Didactisation de l'empathie : un trait, une capacité et une compétence*

Afin d'objectiver la didactisation de l'empathie, le logiciel R est utilisé de la même façon que précédemment avec « pdf tools » et les 240 articles. Cette démarche implique le codage du vocabulaire didactique de l'empathie dans le contexte enseignant, en identifiant des termes clés tels que « trait » de caractère, « capacité » et « compétence ». Ces terminologies semblent suivre des tendances différentes des années 70 à nos jours. Afin de cartographier cette évolution, la figure 11, présentée ci-dessous, illustre la fréquence d'utilisation de ces concepts, échelonnée par décennie, depuis 1973 jusqu'à aujourd'hui. Cette visualisation offre un aperçu de l'évolution du discours didactique dans la revue de littérature autour de l'empathie et des enseignants.

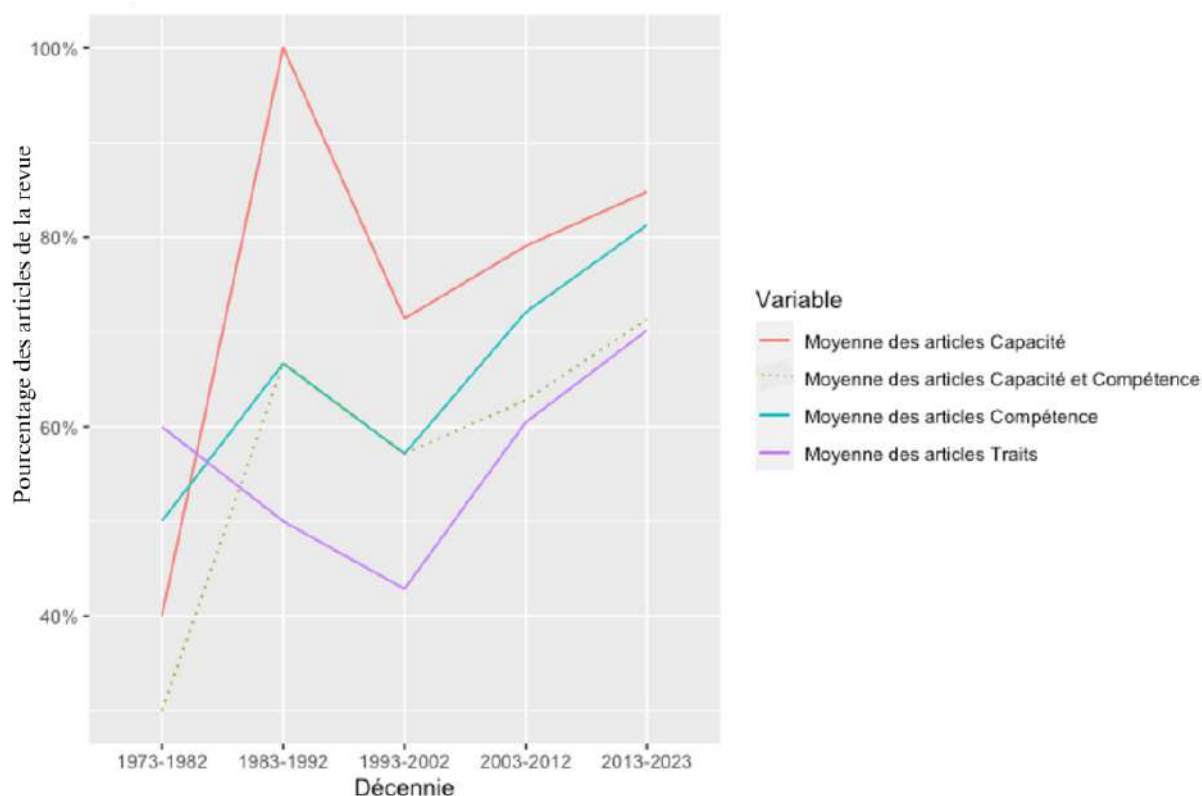


Figure 11 - Évolution de l'utilisation des concepts « Capacité », « Compétence » et « Traits » en pourcentage de présence dans les articles de la revue de la littérature systématisée

En premier lieu, l'observation de la figure 11 révèle que le mot « trait », en référence au trait de personnalité, prévaut entre 1973 et 1982. Il est toujours en vogue aujourd'hui, notamment à travers des tests de personnalité liés aux recrutements des enseignants dans certains pays d'Asie, comme actuellement cela se fait dans certaines entreprises françaises. Par exemple, Morgan (1977, 3b-B) examine avec les échelles d'Aspy et Carkhuff impliquant des évaluateurs externes d'un trait comme la spontanéité, soit ce qui vient « naturellement ». Si l'empathie était considérée comme un trait naissant chez les nourrissons, chez l'adulte, elle est vue comme un trait comportemental stable, pouvant influencer le comportement des enseignants, et même le prédire. L'approche prédominante autour des années 70 considère l'empathie comme innée, similaire à la vue, considérant qu'il existe des individus qui voient naturellement mieux que les autres.

Ensuite, la notion de capacité, en rouge, est à son apogée dans les années 1983-1992 dans les études explorant l'empathie et les enseignants. L'empathie y est alors vue comme une capacité de lire et décrypter autrui, et certains auteurs cherchent à la muscler chez les enseignants ou futurs enseignants. Puisque l'empathie est assimilée une capacité à l'image du « muscle », capable de produire de la force, et que l'enseignant est une ressource pour ses élèves, muscler

leurs capacités ne comporte pas non plus de risque, puisque l'on ne peut pas « être trop fort ». Dans les années 90, si l'empathie des enseignants était un adolescent, elle développerait cette capacité de muscler la lecture des élèves, et ce jusqu'à son maximum. L'approche prédominante est alors de considérer l'empathie comme une capacité, décrite comme spécifique à un certain nombre de situations-problèmes, dans un contexte donné, et qu'elle peut donc s'apprendre et se cultiver au bénéfice des élèves.

Pour finir, la notion de compétence co-émerge avec la notion de capacité, mais demeure moins utilisée. Toutefois, le tracé pointillé de la figure 11 indique que les articles dans lesquels les mots capacité et compétence semblent co-exister. C'est actuellement la représentation des compétences qui tend le plus à gagner du terrain. Par conséquent, si l'on devait personnaliser l'empathie en la représentant comme un adulte, elle incarnerait la notion de compétence. Ce terme semble plus mature et englobant, dépassant celui de capacité en témoignant d'une adaptabilité accrue à divers **contextes socioculturels**, tant au sein du milieu scolaire qu'en dehors. De plus, la notion de compétence pourrait être attribuée à une convergence de deux tendances prédominantes : l'émergence des soft-skills, d'une part, et la reconnaissance internationale croissante des compétences psychosociales ou socio-émotionnelles, d'autre part. Le cadre des soft skills est davantage lié à l'entreprise, dont l'intention première est de faire des profits avec les salariés les plus ouverts aux clients pour interagir et conclure des transactions par exemple. C'est le cas au Maroc où les soft skills ont été généralisés en septembre 2022, ce qui a donné lieu à un colloque en mars 2023 auquel nous avons participé. Le point de départ affiché de cette transformation est l'ambition politique de répondre aux demandes des entreprises de disposer de personnels mieux formés. Les compétences psychosociales, d'autre part, reconnues par l'OMS en 1993, visent à améliorer le bien-être des populations et de limiter les risques des santé liés au burn-out par exemple. Ces points d'entrée sont tout à fait différents, mais convergent autour de la notion de compétence ou « skill ». Toutefois, puisque le mot « compétence » est reconnu comme un mot-valise (Gilbert et Parlier, 1992 ; Terraneo et Avanzino, 2006), nous voudrions saisir brièvement les enjeux qui le distinguent des capacités. Pour reprendre les programmes scolaires, qui nous semblent être consensuels d'un point de vue didactique, une compétence est définie comme « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite », comme l'indique le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). Cette définition suggère que les compétences, capacités, attitudes et connaissances ne sont pas en opposition, mais plutôt interdépendantes et complémentaires.



Nous avons défini ces quatre concepts dans le glossaire. Bien que la notion de compétence soit majoritairement utilisée pour la formation des enseignants, elle n'a pas tendance à primer dans les articles scientifiques recueillis ici. Par conséquent, deux axes de réponses majeurs nous semblent pouvoir l'expliquer, principalement liés aux modes d'évaluation. D'une part, évaluer des compétences psychosociales est encore peu usité et nécessite une réflexion poussée comme dans le cadre de l'approche par compétences (Peyrotte, Heiser et Zanna, 2024, conférence au colloque du Crifpe). D'autre part, les tests d'empathie évaluent bien souvent la capacité du sujet, associée d'un point de vue épistémologique à une pratique spécifique et à un savoir-faire (Durand, 2006). Ces évaluations quantitatives mesurant les capacités uniquement, et non les compétences, sont celles disponibles aujourd'hui dans la littérature et c'est pourquoi elles sont le plus souvent utilisées. Pour conclure, cette reconnaissance de l'empathie comme une compétence, bien qu'englobant la notion de capacité, semble encore peiner à s'installer pleinement en tête des considérations des différents auteurs. L'approche visant à considérer l'empathie comme une compétence est donc multiple, intégrant des connaissances, capacités et attitudes, mais aussi visant à comprendre comment mieux les utiliser comme un citoyen lucide et cultivé. Ici l'apprenant n'est plus une ressource « passive » mais le but de la formation est de créer des apprenants « autonomes ». C'est le cas quand Bruner considère l'enfant qui apprend comme un chercheur, ce qu'on retrouve aujourd'hui par exemple dans la didactique des sciences en différenciant ce qui « coule » de ce qui « flotte » (Bruner, 1966 ; Barth, 1985). De nombreux auteurs en sciences de l'éducation et de la formation cherchent de la même façon à accompagner les enseignants pour mieux comprendre leurs propres forces, notamment dans le cadre de la psychologie positive ou de la psychopédagogie du bien-être (Goyette, 2014 ; Stoloff, 2022).

Pour conclure, nous aimerions une nouvelle fois modéliser l'évolution de la reconnaissance didactique de l'empathie, incluant celle des enseignants, évoluant d'un trait, à une capacité et une compétence, en référence à l'image d'un enfant qui grandit, apprend et mûrit, illustrant comment son empathie se développe, s'enrichit et se complexifie au fil du temps en référence à Haeckel (figure 12).

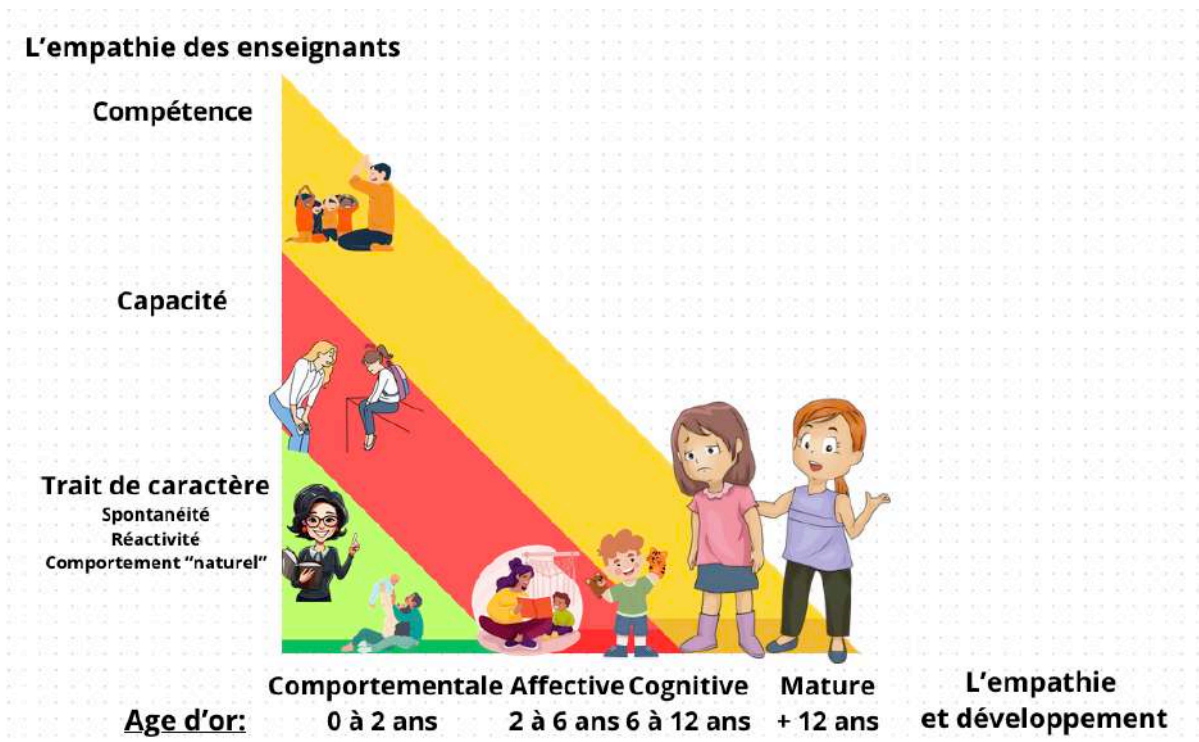


Figure 12 - Modélisation de l'empathie comme un trait, capacité, compétence selon la théorie de la récapitulation

Pour résumer, d'abord le bébé a tendance à exprimer spontanément des comportements automatiques et échoïsés, similaires à la littérature scientifique qui reprend l'idée des traits de caractère, « spontanés », comme la vue. Puis, la capacité d'empathie se développe puisque l'enfant développe cette capacité à nommer les émotions, et de façon parallèle les enseignants sont considérés comme pouvant développer leur propre empathie en disposant de cette capacité comme un muscle. Enfin, l'empathie de l'adolescent devient mature et plus complexe, quand de façon symétrique la littérature considère désormais l'enseignant comme autonome et gestionnaire de ses propres compétences.

L'avantage que nous trouvons à cette modélisation épistémologique de la revue de littérature, est qu'elle nous permet de ne pas écarter certaines études ni de les penser en opposition les unes aux autres, mais bien de considérer les évolutions de ce concept comme emboîtées, avec des phases de ruptures historiques liées à toute construction épistémologique. Notons au passage que nous sommes conscients des biais des images des deux précédentes figures, et que nous avons utilisé celles qui nous semblaient les plus neutres... parmi les images disponibles de Canva. Celles-ci ont tendance, comme toutes celles disponibles sur internet, à s'appuyer sur des stéréotypes de genre sur lesquels nous reviendrons.

En vue de synthétiser l'ensemble de ces informations et de clôturer cette partie, retenons, au-delà de la définition opérationnelle de l'empathie, que celle-ci est façonnée, dans la littérature scientifique étudiée, par le langage. Si les auteurs emploient actuellement les concepts associés à l'empathie, affectifs et cognitifs, de capacité et de compétences, c'est parce qu'ils sont disponibles dans la littérature. Mais aussi, c'est peut-être parce que « la culture donne forme à l'esprit » selon la formule de Bruner (2015). Par conséquent, l'empathie identifiée par les auteurs n'est pas seulement l'expression de leurs résultats ou de leurs cadres théoriques. Elle est également sculptée par le contexte socioculturel et le langage dans lequel ils ancrent leurs recherches. Puisque ces articles co-existent et s'emboîtent le plus souvent comme des poupées russes, nous opérons le choix, comme Mikolajczak (2009) l'a fait avec l'intelligence émotionnelle, « d'intégrer ces modèles plutôt que de les opposer, car chacun d'eux enrichit notre compréhension » (Kotsou et al., 2022, p.17). Nous persistons ainsi à envisager une approche exhaustive du concept d'empathie, éclairée par les différentes phases de la méthodologie présentée.

Dans cette optique, nous envisageons d'encore approfondir cette réflexion en examinant l'ensemble des modélisations présentes dans ces articles, en ayant pour projet de préalablement les organiser, et en faisant preuve, le mieux qu'il nous est possible, de discernement.

#### 2.1.4 Étape 4/5 de la revue systématisée : synthèse des modélisations à la recherche d'axes invariants

Après cette approche, épistémologique, de l'empathie des enseignants, une étape nous manque avant de plonger au cœur de la revue systématisée de la littérature. En effet, toute activité scientifique recherche des invariants pour caractériser les phénomènes qu'elle étudie (Liénard, 1999). Inspirés par les travaux d'Eleanor Rosch depuis les années 1970, les principes de la théorie de la catégorisation suggèrent que pour comprendre le monde, il est nécessaire de regrouper les objets en catégories en fonction de leurs attributs communs. Ces catégories conceptuelles, qui se distinguent selon leurs traits partagés, permettent d'établir des relations entre les concepts. En formant des catégories de niveaux d'abstraction plus élevés, une structure hiérarchique est mise en évidence afin d'organiser les concepts de manière plus systématique. Pour répondre à cet objectif, nous investiguons cette idée selon laquelle il pourrait exister des invariants dans les recherches sur l'empathie et même de grands axes qui traversent ce corpus scientifique. Cette perspective est renforcée par l'argument de Hollan (2008, p.479-480) qui affirme que s'appuyer exclusivement sur son propre référentiel est insuffisant pour saisir l'empathie, car on ne peut se reposer uniquement sur sa propre banque de souvenirs, d'images

et d'expériences pour comprendre pleinement un alter ego, « surtout si cette personne vient d'une autre société ou culture ». Cette complexité est renforcée par la mise en garde de Geertz (1984), adressée aux scientifiques et anthropologues, contre le risque de projeter leurs propres émotions et expériences sur les sujets de leur étude, un avertissement qui résonne également dans notre propre recherche en tant qu'enseignant.

Une première observation émerge de plusieurs publications identifiant que l'empathie dépend fortement du ou des contextes (Cooper, 2004, 4-B ; Wang et al., 2022, 2b-B). Cooper (2004, p.15) souligne par exemple que l'empathie des enseignants se caractérise par sa diversité et sa richesse, se manifestant à des degrés variables en fonction des contextes spécifiques. Nous proposons : d'une part, de regrouper les « invariants » de façon multicatégorielle, c'est à dire en regroupant les points communs entre les différentes études pour identifier un creuset interculturel commun ; et, d'autre part, de considérer l'empreinte spécifique du cadre de significations, **croyances**, pratiques et valeurs culturelles particulières à chaque étude (Hollan et Throop, 2008; Throop 2010). Alors, comment choisir un « modèle d'analyse » qui en rende compte (Marquet et al., 2022, p.129) ?

Ayant déjà explicité en introduction notre intérêt pour les modélisations scientifiques, nous dirions que celles-ci ont l'avantage de distinguer clairement les variables dépendantes et indépendantes au moyen de flèches orientées entre elles. Nous choisissons donc comme point de départ d'examiner les 24 modélisations de l'empathie présentes dans les articles de la revue, à la recherche d'invariants communs. L'annexe 2 fait apparaître ces modélisations étudiées, parmi lesquelles les deux tiers sont formalisées dans les 5 dernières années. Celles-ci sont présentées comme des modélisations théoriques ou des mises en images des designs de recherche. Notre attention se focalise d'abord sur la direction des flèches connectées à la variable « empathie ». Ces flèches illustrent deux dynamiques bien distinctes. D'un point de vue statistique, cela positionne l'empathie des enseignants soit en tant que variable « dépendante », subissant l'influence d'autres variables, soit en tant que variable « explicative ou indépendante », ayant un impact sur d'autres aspects du contexte éducatif (Marquet et al., 2022, p.134).

D'un point de vue qualitatif, les observations sont regroupées en trois catégories. Il s'agit de la relation (à soi et à autrui), la prise de distance, et la notion d'expérience, généralement professionnelle. Nous considérons ces axes comme des composantes en analyse principale, résumant les modélisations pour lesquelles l'empathie est traitée comme une variable dépendante. Le tableau 3 ci-après résume ces regroupements selon ces trois axes.

| Axes              | Études mentionnant les déterminants du contexte agissant sur l'empathie des enseignants   |
|-------------------|---|
| Relation          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissances interpersonnelles et représentations (Boyer, 2010)</li> <li>- Dimension interpersonnelle comme le « mindset » des enseignants à propos des élèves (Boyer, 2010 ; Chen, 2023 ; Ge et al., 2021), ou la relation au(x) groupe(s)-classe nommée « empathie fonctionnelle » (Cooper, 2004)</li> <li>- Dimension psychologique intrapersonnelle comme l'ouverture et l'intérêt pour les élèves dite « empathie fondamentale » pour autrui (Cooper, 2004)</li> </ul> |
| Prise de distance | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expression de la culture des élèves au regard de la culture scolaire (Warren, 2014)</li> <li>- Contexte de l'école et la communauté (Jennings et Min, 2023 ; Fu et al, 2022)</li> <li>- La contagion affective et l'évaluation cognitive (Sun et al., 2023)</li> </ul>   |
| Expérience        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expériences passées (Jaber, 2021, Bostic, 2022 ; Belavilacqua, 2023), et expériences futures (Jaber, 2021 ; Boyer, 2010)</li> <li>- Secteur d'études universitaires (Li et al., 2023)</li> <li>- Stress au travail (Chen, 2023)</li> </ul>   |

Tableau 3 - Déterminants de l'empathie des enseignants identifiés dans les modélisations de l'empathie

Cependant, cette revue constitue un voyage autour du monde, des salles de classes russes, décrites par les auteurs du même pays comme rigides et sévères, jusqu'aux camps de réfugiés tanzaniens où les formateurs tentent, malgré la violence, d'introduire un programme « Empateach » auprès des enseignants, ou bien, encore, des études comparant les empathies des enseignants en Angleterre, en Finlande, au Malawi et à Oman. Finalement, qu'y a-t-il de commun entre ces contextes ? Ce qui émerge de la revue de littérature, c'est un fil conducteur. L'empathie, bien qu'elle se manifeste de façon variable selon les cultures et les contextes éducatifs, semble un élément universellement reconnu comme essentiel à la pratique enseignante. Alors, comme Laplantine (2023), nous nous engageons ici dans une exploration nuancée des invariants interculturels, dans une pensée dite « métisse ». Celle-ci embrasse à la fois ce qui est commun et ce qui diffère dans ces contextes culturels et d'éducation, ce que Laplantine appelle la pensée « et/ou ». Élargissant le propos en prenant appui sur Lahire (2023), nous dirions que, si l'empathie des enseignants est profondément influencée par le contexte culturel spécifique d'un pays, d'une histoire, d'une région, d'un lieu, d'un établissement et même de la méthode d'un enseignant, elle est également ancrée dans une culture scolaire universelle qui transcende ces spécificités. Pour dire brièvement ce que nous discuterons par la suite, plusieurs « axes invariants » - la relation, la prise de distance, et l'expérience – seraient des piliers qui soutiennent l'empathie à travers les diverses pratiques enseignantes dans le

monde, culturelles comme interculturelles, partageant les racines universelles de l'éducation, en réponse à l'altruisme secondaire.

Ce cadre analytique nous conduit à examiner de plus près les effets de l'empathie, cette fois agissant comme un facteur influençant d'autres variables des environnements scolaires. En s'intéressant cette fois aux effets de l'empathie au cœur des 24 modélisations, les observations se regroupent à travers les trois mêmes axes, comme le résume le tableau 4, ci-après.

| Thème             | Études mentionnant les effets de l'empathie des enseignants sur d'autres variables  |
|-------------------|---|
| Relation          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une relation positive et un climat scolaire bienveillant avec les élèves, l'équipe éducative et les parents (Belavilacqua, 2022 ; Bostic, 2022 ; Boyer, 2010 ; Cooper, 2014 ; Morgan, 1979 ; Wang, 2022)</li> <li>- Obligations morales des enseignants (Hong, 2022)</li> </ul>   |
| Prise de distance | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatigue de compassion des enseignants (Chen, 2023), Sensibilité au stress (Morgan, 1979)</li> <li>- Recherche de solutions, vue holistique (Cooper, 2004)</li> <li>- Connaissance de soi, commune humanité (Cooper, 2004)</li> </ul>   |
| Expérience        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation et engagement (Aich, 2017 ; Boyer, 2010 ; Fu et al., 2022 ; Jaber, 2021 )</li> <li>- Développement d'émotions positives et d'aspects moraux (Cooper, 2004)</li> <li>- Développement des compétences psychosociales des élèves (Aldrup, 2022) et comportements prosociaux des élèves (Chiang, 2021 ; Kang et al., 2020 ; Morgan, 1979)</li> <li>- Résultats scolaires (Aldrup, 2022; Bostic, 2022 ; Jennings et Min, 2023 )</li> <li>- Qualité du service public d'éducation et satisfaction (Rashid, 2023)</li> </ul> |

*Tableau 4 - Effets de l'empathie des enseignants sur d'autres variables dans le cadre de leur mission d'enseignement identifiés dans les 24 modélisations de l'empathie*

Nous avons hésité à dégager un quatrième axe, qui constituerait « des produits quantitatifs » des effets académiques sur les élèves (par leurs résultats) et de la satisfaction des usagers. Nous avons finalement choisi de les intégrer à l'axe d'expérience, comme résultat de l'expérience scolaire vécue.

Notons déjà parmi les effets de l'empathie communément admis, qu'une thématique demeure saillante : celle de l'empathie des enseignants reconnue comme un puissant prédicteur des résultats des élèves. C'est ce que précisent en effet plusieurs auteurs dans des méta-analyses et revues systématiques de la littérature (Cornelius-White, 2007 ; Lam, 2001). Cornelius-White

rapporte en effet des relations positives entre l'empathie des enseignants et plusieurs variables, les corrélations corrigées les plus élevées étant observées pour la non-directivité ( $r = 0.35$ ), l'empathie ( $r = 0.32$ ), la chaleur ( $r = 0.32$ ) et l'encouragement de la réflexion de haut niveau ( $r = 0.29$ ). Pour Cornelius-White, ces résultats sont congruents avec des travaux bien plus anciens comme ceux d'Aspy, Roebuck et Aspy (1984) et de Morgan (1979) qui semblent pourtant fort différents. Une revue de littérature des années 70 indique déjà qu'« une empathie élevée chez les enseignants a été associée à un taux d'absentéisme plus faible, moins de problèmes comportementaux, moins de confusion, de meilleures notes académiques, de meilleurs résultats en lecture et une plus grande motivation » (Morgan, 1979, p.447). Ces résultats, tout comme ces prises de position, ancrent depuis près de 50 ans « la norme idéale » que, plus l'empathie de l'enseignant est élevée, et meilleurs seront les résultats des élèves. Cependant, les auteurs exercent le plus souvent fort peu de nuances, comme nous l'avons déjà observé, puisqu'ils envisagent l'empathie comme un trait de caractère (la vue) ou une capacité (un muscle). Par conséquent, nous explorerons dans la revue systématisée ces trois axes qui ont été pleinement mis en lumière lors de l'analyse des invariants dans les modélisations de l'empathie des enseignants. Ces axes, à savoir la relation, la prise de distance et l'expérience, constituent les fondements de l'état de l'art exposé ici dans ce domaine (figure 13).

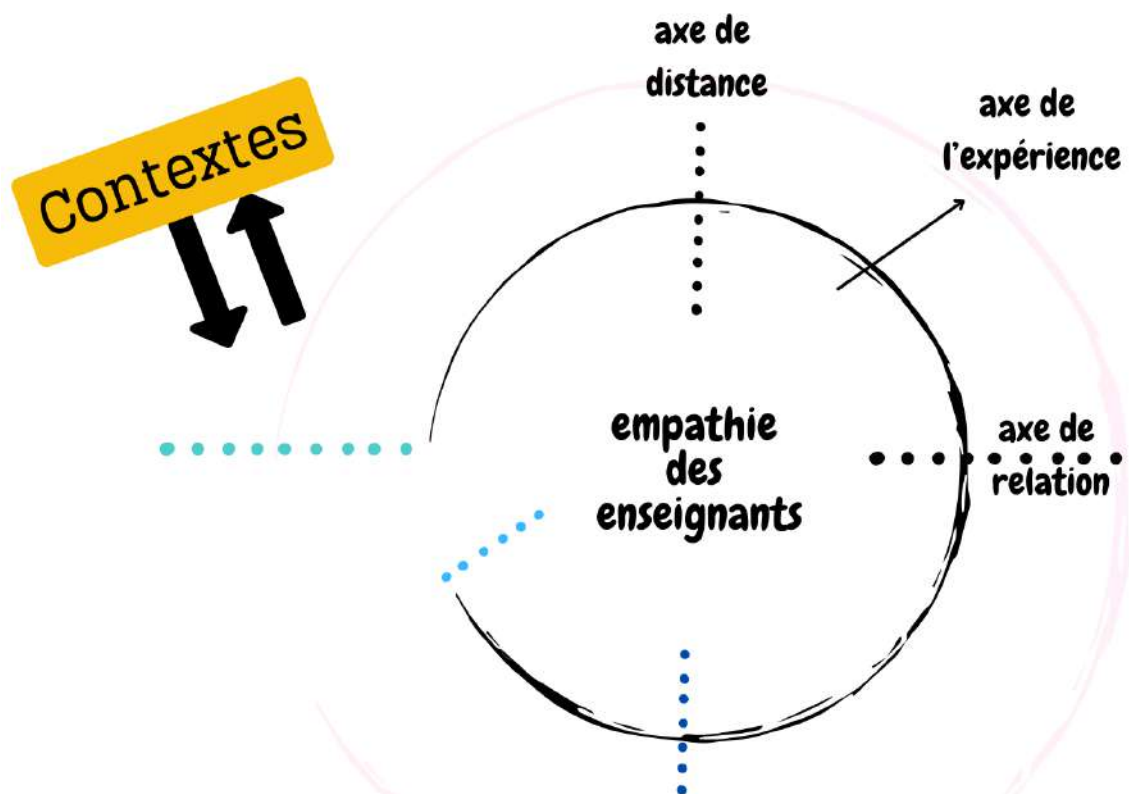


Figure 13- Représentation schématique initiale des axes de recherche de la revue systématisée

De plus, malgré l'éclairage apporté par ces modélisations, telles que présentées dans les tableaux précédents, une limitation persistante mérite d'être soulignée. En effet, L'empathie existe en milieu écologique de façon tout à fait systémique. Pour illustrer cela avec un indicateur, Fu et al. (2022, 2b-B) montrent que l'empathie affective des enseignants jouerait un rôle médiateur dans la relation entre la culture scolaire perçue et l'engagement au travail. En d'autres termes, cela suggère que les enseignants qui perçoivent une culture scolaire positive et qui font preuve d'une forte empathie affective sont plus susceptibles d'être engagés dans leur travail, contribuant à leur tour aux contours de leur propre culture scolaire avec leur sensibilité unique. Les enseignants contribuent donc eux aussi à construire les contextes dans lesquels ils évoluent. Pourtant, les modélisations s'engagent peu dans cette considération holistique, davantage attachées à décrire des effets spécifiques. C'est pourquoi nous avons dessiné une flèche à double sens en relation avec l'ensemble des axes.

Avant d'explorer ces trois axes, considérons rapidement les descriptions des échantillons des sections "Méthode" de ces études, puisque la méthode est un élément central de la fiabilité de l'étude. Par exemple, nous avons été étonnés de constater que certains auteurs omettent des données sur le sexe et le genre des participants (Brunel et al., 1989, 2b-B ; Aspy, 1969, 1c-C) ou même leur nombre (Chang, 2003, 4-C), ce qui représente pourtant des variables d'intérêt majeures. Mais encore, certaines études anciennes ne précisent pas non plus leur degré d'expérience, à savoir si les enseignants sont étudiants ou titulaires (Aspy, 1969, 1c-C) ou les mélangent en le mentionnant sans pour autant distinguer les différences des résultats obtenus entre les sous-échantillons (Barr, 2011, 2b-B). D'autres auteurs décrivent encore les enseignants comme sujets d'étude sans fournir des informations cruciales telles que leur discipline ou leur niveau d'enseignement (Alcorn et al., 1980, 2c-C). Pourtant, les étudiants-enseignants ne semblent pas pour d'autres auteurs être une population uniforme puisque Correia et Navarrete (2017, p.1, 5-C) notent empiriquement que « l'enseignement supérieur a affaire à des étudiants de plus en plus diversifiés dans une large gamme de variables telles que l'âge, le genre, la race, l'ethnicité, les antécédents académiques et socioéconomiques, entre autres ». De plus, lorsque les enseignants se décrivent, ils ont également tendance à se trouver fort différents entre eux (Rufin et Payet, 2017). Or la partie méthode des articles laisse parfois entrevoir des enseignants représentant un groupe « cohésif » peu décrit, peut-être parce que les chercheurs n'ont pas toujours vécu l'expérience d'être enseignant en milieu scolaire. De plus, les chercheurs présentent également des populations avec des niveaux de diplôme hétérogènes, négligés dans le traitement homogène des données. Cela est illustré par Bostic (2014, 1b-C) qui note que 30



% de l'échantillon a obtenu un niveau Master, bien qu'il ne fournisse pas, par la suite, les résultats par sous-échantillon. Cela suggère que des différences significatives dans les niveaux de diplôme des enseignants pourraient influencer l'empathie au sein de ces populations, et n'ont pas été pris en compte dans la comparaison des résultats. L'expérience des enseignants est également souvent ignorée, les considérant comme une entité uniforme, qu'ils aient 1 an ou 31 ans d'expérience (Barr, 2011, 2c-B, p.2), ou des âges divers entre 25 et 48 ans (Belacchi et Farina, 2012, 2b-C). Dans un autre registre, certaines études américaines examinent également la distance entre les enseignants et la culture de leurs élèves en se basant sur des critères tels que la couleur de peau ou l'origine ethnique (Warren, 2015, 2c-A). Pourtant, la couleur de peau n'est pas le seul indicateur pertinent pour évaluer cette distance, et les préjugés raciaux des enseignants ne sont pas systématiquement abordés dans les études critiquées (Bialystock, 2018, 5-A). La notion de biais reste également présente ou absente au cœur de certains designs de recherche. Considérant ces observations au regard des parties méthodologiques des articles concernant l'empathie et les enseignants, percevoir automatiquement le groupe des enseignants comme uniforme est un biais déjà identifié en général par la recherche scientifique (Fisher et al., 2015 ; Peters et al., 2002). Aussi, il nous apparaît essentiel de décrire minutieusement cette diversité pour en saisir le plus précisément possible l'étendue et in fine pouvoir comparer les études. Afin de clarifier ce point, les échantillons d'enseignants de chaque article de la revue sont décrits dans l'annexe 2 documentant la revue de littérature.

Un second point, central, est lié à l'idée du « comportement empathique des enseignants » que nous voudrions décrypter avant que d'avancer plus loin. Leur empathie se retranscrit-elle réellement en actes auprès des élèves ?

Si plusieurs auteurs affirment que les élèves perçoivent l'empathie de leurs enseignants à travers des comportements spécifiques, comme la façon de raconter des histoires, la réalité pourrait être toute autre (Mehdizadeh et Khosravi, 2018, 4-B ; Lémonie et al., 2016, 2b-A). En effet, la recherche fondamentale et notamment la recension de Decety de décembre 2023 montre que le sens moral, les actions altruistes et l'empathie ne sont pas toujours liées, bien au contraire, et ce pour trois raisons importantes, bien qu'il soit aisé d'en trouver d'autres. D'abord, les **valeurs** morales sont un guide des actions, qui peut être variable et constituer un cadre souple duquel les actions découlent (Decety, 2023 ; Rosa, 2018). Même si l'enseignant peut avoir d'excellentes capacités empathiques, son sens moral pourrait primer sur le reste (Decety, 2023). D'autre part, les mécanismes biologiques liés à l'empathie peuvent aussi brouiller le jugement moral, comme le phénomène de contagion émotionnelle qui peut amener à une aversion en

réponse à la souffrance d'autrui. Des études récentes semblent également indiquer que notre capacité à raisonner moralement et notre tendance à réfléchir sont liées à une inclination envers des options perçues comme « utiles » (Patil et al., 2021). Cela suggère que les réflexions et les choix moraux sont orientés vers l'utilité, et peuvent mettre de côté les considérations empathiques pour autrui. Ensuite, les dynamiques de groupe ont également un impact sur l'empathie, puisque les êtres humains ont « tendance à accorder un traitement préférentiel à ceux qui appartiennent au même groupe qu'eux » (Decety, 2023, p.75). Aussi, l'empathie de chacun semble conditionnée à sa position dans un ou plusieurs groupes sociaux. Enfin, les situations de compétition et de coopération influeraient également sur l'empathie. En effet, la compétition réduit non seulement l'empathie envers les membres d'autres groupes, mais peut aussi provoquer une réaction émotionnelle opposée, où la douleur des autres est accueillie avec plaisir et vice-versa (Decety, 2023; Cikara et al., 2011, 2014). Or, que fait le concours de recrutement des enseignants actuellement en fin de Master 2 sinon positionner les étudiants en formation précisément ... en compétition les uns avec les autres ?

Si le lien entre empathie et altruisme n'est pas forcément établi en ce qui concerne la recherche fondamentale, les études concernant les enseignants ont pourtant tendance à associer ces deux aspects. Quelles sont alors les preuves avancées à ce sujet ? Dans le domaine des Sciences de l'éducation et de la formation, Virat (2014, p.76) retient, en s'appuyant sur les travaux de Penner et al. (2005) et Davis et al. (1999), que les traits de personnalité seraient l'un des déterminants de la manifestation de comportements prosociaux, ce qui serait en particulier le cas de l'empathie. De plus, Li et al. (2022, 4-B) avec 841 étudiants chinois en éducation, montrent que la préoccupation empathique (évaluée par l'IRI-C révisé), le contrôle de soi (mesuré par la Self-control scale) et une échelle d'altruisme auto-reportée influencent notablement les tendances altruistes de ces futurs enseignants. De plus, des recherches psychométriques menées auprès de 1 404 enseignants chiliens révèlent que l'empathie constitue l'un des quatre composants distincts du modèle APBS, qui évalue les comportements prosociaux chez les adultes (Mieres-Chacaltana et al., 2023, 2c-A). Ces résultats pourraient donc souligner la contribution de l'empathie envers les comportements prosociaux des enseignants, notamment envers leurs élèves. Cela s'apparente aux résultats de certaines études montrant le lien entre empathie et prosocialité chez élèves, puisqu'un score élevé peut être corrélé et contribuer à davantage de comportements prosociaux et à moins de comportements antisociaux des enfants (Izard et al., 2001, 2008). Des tendances similaires pourraient prévaloir chez les enseignants, en gardant toutefois à l'esprit les limitations de cette assertion et les contributions d'autres facteurs comme le sens moral. Enfin, d'autres phénomènes sous-jacents pourraient influencer les

comportements des enseignants en prenant pour « starter » l'empathie. Selon Hong et al. (2022, 2b-A), l'empathie des enseignants prédit positivement leur comportement d'équité, agissant comme un catalyseur pour des actions prosociales. Cette relation serait modulée par l'obligation morale et l'orientation de la valeur sociale, évaluées dans cette étude par des échelles standardisées.

Pour le dire autrement, en cherchant des invariants dans l'étude de l'empathie et des enseignants, cette étape révèle que, bien que les divers contextes éducatifs et culturels soient variés, certains éléments tels que la relation, la prise de distance, et l'expérience semblent universels et émergent comme des axes invariants influençant l'empathie. De plus, plusieurs éléments comme la méthodologie ou les considérations sémantiques nécessitent une analyse nuancée et un cadre théorique intégrant les spécificités culturelles « et/ou » explorant les effets universels de l'empathie dans la pratique enseignante. Ces considérations préliminaires étant posées, il semble maintenant possible d'examiner avec un grain fin la revue de la littérature.

### 2.1.5 Étape 5/5 : Examen de la revue systématisée

Après avoir analysé les différents ancrages et embrassé une définition exhaustive de l'empathie, trois axes ont été retenus pour organiser la revue systématisée : la relation, la distance et l'expérience. La proportion d'articles contribuant à ces axes est variable, détaillée dans le tableau 5 suivant. Chaque article peut contribuer à un, aucun, ou plusieurs des axes retenus.

| Axe                                   | Relation     | Distance     | Expérience   |
|---------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Nombre d'articles contribuant à l'axe | 197 articles | 126 articles | 174 articles |
| Proportion d'articles en pourcentage  | 82 %         | 53 %         | 73 %         |

Tableau 5 – Description des articles contribuant aux axes invariants de la revue de la littérature

Cela nous amène d'abord à questionner le plus représenté, à savoir la façon dont les enseignants établissent et maintiennent ces relations avec empathie dans les contextes éducatifs, en nous appuyant sur les 197 articles abordant cette thématique parmi les 240, soit 82 % d'entre eux.

- *L'empathie au cœur de la relation, une question épistémologique (axe 1)*

Lorsque Meyers et al. (2019, 5-A) évoquent dans leur article le psychologue Carl Rogers, un des pionniers de la notion d'empathie en psychologie dans les années 60, cette référence établit

en quelque sorte un « pont » conceptuel. Entre le présent et le passé, une rupture épistémologique majeure représente la prise de conscience de l'importance d'établir, en utilisant son empathie, des relations positives pour pouvoir enseigner et accompagner autrui. Meyers emprunte donc à ce dernier l'idée qu'un « haut degré d'empathie dans une relation est peut-être le facteur le plus puissant pour induire le changement et l'apprentissage » (Rogers, 1969, p.157-158).

\* [L'empathie pour soi : exploration de la dimension intrapersonnelle](#)

Poursuivant cette exploration, rappelons que Morgan, en 1977 (3b-B), suggère que les enseignants les plus empathiques seraient moins sensibles à leurs propres besoins et sentiments, ce qui contrevient à la littérature fondamentale sur ce sujet. La classification des **besoins**, établie par Maslow (1943, 1970), couvre un spectre qui s'étend des fondamentaux physiologiques, comme manger et se protéger, jusqu'à des aspirations plus élevées telles que l'estime de soi et la quête de son propre accomplissement. En tant qu'enseignant, est-il réellement nécessaire de se couper de soi pour entrer en empathie avec ses élèves ?

De prime abord, notons que certaines études montrent que la façon dont l'enseignant se parle à lui-même en classe (appelé « auto-dialogue ») influence directement sur les élèves en termes d'empathie et d'engagement dans les situations d'enseignement-apprentissage (Hall et Smotrova, 2012, 2c-B). De ce fait, l'auto-conversation établirait une connaissance mutuelle partagée et permettrait de créer des relations d'empathie entre le locuteur et les destinataires (Goffman, 1978). Cela suggère qu'entrer en relation avec soi, par exemple en se parlant, ne signifie pas être centré sur soi, mais pourrait avoir des effets résonnants avec les apprenants. Pour le dire simplement, ces observations soulignent que se tourner vers soi n'est pas un exercice « égoïste », mais peut mettre en jeu une relation pédagogique de qualité avec les élèves. Toutefois, l'auto-dialogue ne se confond pas avec l'empathie d'un point de vue fondamental et le niveau de preuve rapporté ici est ténu. Nous nous apprêtons maintenant à approfondir cette définition intrapersonnelle.

Revenant à l'empathie des enseignants pour eux-mêmes, plusieurs études montrent en quoi l'empathie est liée à la perception de soi. Récemment, Teistler (2022, 3b-B) montre par exemple que, quand des EE auto-évaluent leur comportement comme étant empathique, ils ont tendance à corréliser leurs réponses avec d'autres facteurs psychologiques les concernant, comme la confiance et l'authenticité. Cette étude pourrait mesurer non seulement l'empathie mais

également des aspects de l'identité des enseignants, qui semblent interconnectés dans leur psyché. Ces traits de caractère et processus cognitifs s'avèrent cohérents et contribueraient à construire une image positive de soi, et en particulier l'identité « d'être un enseignant empathique ». Mais comment appréhender une notion aussi vaste que l'identité des enseignants ? De plus, quelle dynamique instaure-t-elle avec l'empathie et la relation aux élèves ? Certains auteurs considèrent que l'identité des enseignants est une construction « avant tout relationnelle » (Dorais, 2004, p.3). Autrement dit, la conscience de soi, tout en étant un pilier de l'identité, pourrait aussi être perçue comme un reflet des interactions avec soi-même et avec autrui. De surcroît, des preuves solides montrent également que la représentation des enseignants de leur propre empathie est corrélée à celle de leurs compétences professionnelles (Stojiljković et al., 2012, 2b-A). Selon ces derniers, se considérer comme « empathique » semble influencer positivement non seulement l'auto-évaluation de leur capacité à soutenir les élèves, mais aussi la gestion de classe, l'enseignement, la collaboration avec les collègues et les parents, ainsi que le développement professionnel des enseignants. Dans la même idée, l'auto-efficacité émotionnelle des enseignants, c'est-à-dire leur confiance en leur capacité à comprendre et gérer leurs propres émotions ainsi que celles des autres, joue un rôle important dans le développement de l'empathie pour autrui et de l'auto-efficacité en enseignement, cette dernière étant comprise comme une plus grande confiance en leurs compétences professionnelles (Goroshit et Hen, 2014, 2b-A ; 2016, 2b-A). Ces auteurs soulignent l'importance des compétences émotionnelles dans le domaine de l'éducation et suggèrent que ces variables peuvent avoir des répercussions positives sur la qualité de l'enseignement et sur les relations pédagogiques. Lorsqu'on les considère comme des représentations, ces constatations confirment l'existence d'un lien substantiel entre l'empathie, l'identité personnelle et professionnelle, et la gestion des émotions chez les enseignants. Cela suggère que l'existence d'une dimension intrapersonnelle de l'empathie pourrait avoir des conséquences sur la relation à autrui. Toutefois, celle-ci n'est pas quantifiée par une évaluation spécifique de l'empathie.

Chez les enseignants, cette définition de l'**auto-empathie** ou **conscience de soi**, des concepts proches utilisés par la communication non-violente, le champ des compétences psychosociales et des **compétences socio-émotionnelles** ou « CSÉ », mérite une attention plus particulière dans le domaine de l'éducation. Les articles de la revue systématisée de littérature n'intègrent que partiellement cette définition intrapersonnelle de l'empathie des enseignants. En effet, chez les enseignants, aucune d'étude à notre connaissance à part celle de Goroshit et Hen (2014, *ibid.*), basée uniquement sur des auto-évaluations, n'a mesuré la relation de leurs capacités

d'auto-empathie (E9) avec leur empathie cognitive et affective pour autrui (E1 et E3), ce qui reste un manque scientifique à ce jour. Pourtant, cette relation pourrait avoir des incidences sur la façon dont l'empathie pourrait être abordée en formation professionnelle, certains auteurs liant explicitement ces compétences de façon empirique. Rappelons que les références entre parenthèses (de E1 à E11) renvoient aux onze distinctions du concept d'empathie, inspirées de Batson, et présentes page 42, et qu'elles viendront éclaircir et enrichir le propos tout au long du manuscrit.

Toutefois, deux contraintes potentielles concernant les effets positifs de la relation à soi pour être empathique avec autrui semblent ici importantes à relever : des limitations de l'empathie dues au stress, d'une part, et des effets des représentations de l'empathie, d'autre part.

D'abord, certaines études suggèrent que l'empathie pourrait être entravée par le stress, la fatigue, et la **contagion émotionnelle**. Plusieurs auteurs montrent que la motivation à être empathique des enseignants de maternelle envers les enfants serait négativement corrélée à la fatigue de compassion et au stress au travail (Chen et al., 2023, 2b- B; Andreychik, 2019, 2b- B). Les « bonnes intentions » des enseignants pour maintenir des relations positives avec leurs élèves pourraient être limitées par le stress inhérent aux stimuli présents dans le contexte éducatif, notamment. Mais l'autre pendant de ces constatations se manifeste aussi quand les enseignants vivent des émotions positives. La contagion à ces émotions positives serait également associée à une moindre intention de quitter le métier et à une plus grande satisfaction professionnelle. De ce fait, l'empathie des enseignants pourrait avoir un également un effet sur la relation à soi par épuisement (ou renforcement) des ressources internes du sujet.

Mais encore, le second empêchement de l'empathie pourrait venir des états d'esprits (ou « mindsets ») des enseignants eux-mêmes. Dans le cadre de notre mémoire de master, nous avons exploré la motivation des enseignants, en référence aux travaux de Dweck (Chiu, Hong et Dweck, 1994 ; Dweck, 1991 ; 2000 ; Dweck, Chiu et Hong, 1995 ; Dweck et Leggett, 1988, 2000), notamment autour de la définition de ces « mindsets ». Ce terme fait référence à l'ensemble des attitudes, croyances et représentations mentales qui influencent la manière dont une personne perçoit et réagit face à différentes situations. Dans cette théorie, deux catégories d'états d'esprit sont distinguées : « entité » et « incrémentiel ». La première considère l'intelligence (ou par extension l'empathie) comme un attribut immuable, une caractéristique intrinsèque qui ne peut être altérée. Les adeptes de cette vision estiment que, malgré la capacité à acquérir de nouvelles connaissances, le niveau d'intelligence fondamental ou l'empathie demeurent inchangé. Autrement dit, cela peut être reformulé par les expressions « des gens

intelligents », ou bien dans la phrase « elle est tellement empathique ». Par contraste, l'approche incrémentielle perçoit l'intelligence comme une qualité évolutive, susceptible de s'accroître avec l'effort. L'empathie pourrait fonctionner de la même façon. A certains moments, nous pourrions être empathiques quand nous nous sentons en sécurité, et avec des personnes que nous aimons. A d'autres, nous pourrions manquer d'empathie, quand nous sommes stressés, ou avec des personnes dont nous jugeons négativement le comportement. Cela suggère que les enseignants ne montreraient pas systématiquement de l'empathie de manière constante et universelle, mais plutôt lors de « moments d'empathie » épisodiques en classe (Lynett, 2019, 4-B, p.2). De plus, ces états d'esprits pourraient prédire de manière significative leur propre auto-évaluation de l'empathie (Ge et al., 2021, 2c-A). Selon ces derniers, les enseignants avec un mindset orienté vers la croissance se percevraient généralement comme plus empathiques, croyant en la possibilité de développer leurs compétences, y compris l'empathie. Cette conviction influencerait positivement leur pédagogie et la mise en place d'un environnement propice à l'enseignement de l'empathie. Revenant à Rosa (2018, p.151), les enseignants se fondent également sur leurs propres cartes morales, c'est-à-dire leurs valeurs internes concernant ce qui est significatif et bénéfique pour les élèves et la société. Ainsi, ces états d'esprit se comporteraient comme des « attitudes », ayant un impact direct sur leur interaction avec les élèves et leur capacité à cultiver l'empathie en classe.

En conséquence, la synthèse des résultats des différentes études analysées montre que l'empathie des enseignants revêt une dimension intrapersonnelle qui interagit de manière complexe avec l'empathie pour autrui. Les preuves avancées suggèrent que l'empathie des enseignants contribuent à l'idée de revêtir deux définitions, intra- et interpersonnelle, lorsque l'empathie est pensée comme une représentation sociale.

Une complexité supplémentaire pourrait survenir quand le participant imagine comment il se ressentirait et penserait « comme si » il était à la place de l'autre : alors la sous-définition serait alors appelée « imagine self » (E6). Cette définition nous semble proche de la sous-échelle de « fantaisie » de l'IRI de Davis. Cette dernière reflète, en effet, une capacité d'empathie imaginative où l'individu «se transpose de manière imaginative dans des situations fictives » (Platsidou et Agaliotis, 2016 , 2b-A, p.62) ou des rôles joués par des personnages dans des livres, des films, ou des bandes dessinées. Dans ce cadre, certaines questions investiguent l'empathie affective envers soi-même : « Lorsque je lis une histoire ou un roman intéressant, j'imagine ce que je ressentirais si les événements de l'histoire m'arrivaient » (item 26, Platsidou et Agaliotis, 2016, p.63). Trois études de la revue de littérature, utilisant l'IRI, notent des effets

de cette sous-échelle en lien avec d'autres variables. D'abord, Platsidou et Agalotis (2016, *ibid.*), identifient que le stress lié à l'évaluation des élèves et à l'enseignement est prédit par des niveaux plus élevés de détresse personnelle et de "fantaisie". Plus précisément, concernant l'évaluation des étudiants et la gestion des besoins d'enseignement, l'échelle « fantasy » semble être un prédicteur relativement important ( $R^2 = 0.12$  ;  $\beta = 0.205$  ;  $p < 0.05$ ), expliquant 12 % de la variance des résultats, ce qui semble important. Les résultats indiquent une association positive modérée (indiquée par le  $\beta$  de 0.25) expliquant ces phénomènes. Rappelons au sujet du détail des preuves de catégorie « -A », considérées comme crédibles, que nous nous sommes engagés à discuter les résultats en profondeur en mettant en valeur les effets statistiques des preuves avancées en éducation. Mais encore, l'échelle « fantasy » associée à l'auto-empathie (E6) pourrait expliquer 10 % de la variance de la collaboration avec les parents et les autres professionnels ( $R^2 = 0.10$  ;  $\beta = 0.216$  ;  $p < 0.05$ ). Cela suggère que l'enseignement en général pourrait être lié à des « jeux de faire comme si ».

En retour, ceux-ci pourraient également influencer sur la santé des enseignants. En effet, Huang et al. (2020, 2b-A) indiquent que la sous-échelle de « fantaisie » et celle de **détresse personnelle** pourraient prédire 9 symptômes de santé mentale ( $0.2 < \beta < 0.31$  ;  $p < 0.01$ ). Pour clôturer les résultats identifiés sur ce point, Vorkapić et Ružić (2013, 2b-A) indiquent avoir trouvé des corrélations statistiquement significatives entre la 1<sup>ère</sup> et 3<sup>e</sup> année d'étude et les dimensions de fantaisie ( $r = -0.28$ ,  $p = 0.01$ ). La relation négative indiquée par  $r$  suggère une diminution avec l'avancement dans le programme d'études. Autrement dit, plus les EE avancent dans la formation initiale, et moins ils pourraient avoir d'empathie pour eux, ou de capacité à se projeter dans le cadre de référence d'autrui. La formation pourrait donc avoir un effet négatif sur cet aspect de l'empathie.

Par conséquent, des preuves nombreuses et solides semblent pencher pour l'existence de dimension de l'empathie intriquées, pour développer avec attention la capacité d'auto-empathie pour soi, depuis un poste d'observateur. Cela pourrait confirmer également l'idée qu'il pourrait être primordial pour les enseignants d'être attentifs aux moments où ils se sentent « coupés d'eux-mêmes », pour préserver une relation harmonieuse, tant avec les autres qu'avec leur propre personne.

Par conséquent, nous avons positionné l'enseignant sur l'axe de la relation, et adossé ces concepts liés à l'empathie pour soi et la conscience de soi, et la pleine conscience à gauche de la figure 14. La pleine conscience nous semble davantage en interface avec l'environnement,



liée à la notion de présence que nous avons déjà évoquée. C'est pourquoi elle est dessinée légèrement à droite des autres.

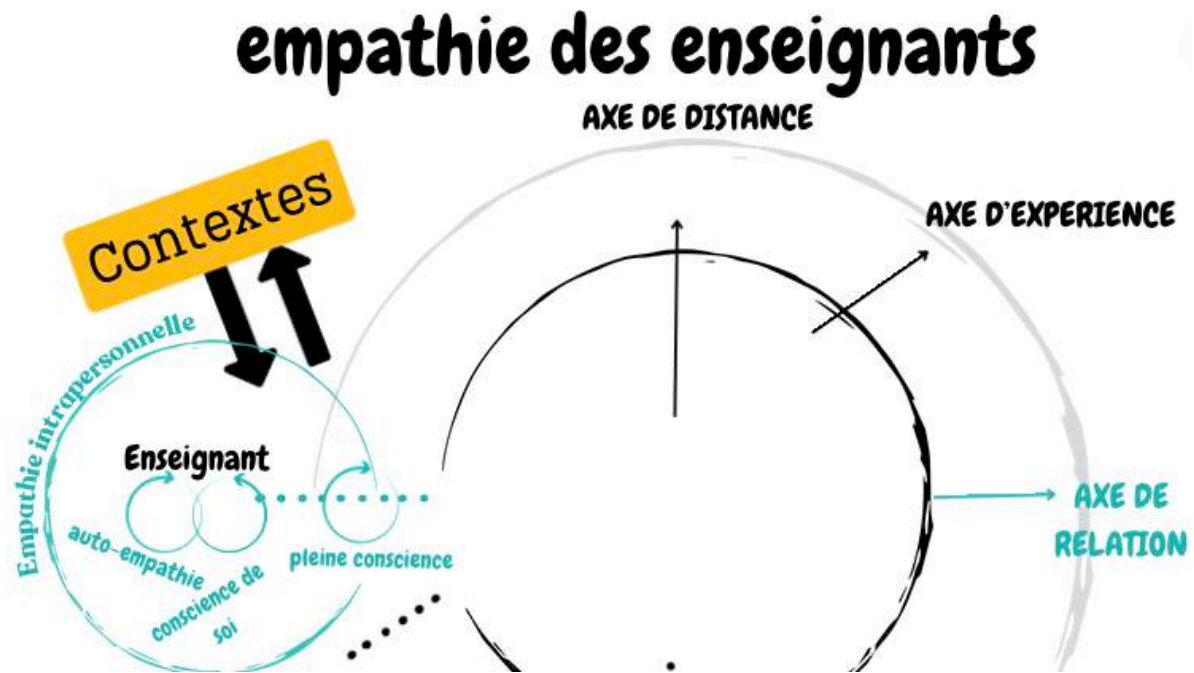


Figure 14 -Synthèse de l'empathie pour soi : définition d'une dimension intrapersonnelle

Par ailleurs, dans cette recherche d'équilibre entre l'empathie pour soi et les autres, un ou plusieurs alter egos, élève(s), collègues ou parent(s), jouent un rôle significatif.

\* [L'empathie et la relation à autrui : une dimension sociale interpersonnelle](#)

Nous l'avons déjà évoqué, quand Cornelius-White (2007) examine l'efficacité des relations enseignants-élèves et leurs effets sur les apprenants à travers 119 études menées de 1948 à 2004, regroupant plus de 350 000 élèves, il identifie l'empathie comme une variable importante influant sur les résultats des élèves. C'est également une des raisons qui poussent Hall et Smotrova (2013, 2c-A, p.76) à préciser qu'« outre la gestion des aspects pédagogiques de l'interaction en classe, les enseignants doivent veiller aux aspects relationnels de leurs pratiques et de leurs actions ».

En quoi l'empathie des enseignants influence-t-elle la relation sociale entre enseignants et élèves, en contribuant à un climat scolaire serein et en relation avec d'autres gestes professionnels ?

Examinant maintenant la revue de littérature des enseignants, les professeurs semblent suffisamment experts de leurs élèves pour évaluer l'empathie de ces derniers et même prédire correctement leur comportement (Eliott et al., 2019, 4-B ; Petrak et al., 2022, 2c-B). C'est d'ailleurs ce que font bon nombre d'études en sollicitant les enseignants pour évaluer

l'empathie des élèves. De plus, Wang et al. (2023, 1c-A), en Chine, auprès de 317 enseignants de l'école primaire, identifient des preuves solides selon lesquelles l'empathie des enseignants est positivement corrélée à la qualité de relation enseignant-élève ( $\beta = 0.412, p < 0.001$ ). Le coefficient bêta indique une corrélation positive forte, ce qui soutient également cette hypothèse. En sus, les auteurs identifient que l'empathie, mesurée avec l'IRI-C (version chinoise de l'IRI) jouerait même un rôle médiateur important de 26,6 % dans la relation entre la **pleine conscience** des enseignants de maternelle et la qualité de leur relation avec les élèves. Les résultats suggèrent que les enseignants capables d'orienter leur attention vers le moment présent pourraient plus facilement identifier les émotions de leurs élèves et penser aux problèmes du point de vue des enfants, ce qui augmenterait leur capacité d'empathie. Ces effets statistiques importants du rôle médiateur de l'empathie impliquent l'influence de l'orientation de l'attention des enseignants, cette dernière étant à son tour corrélée avec la qualité de relation enseignant-élève. Dans la même optique, Swan (2021, 2b-A) examine la façon dont des enseignants du primaire, perçus comme des « **empathiseurs effectifs** » par leur chef d'établissement, manifestent de l'empathie auprès de leurs élèves. Il leur a été demandé de tenir un journal dans leurs classes, notamment en notant leurs pensées, sentiments et actions. Les enseignants du premier degré examinés semblent fortement impliqués dans la qualité de la relation à autrui, et portent donc une attention particulière aux ressentis et aux cognitions des élèves. La dimension motivationnelle est donc ici importante, puisque les enseignants semblent orienter leur attention envers leurs élèves. Par conséquent, certaines preuves solides montrent en quoi l'orientation de l'attention envers les élèves, l'empathie et la motivation seraient en interaction chez les enseignants.

Par conséquent, nous avons positionné l'enseignant à gauche de l'axe horizontal de la relation, et adossé les concepts que nous avons étudiés pour la figure 15 en interface avec les ressentis et les cognitions des élèves.

# empathie des enseignants

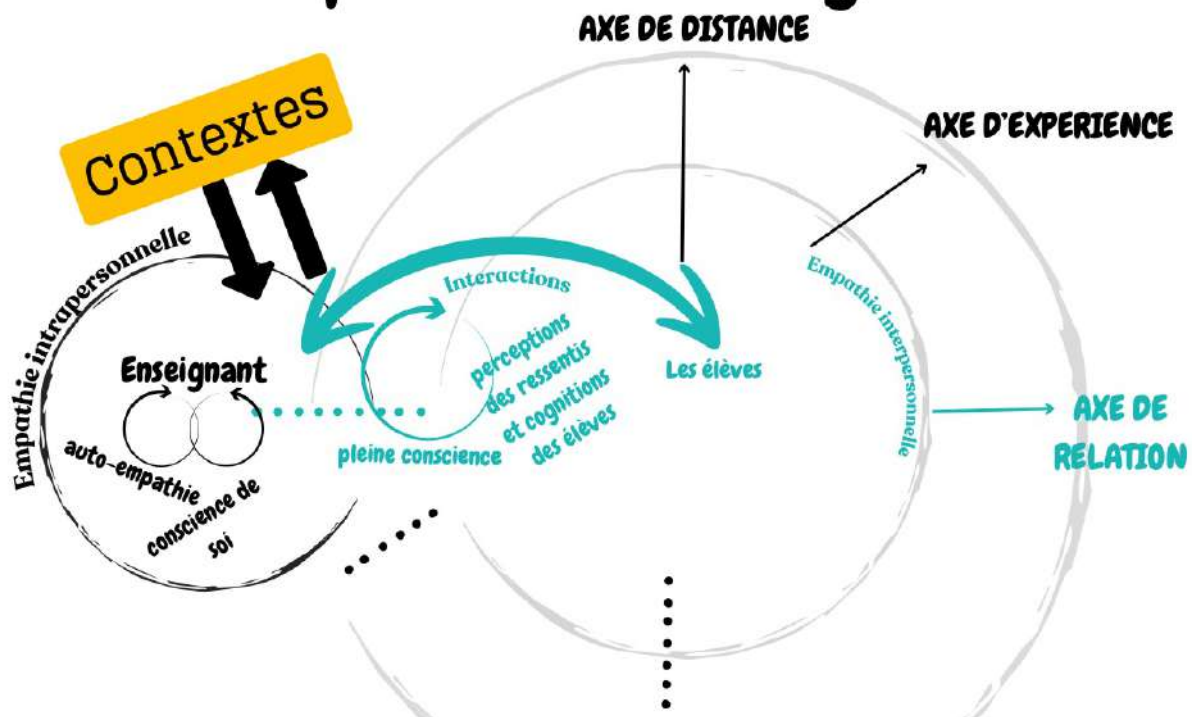


Figure 15 - Synthèse de l'empathie et la relation à autrui : une dimension sociale interpersonnelle chez les enseignants

Mais que se passe-t-il quand il y a, non pas un mais, plusieurs élèves impliqués comme c'est communément le cas en classe ?

\* Un et plusieurs autres sur l'axe horizontal de la relation

Le sociologue Rosa (2018) mentionne la capacité des humains, en tant qu'êtres sociaux à créer des liens et des relations dans un contexte communautaire selon un axe horizontal lié à la communauté sociale, semblable à celui que nous avons dessiné. De plus, une revue systématique sérieuse de Torres et al. (2020, p.3, 2a-A) aboutit à la conclusion que l'empathie peut être définie comme un « alignement des perceptions et des interprétations entre les élèves et les enseignants au cours d'une interaction ». Enfin, cette concordance pourrait même constituer un « besoin d'alignement entre les attentes des étudiants et la pratique des enseignants » (Hyland, 2013, p.182). Ce sont donc ces trois raisons pour lesquelles nous avons modélisé cet axe sur celui des abscisses, en plaçant les élèves et les enseignants sur la même ligne.

En tant qu'êtres sociaux, les humains semblent en effet dotés d'une « capacité résonante créatrice de contact et de relation » (Rosa, 2018, p.293). Plusieurs auteurs précisent que le concept central que nous étudions ici ne s'applique pas qu'à un seul individu avec lequel nous serions en relation, mais s'étend de manière complexe à des groupes ou sous-groupes sociaux. Cela signifierait que la présence de plusieurs personnes sur cet axe de relation complexifierait

la possibilité d'entrer en empathie. A partir de deux individus, comme dans le cas de la classe, comment cela s'agence-t-il ? Zaki (2014) va plus loin et met l'accent sur le rôle spécifique de l'empathie lorsque l'individu s'identifie à un groupe, à l'exclusion des groupes extérieurs. Pour prendre un exemple concret, c'est d'abord un enseignant qui comprend mieux les bons élèves de sa classe, ayant lui-même été un élève très performant, ou à l'inverse qui se sent plus proche d'un ou de plusieurs élèves en difficulté, et leur fournit plus de rétroactions. Mais c'est aussi la façon dont il se représente « le » ou « les » groupes au sein de sa classe comme des ensembles cohésifs. Permettez-nous ici une courte anecdote. Lors d'une leçon en plein air d'Éducation Physique, sous une pluie légère, nous avons dit à nos élèves de cinquième, en faisant allusion à leur résilience face à l'humidité, que leur classe était remarquablement plus intelligente, plus forte... et étonnamment plus étanche que **les autres** classes. Cette touche d'humour avait pour objectif de renforcer chez les élèves une image positive de leur groupe, en soulignant leur capacité à faire face aux situations inconfortables. En même temps, elle servait à renforcer la cohésion tout en nous distinguant « des autres » classes.

Dans cette perspective, en quoi les preuves scientifiques de la revue identifient-elle que l'empathie de l'enseignant résonne face à la dynamique de(s) groupe(s) ?

Premièrement, des études telles que celles de Peck et al. (2015, 2b-B) montrent que l'empathie des enseignants de la petite enfance influe sur des relations positives avec les familles. L'enseignant vit cette empathie avec « plusieurs autres », membres de la communauté éducative. Puis, lors de la formation initiale cette fois, Ahmetoglu et Acar (2016, 2c-A) identifient que le soutien social et le nombre d'amis influencent positivement l'empathie des futurs enseignants. Les auteurs avancent les preuves d'une corrélation entre le nombre d'amis et les compétences empathiques des EE ( $R^2 = .17, p < .01$ ), même si les résultats statistiques comme le coefficient de détermination ( $R^2$ ) décrivent ici des effets modestes. De ce fait, cela pourrait également indiquer que c'est parce qu'ils ont de nombreuses relations sociales positives qu'ils cultivent cette empathie. Ce faisant, l'affectivité qu'implique la relation avec des amis, comme chez les enfants, pourrait également, et c'est une hypothèse, influencer sur le bien-être des adultes (Diener, 2000 ; Coudronnière et al., 2017, 2023). L'absence de relations entre affectivité, bien-être et empathie est une autre lacune de la revue de la littérature des enseignants.

Pour éclairer les relations possibles entre empathie et bien-être, mettons en lumière les données scientifiques récentes à ce sujet en réalisant un léger détour, puisque ces éléments sont absents de la revue de la littérature spécifique à l'empathie et aux enseignants. Pour définir le bien-être,

un modèle théorique du bien être subjectif en psychologie positive proposé en séminaire du CREN (Coudronnière et Mercier, 2024 ; Coudronnière, 2016, p.71) à partir de modèles théoriques (Diener, 2000 ; Coudronnière, Bacro et Guimard, 2017, 2023) indique effectivement que la qualité de vie d'un individu peut être objective ou subjective, et impliquer l'affectivité comme la satisfaction de vie générale, comme le montre la figure 16.

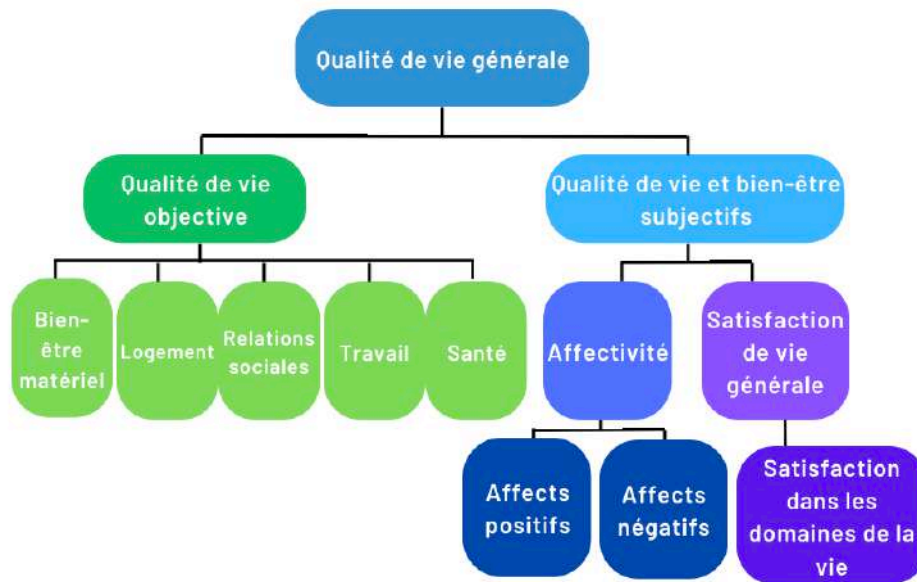


Figure 16 - Étude du bien-être subjectif en psychologie positive (Coudronnière, 2016, p.71)

Dans une étude récente à ce sujet comparant des échelles de bien-être avec des échantillons d'enseignants, Mamprin et al. (2023) suggèrent que le bien-être subjectif hédonique, axé sur le plaisir et la satisfaction immédiates, pourrait promouvoir le bien-être eudémonique à plus long terme, qui se concentre sur l'accomplissement personnel et la contribution à la société. Cependant, l'inverse n'est pas constaté. Cela veut dire que le **sentiment** de bien-être à long terme n'influe pas sur le court terme chez les enseignants. Cette dynamique complexe entre ces deux formes de bien-être, qui se prédisent mutuellement selon certains auteurs comme Drouin et al. (2019), pourrait cependant varier selon les contextes. Avec un échantillon d'employés dans les entreprises québécoises, ces auteurs notent, cette fois, l'influence prépondérante du bien-être eudémonique comme prédicteur du bien-être hédonique, ce qui représente précisément l'effet contraire de celui observé avec les enseignants.

Pour prendre encore du recul et envisager ces phénomènes en prise avec les contextes sociaux, il faut également revenir en arrière et faire référence, en évoquant le bien-être, aux périodes précédant et suivant la pandémie mondiale. Pendant le Covid-19, les chercheurs se sont accordés à constater une forte augmentation des symptômes dépressifs. Mais cet état de fait était déjà constaté à la fin des années 2009, puisque les étudiants français présentaient plusieurs

types de problèmes liés à la santé mentale comme la dépression (8,9 %), l'anxiété (15,7 %) et l'abus de substances psychotropes ou illicites (8,1 %), 4,3 % d'entre eux ayant tendance à adopter des tendances suicidaires (Boujut et al., 2009 ; Kovess-Masfety et al., 2016 ; Verger et al., 2009, 2010). Or le taux d'étudiants disant ne pas aller bien et témoignant d'idées noires est passé de 25 %, avant le Covid, à 40 % pendant le Covid, selon l'étude Prisme porté par l'Université de Bordeaux. Les taux de symptômes dépressifs et anxieux étaient presque deux fois plus élevés chez les étudiants que chez les non-étudiants lors du premier confinement (36,3 % vs 18,7 %) et plus de la moitié des étudiants présentaient des symptômes dépressifs (53,6 % vs 27,1 %) (Macalli et al., 2020 ; Morvan et Frajerman, 2021). Ces difficultés ne sont pas l'apanage de la France, et pourraient prévaloir dans plus de 15 pays selon la méta-analyse de Batra et al. (2021). Mais pourquoi les étudiants se montrent-ils aussi vulnérables ? Selon ces mêmes auteurs, plusieurs facteurs combinés pourraient influencer leur santé mentale. Pendant le Covid, les auteurs s'accordent à identifier que les étudiants sont confrontés à des stress liés à l'isolement social, sortant du nid familial, mais aussi des incertitudes concernant leur avenir professionnel et éducatif, ainsi qu'à la perturbation des routines quotidiennes. Mais la littérature reconnaît que la santé mentale des jeunes est fragile depuis longtemps. Nous avons assisté en 1999, juste avant d'obtenir notre CAPEPS, à une conférence sur le suicide des adolescents et des jeunes à Cluny, puisqu'en Bourgogne celui-ci était déjà la première cause de décès de cette jeune population. Avant le Covid, plusieurs auteurs avaient déjà identifié une hausse des troubles de santé mentale chez les jeunes adultes (Gore et al., 2011 ; Beiter et al., 2015), ceux-ci renonçant plus souvent que les autres groupes d'âge à se soigner (emeVia, 2015). Un plan de santé mentale en faveur des étudiants a par ailleurs été annoncé dans le discours de politique générale de Gabriel Attal en janvier 2024, montrant l'importance de cet enjeu encore actuel. De plus, aucun protocole de santé pour les personnels d'éducation n'existe après la formation initiale. Les enseignants français sont ceux qui ont le moins pris rendez-vous à la médecine du travail pour un bilan de santé parmi 11 pays dans le monde (Vercambre-Jacquot et Réseau Éducation et Solidarité, 2023). Concernant la santé mentale des enseignants cette fois, sans distinction de leur état d'étudiant ou non, les effets du stress sur la santé des enseignants sont documentés depuis longtemps dans d'autres pays comme le Québec. Dionne-Proulx (1995) indique que « le stress est l'un des problèmes majeurs chez les enseignants et qu'il continue de s'aggraver ». Pour cet auteur, le stress aurait des effets significatifs sur leur santé mentale, provoquant, davantage que dans d'autres professions, l'anxiété et la dépression. L'étude utilise la variable de l'invalidité pour illustrer que les enseignants sont davantage susceptibles de souffrir de plus de troubles mentaux que dans d'autres secteurs d'activité. Pour mieux la

comprendre, Gendron (2011) indique que la santé mentale des enseignants est soumise à de multiples tensions dues à un sentiment de perte de qualité, un manque de reconnaissance sociale du travail, de mauvaises conditions de travail dont un faible soutien social. La santé au travail serait également en lien avec le **capital émotionnel** de la personne, du groupe et de l'institution (Gendron, 2007, 2010, 2015). Par exemple, 96 % des enseignants français estiment que leur profession n'est « pas » ou « pas du tout » valorisée dans la société selon une étude internationale, établissant le score le plus élevé parmi 11 pays (Vercambre-Jacquot et Réseau Éducation et Solidarité, 2023). Ces derniers auteurs rajoutent pour citer d'autres causes les effets du bruit avec des établissements peu insonorisés, du niveau de discipline des élèves, du sentiment de sécurité et de la violence vécue au travail. Par conséquent, le baromètre du bien-être au travail 2023 des personnels de l'éducation nationale montre que la satisfaction des personnels de l'Éducation nationale est moindre, de 6/10, rapporté à la population générale des employés en France, de 7,2/10 (DEPP, 2023). Un baromètre international de la santé et du bien-être des enseignants, incluant 6 pays dont la France, montre qu'en 2021 la moitié des enseignants interrogés ressent de l'anxiété, de la dépression ou du désespoir, et que 19 % d'entre eux estiment même en ressentir très souvent (Vercambre-Jacquot et Réseau Éducation et Solidarité, 2021). En 2023, le même baromètre montre même que 73 % identifient leur travail comme stressant, et 29 % le qualifient même de « très stressant ». De ce fait, le bien-être des enseignants pourrait être un enjeu majeur pouvant possiblement influencer sur leur empathie.

Revenant à l'examen de la revue de la littérature, certaines relations affectives pourraient être tout à fait spécifiques précisément aux modalités de la relation enseignant-élève. En effet, Eisenberg et Geisheker (1979, 2b-A) identifient que les attitudes généreuses chez les élèves de 9 à 10 ans (niveau CM1-CM2) dépendent des discours empathiques ou normatifs des enseignants mais également de la nature de leur relation avec les adultes. Cette générosité, mesurée par une intention de don, est renforcée par la perception des élèves que les adultes sont compétents et qu'ils ont bien le statut d'enseignants. Ce statut est également connu pour influencer directement et significativement le bien-être des élèves, puisque le rôle des enseignants est davantage susceptible d'influer sur les compétences psychosociales des élèves davantage que des personnels extérieurs à l'établissement (Durlak et al., 2011).

En conclusion, nous implémenterons l'axe de relation avec un alter-ego, mais aussi la relation au(x) groupe(s) avec une dimension interindividuelle et un « collectif » plus large intégrant également « les autres » groupes, classes ou écoles, comme l'illustre la figure 17. Chacun des

individus et sous-groupes est ici en interaction, dans la dynamique complexe de la communauté scolaire de l'école ou des écoles.

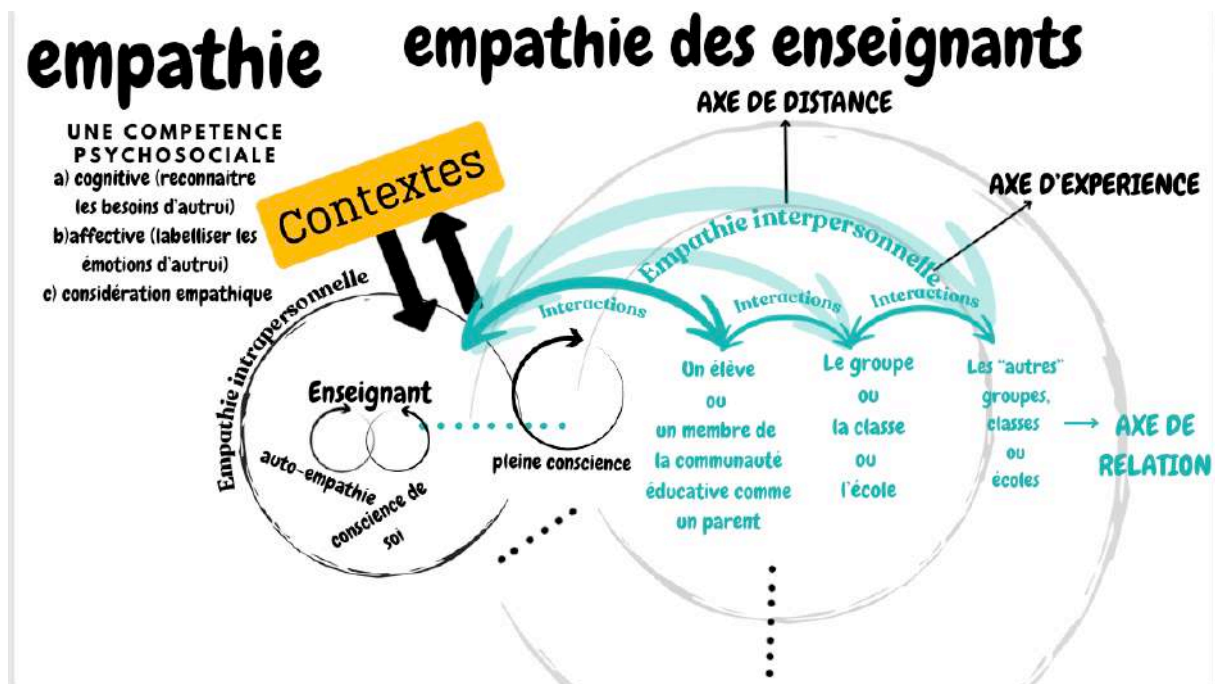


Figure 17 - Modélisation initiale de l'empathie pour soi et pour les autres sur l'axe de la relation

Pour synthétiser ces avancées, Bucheton (2009, p.9) précise d'une façon habile que l'élève et le maître sont d'abord « des personnes » et pas seulement des sujets épistémiques et déréalisés. Pour le dire vite, l'enseignant est en premier lieu... un « être humain ». C'est d'abord sur cette base que se fondent ses relations. Mais si en milieu scolaire, nul n'échappe à notre commune humanité, celui-ci est aussi porteur d'une histoire et d'une culture scolaire. La formation initiale des enseignants pourrait également contribuer à la construction d'une identité professionnelle émergente sollicitant l'empathie, grâce à l'acquisition de connaissances théoriques, mais aussi en développant des compétences pédagogiques et relationnelles, soutenues par des valeurs (Celeri, 2022 ; Perez-Roux, 2011). Cette combinaison d'identités, personnelles et professionnelles, pourrait tantôt encourager et tantôt retenir les enseignants à mettre en jeu leur empathie. De plus, une compétence à utiliser ce geste professionnel d'empathie pourrait être spécifiquement intriquée avec la didactique.

\* Enfin, une mise en jeu de l'empathie en tant que geste professionnel

L'empathie dans le cadre de l'amélioration de la relation enseignants-élève(s) en classe n'implique pas qu'une résonance sociale. Certains auteurs suggèrent qu'elle s'infiltrer de manière significative dans les stratégies d'enseignement-apprentissage. En effet, l'origine du



terme « didactique » provient des mots grecs διδᾶν (ou « didein », enseigner ou communiquer) et ἀγών (ou « agon », agir sur), suggérant une approche proactive et interactive dans la transmission et la construction des connaissances. L'intégration de l'empathie en tant que composante intrinsèque de la pratique pédagogique renforce cette dynamique, la transformant en un élément fondamental de l'acte d'enseigner, représentant un geste professionnel intégré aux piliers de l'enseignement. Ce geste a pour Bucheton (2008, 2013) cinq caractéristiques, au cœur desquelles l'empathie trouve sa place :

- D'abord, un geste professionnel s'inscrit dans une culture, comme l'est l'empathie actuellement, valorisée par les acteurs de la communauté éducative,
- Ce « geste » est partagé au sein de la communauté éducative, puisqu'il est inscrit dans les programmes,
- Il a une visée spécifique comme faire apprendre et communiquer en aidant à améliorer la santé et les CPS, contribuer à un climat scolaire serein et lutter contre le harcèlement scolaire,
- Il utilise divers canaux : oral en communiquant, écrit en notant les retours d'information, corporel par échoïsation, ou en montrant ses émotions par exemple,
- Il est situé et ajusté au contexte, par le langage qui s'adapte à celui compris par les élèves.
- Enfin il s'inscrit dans un système de gestes, en réseau avec d'autres gestes. Plusieurs auteurs de la revue de littérature lient l'empathie à la production de feedbacks (ou un retour d'information), d'évaluations, ou résolution de conflits, entre autres (Lynett, 2019, 4-B ; Torres et al., 2020, p.3, 2a-A).

Ainsi, et c'est ce que suggère la revue de littérature, les enseignants utilisent leur empathie comme un geste professionnel, en réseau avec d'autres gestes, plus didactiques. Mais comment dans ce cas les enseignants opèrent-ils concrètement ?

Plusieurs auteurs suggèrent des effets possibles de l'empathie sur l'efficacité des méthodes d'enseignement, notamment à travers la rétroaction par des feedbacks en réponse aux besoins des élèves (Fernández-Toro et Furnborough, 2014 ; Murtagh et Baker, 2009 ; Rak et al., 2013 ; Sutton, 2012 ; Walker, 2009). Cette observation semble d'autant plus pertinente que plusieurs travaux montrent que ce sont précisément les feedbacks améliorent le bien-être et la réussite des élèves. Une méta-analyse à ce sujet identifie les feedbacks (ou rétroactions) parmi les stratégies d'enseignement les plus efficaces (Hattie, 2009). Mais ces résultats généraux méritent d'être précisés. Pour Hattie (2017), le principe de « l'enseignement et l'apprentissage visibles » invite les enseignants à adopter la perspective des élèves dans le processus d'apprentissage,

en faisant alors preuve d'empathie cognitive. Ceci pourrait être particulièrement important dans les feedbacks. Hattie vérifie alors l'importance du contenu, de la qualité et de la pertinence des feedbacks pour répondre aux besoins des élèves et favoriser leur réussite scolaire (Hattie et Timperley, 2007 ; Shute, 2008). Cela confirme que des feedbacks ciblés en réponse aux besoins prioritaires des élèves pour progresser pourraient jouer sur les compétences cognitives comme sur la motivation des élèves.

Pour élargir encore nos perceptions, l'empathie pourrait être présente dans plusieurs des « macro-préoccupations » mises en évidence par Bucheton (2009, p.18), selon 4 piliers (figure 18) : le tissage, l'étayage, le pilotage et l'atmosphère.

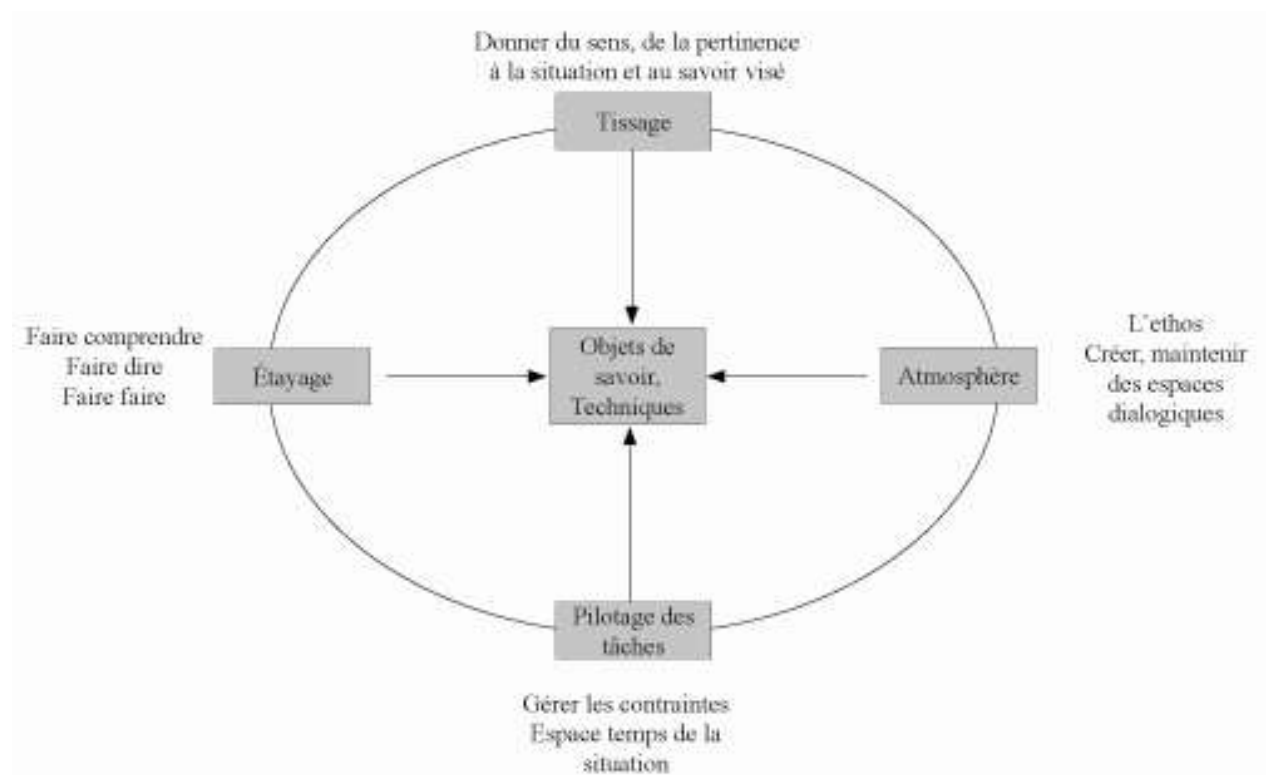


Figure 18 - Les quatre piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe selon Bucheton (2009, p.18)

D'une part, l'empathie pourrait jouer sur « l'atmosphère de la classe » en sécurisant les élèves (à droite sur le schéma) en lien avec l'éthos et la capacité pour l'enseignant de créer et maintenir des espaces dialogiques. L'idée d'« atmosphère » est préférée à celle de « climat scolaire », les enseignants ayant plus d'emprise sur l'atmosphère, en améliorant la chaleur dans la classe, que sur le climat perçu comme plus vaste. A ce sujet, Lam et al. (2011, 3a-B) effectuent une revue narrative (plus subjective qu'une revue systématique) de 29 articles posant la question des effets des formations des enseignants à l'empathie, incluant des enseignants et des personnels de santé. Ils identifient en milieu scolaire que la formation des enseignants à l'empathie influe

d'abord sur l'atmosphère de classe, avec une amélioration de la qualité de la relation enseignant-élève et une diminution hypothétique des scores de conflit enseignant-élève. Dans la même idée, Gano-Overway (2013, 2c-A) et Warren et Lessner (2014, 3b-B) s'accordent sur les effets d'un climat sécurisé sur l'empathie des élèves. L'empathie des enseignants pourrait donc jouer sur l'atmosphère de la classe, qui pourrait en retour contribuer à l'empathie des élèves. La littérature souligne également l'importance de l'attachement, à partir de l'école maternelle, pour garantir la sécurité affective (Bowlby, 1978). En effet, l'enseignant prend le relais des parents dès deux ans et peut se montrer « secure » au moyen de l'empathie, non-verbale et échoïcée, par exemple en prenant l'enfant dans ses bras en maternelle (Cosnier, 2015 ; Pommier de Santi, 2018). Ces comportements semblent également cruciaux pour les élèves perturbés, comme l'illustre Morgan (1977, 3b-B), puisqu'ils pourraient craindre six fois plus que les autres de ne pas être aimés par l'enseignant. Au regard de la littérature, interagir avec des enseignants empathiques ou compassionnels permettrait de sécuriser spécifiquement certains élèves parmi les plus vulnérables. Certains auteurs considèrent en effet que l'empathie pourrait agir comme un « starter » de phénomènes comme la **compassion** qui seraient plus durable (Virat et al., 2020, 1c-A; Sprecher et Fehr, 2005 ; Pishgadam, 2022, 4-B). Sprecher et Fehr (2005) ont en effet comparé l'échelle d'**amour compassionnel** et l'échelle d'empathie de Schieman et Van Gundy (2000) auprès d'étudiants dont le secteur n'est pas précisé. Ils ont identifié que l'amour compassionnel et l'empathie étaient tous deux des prédicteurs significatifs du soutien social offert aux proches, mais que des différences existaient entre empathie et compassion. De plus, cette fois chez les enseignants, Virat et al. (2020, p.69) identifient des corrélations significatives entre les sous-échelles de l'amour compassionnel (sensibilité et dévouement) et la préoccupation empathique chez les enseignants, indiquant une forte relation entre ces concepts (respectivement  $r = 0,60$  et  $0,57$ ,  $p < 0,001$  et  $p < 0,001$ ). Nous notons que dans les définitions de Batson (2009) que nous avons intégrées au cadre théorique, page 42, la compassion est effectivement une des 8 distinctions possibles de l'empathie (E8). Du point de vue des neurosciences, Klimecki et al. (2013) identifie que les réseaux neuronaux de la compassion et de l'empathie ne se chevauchent pas. Par conséquent, l'empathie augmenterait l'affect négatif et les activations cérébrales liées à la douleur d'autrui, tandis que la compassion pourrait inverser ces effets, augmenter les affects positifs, en activant des régions telles que le striatum ventral, le cortex cingulaire antérieur, et le cortex orbitofrontal médian (Klimecki et al., 2013). Ces zones du cerveau pourraient favoriser un sentiment de bien-être eudémonique, la motivation pour autrui, et le circuit de la récompense impliquant la régulation des émotions (Apps et al., 2016 ; Heller et al., 2013 ; Pool et al., 2021 ; Rolls et al., 2020). Par conséquent,

ces phénomènes liés à l'empathie pourraient possiblement contribuer au pilier de l'atmosphère présent à droite de la figure précédente, quand les enseignants prennent soin des élèves au cœur de la relation éducative. Ainsi, empathie et compassion pourraient être liés à l'atmosphère de classe.

De plus, Bucheton note explicitement que l'empathie pourrait agir sur l'étayage (à gauche sur la figure 18) défini comme manifestant « le souci de l'autre, l'empathie nécessaire pour l'accompagner dans son parcours d'apprentissage » (Morel, Bucheton et al., 2015, p.13). Bucheton et ses co-auteurs ne précisent pas explicitement le rôle de l'empathie sur le « tissage » en contribuant à donner du sens en relation avec les besoins des élèves (en haut de la modélisation), ni encore pour « piloter les tâches » (en bas de la modélisation).

Quoi qu'il en soit, si l'empathie existe selon un axe de relation, cet axe semble également impliquer l'enseignement et les savoirs, en contribuant par un geste professionnel intégré à certaines stratégies à l'enseignement. Pourtant, la littérature ne montre pas les effets directs de l'empathie intégrée aux processus d'enseignement-apprentissage d'un point de vue général, mis à part l'évaluation et les feedbacks que nous avons présentés plus en amont. Il n'existe pas non plus de modélisation qui considère l'empathie dans l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant. Ces assertions restent donc aujourd'hui de l'ordre des représentations et nécessitent d'être investigués. Toutefois, la figure 19, ci-après, intègre quelques gestes professionnels investigués par la littérature, comme les feedbacks et les évaluations.

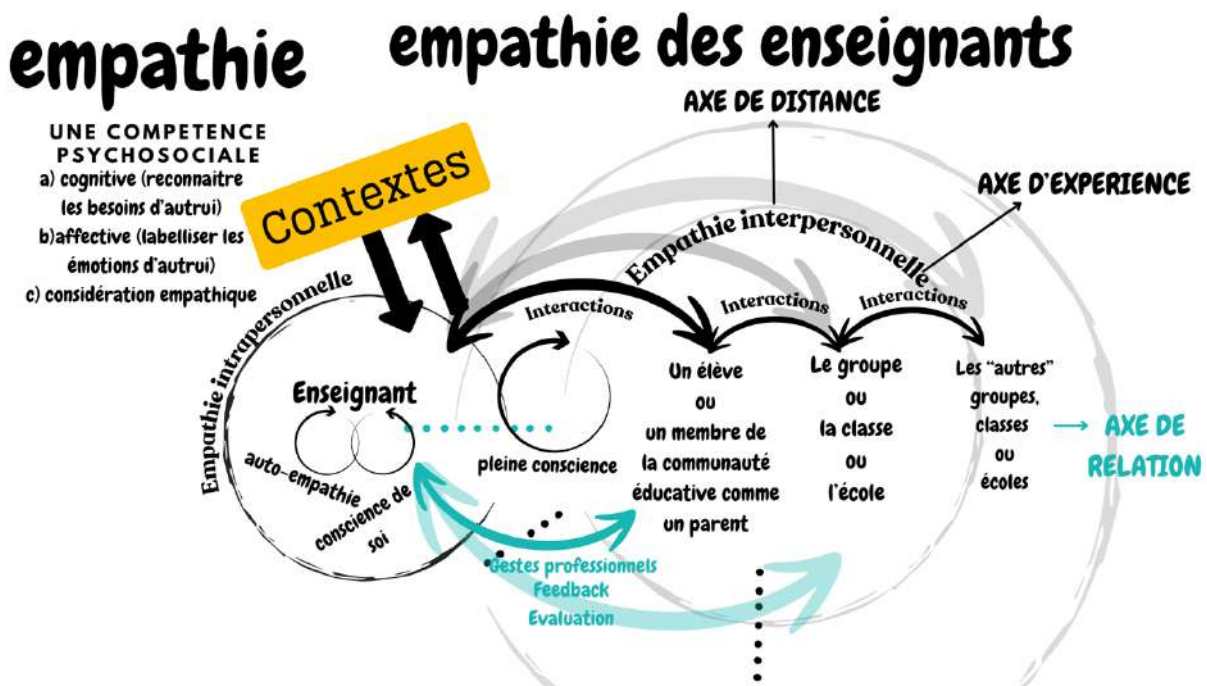


Figure 19 - Synthèse de la mise en jeu de l'empathie en tant que geste professionnel

Nous relevons ici que nous n'avons pas inclus l'autocompassion dans cette modélisation, qui fait pourtant partie de nos sous-définitions initiales, puisqu'aucune étude de la revue n'a, à notre connaissance, exprimé des données probantes liant autocompassion et empathie chez les enseignants.

Tout en reconnaissant que les modélisations actuelles ne reflètent pas pleinement l'empathie dans l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant, nous aimerions maintenant montrer que le contexte éducatif lui-même présente des défis spécifiques. En effet, ce contexte peut à la fois façonner et limiter l'expression de l'empathie des enseignants, notamment à travers les prismes des stéréotypes sociaux.

\* [Une empathie de l'enseignant sensible aux stéréotypes sociaux](#)

Puisqu'il véhicule sa propre culture, chacun de nous porte, de façon explicite ou implicite, une multitude de stéréotypes sociaux. Ces derniers sont définis comme « des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements d'un groupe de personnes » (Leyens et al., 1996, p.12), et jouent un rôle crucial dans la perception et la relation sociale. Ces croyances implicites, liées à des attributs tels que le sexe, la race ou le statut, peuvent influencer la confiance des individus dans l'interprétation de stimuli saillants (Leyens et al., 1996). Warren (2014, 5-C ; 2015a et 2015b, 2c-A) évoque par exemple dans de nombreuses études les biais implicites, intersectionnels, des enseignantes blanches au regard de leurs élèves noirs, sans pour autant les mesurer. Dans la même optique, plusieurs autres auteurs mettent en évidence les stéréotypes liés à la couleur de peau des élèves, illustrant par exemple aux Etats-Unis que les élèves noirs, enfants ou adolescents, reçoivent des punitions bien plus fréquentes et sévères que ceux d'autres communautés (Cacciatolo et Aronson, 2023, 4-B ; Ullman et Hecsh, 2011, 2c-B ; Witheford et Emerson, 2b-B ; Ullman et Hecsh, 2011, 2c-B). Des stéréotypes pourraient aussi s'appliquer entre groupes sociaux turcs et chypriotes en conflit socioculturel par suite d'un coup d'état, les enseignants manifestant des connaissances « troublées »<sup>4</sup> ou troublantes pour Zembylas pendant des formations en faveur de la paix (2012, p.114, 5-B). En lien avec ces notions, la littérature scientifique souligne également l'importance des stéréotypes de genre dans le domaine de l'enseignement, notamment en ce qui concerne l'empathie. Si des recherches, concernant les stéréotypes, suggèrent généralement que les femmes sont perçues comme plus « sensibles et

---

<sup>4</sup> Ici l'auteur évoque des propos racistes de la part des enseignants eux-mêmes dans un cadre de conflit interculturel.

émotives » que les hommes (Régner, 2022), les enseignantes sont également souvent perçues comme plus empathiques que leurs homologues masculins. Cela représente une tendance observée dans divers tests d'empathie auto-rapportés à travers le monde, y compris chez les enseignants en formation (Davis, 1980 ; Hatcher et al., 1994). Cependant, certains auteurs, tels que Platsidou et Agaliotis (2017, 2b-A) et Torres et al. (2016, 2b-A), trouvent respectivement des résultats contrastés avec l'IRI, à la marge, et une absence de différences significatives des scores d'empathie entre les EE féminins et masculins sur certaines sous-dimensions concernant l'affectivité comme la joie et le stress empathiques.

Par ailleurs, des études ont examiné les représentations genrées de l'empathie et la notion de différences individuelles en fonction du sexe et du genre. Alors que certains auteurs, à l'instar de Inam et al. (2021), Turkstra et al. (2020), et Triffaux et al. (2019), considèrent ces différences comme liées à ces stéréotypes couramment admis, d'autres, tels que Ickes et al. (2000) et Klein et Hodge (2001), suggèrent que les différences de genre en matière d'empathie pourraient être atténuées si l'on tient compte de la motivation des femmes à se comporter de manière empathique. Cependant, plusieurs études mettent en évidence des différences fonctionnelles entre hommes et femmes avec la neuroimagerie ou bien des variations génétiques (Schülte-Rüther et al., 2008 ; the iPSYCH-Broad autism group, 2018), sans pouvoir identifier si l'origine de ces différences serait biologique et/ou culturelle. Cette complexité est renforcée par les découvertes de Eisenberg et Lennon (1983, 1987), qui mettent au jour des variations dans les résultats en fonction de la technique d'évaluation de l'empathie employée. Celle qui est reconnue comme la moins biaisée, nommée « dessin-histoire », montre aux participants des vignettes dessinées (D'Ambrosio et al., 2009 ; Eisenberg et Lennon, 1987). Plusieurs études s'accordent sur le fait que les enseignants semblent très sensibles aux stéréotypes de genre et peuvent se montrer particulièrement jugeants envers les jeunes filles (Sciacca et al., 2022, 2b-B ; Fute et al., 2022, 4-A).

Ces stéréotypes de genre ne se limitent pas aux perceptions des enseignants concernant leurs élèves, mais influencent également les évaluations des compétences sociales, y compris d'empathie. Des recherches indiquent que les enseignants comme les parents sont susceptibles d'évaluer les filles de manière plus positive que les garçons en matière de compétences sociales (Mudarra et al., 2022, 4-A). Cette tendance suggère que les stéréotypes, notamment ceux concernant l'empathie, sont largement partagés au sein de la communauté éducative, englobant à la fois élèves, étudiants, enseignants et parents (Huguet et Régner, 2007 ; Régner, 2022). De

plus, la littérature indique que les personnes qui minimisent la discrimination de genre sont souvent celles qui prennent les décisions les plus inéquitables (Régner et al., 2019 ; Begeny et al., 2020), soulignant l'importance de reconnaître, en tant qu'enseignant, ces stéréotypes pour éviter de tomber dans leurs pièges.

Et si, au lieu de parler d'hommes ou de femmes, il s'agissait davantage d'une question de genre ? Comme l'indiquent Turkstra et al. (2020), il existe souvent une confusion entre les concepts de sexe et de genre tels qu'ils sont documentés dans la littérature scientifique. Dans 97,6 % des articles scientifiques étudiés par l'équipe de Turkstra (2020), le mot genre fait référence au sexe biologique. Les collusions conceptuelles semblent donc nombreuses à ce sujet.

Ces stéréotypes sont donc présents chez les enseignants et leurs élèves. La littérature le montre spécifiquement avec la notion de genre, ce qui pourrait tendre à générer des relations différentes entre les enseignant.e.s et leurs étudiant.e.s. Mais qualifier le genre en le décrivant uniquement comme « masculin » et « féminin », comme le font majoritairement les questionnaires d'empathie en sciences de l'éducation et de la formation, n'est-il pas une vision complètement obsolète ?

\* [D'autres genres que le masculin et le féminin en éducation ?](#)

Le domaine de l'éducation, traditionnellement ancré dans une binarité de genre liée au masculin et au féminin, commence à reconnaître et à explorer la richesse des identités de genre au-delà de ces catégories traditionnelles. La littérature scientifique, ainsi que les cadres juridiques, médicaux et psychologiques, reconnaissent désormais une pluralité de genres, bien que le domaine de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation étudie rarement les genres au-delà du binaire conventionnel (Lewis, 2018). Le terme « non-binaire », par exemple, englobe les identités qui transcendent la binarité masculine-féminine. La littérature « les divise souvent selon le spectre du genre » (par exemple, homme trans, femme trans, genderqueer), notamment dans les recherches qui mettent au jour des discriminations (Reisner, 2019, p.2). Cependant, l'empathie des personnes genderqueer et trans n'a jamais été évaluée par la littérature scientifique. Or selon certains sondages récents, 6 à 13 % des personnes de 18 à 30 ans pourraient actuellement ne pas s'identifier comme hommes ou femmes (Pressreader, 2018). Cette absence de documentation du genre de ces participants pourrait donc être une lacune scientifique importante.



La complexité des relations enseignants-élèves, en particulier en ce qui concerne les élèves LGBT+, est mise en lumière par des auteurs tels que Neary (2020, 2b-B ), Blair et Deckman (2019, 2c-B ) et Briones (2022, 4-B). Ceux-ci qui suggèrent que l'écart à la norme peuvent interroger les enseignants, voir les mettre en difficulté, puisqu'elle se situe en dehors de l'« hétéronormativité » habituelle. Aujourd'hui, dans la littérature, deux types de symboles sont reconnus par la littérature et les associations LGBTQIA+ pour parler de la diversité de genre : la personne de pain d'épices et la licorne (Ho et Mussap, 2019), figures 20 et 21, ci-après.

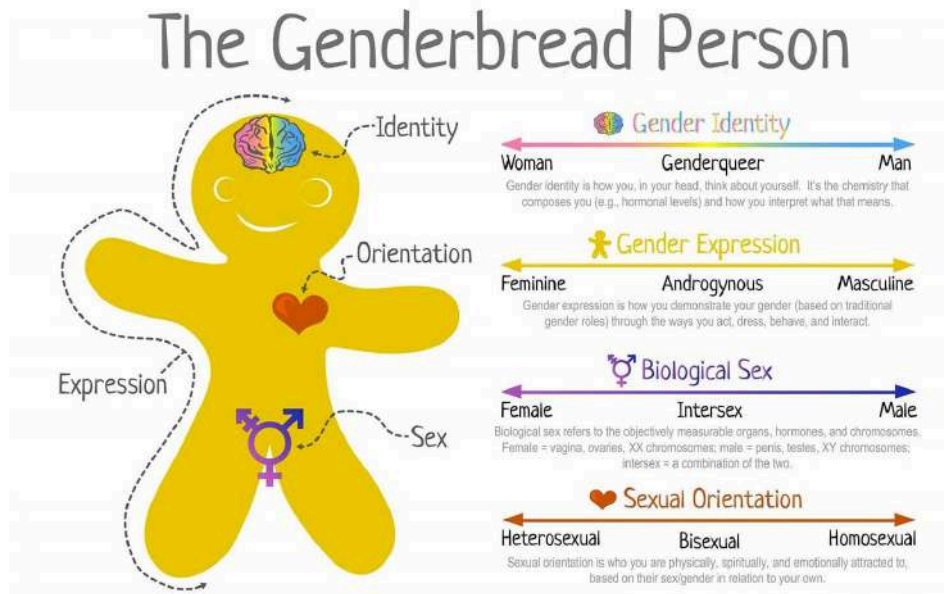
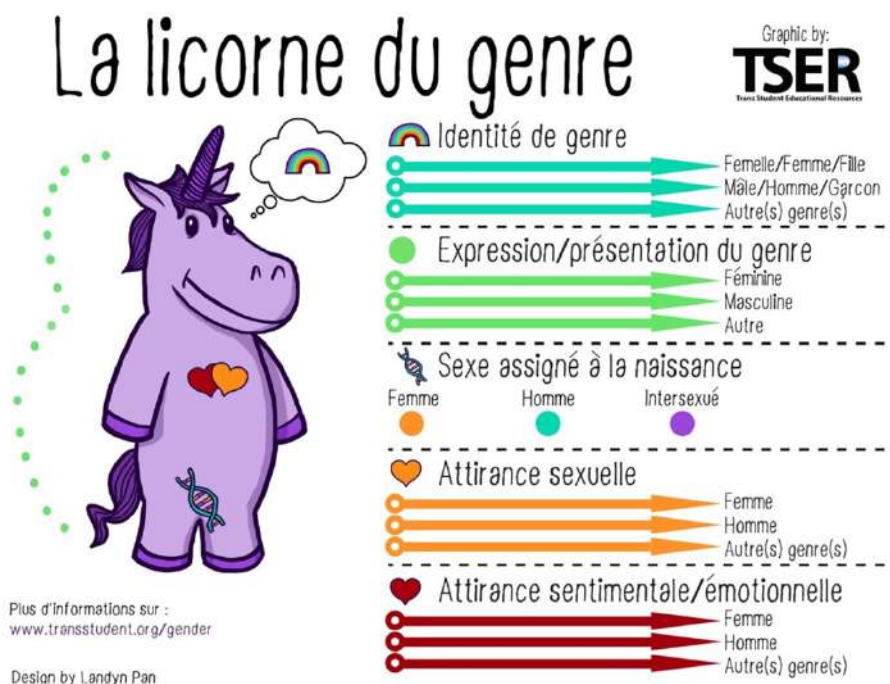


Figure 20 – « The Genderbread person » ou la personne de pain d'épices<sup>5</sup>



<sup>5</sup> <https://www.flickr.com/photos/bycroftboy/52310812322> Auteur: Bycroft BoyCreative Commons Licence 4.0



Figure 21 - La licorne du genre<sup>6</sup>

Ces icônes, respectivement illustrées dans les figures 20 et 21, incarnent des métaphores pour mieux comprendre la variabilité des expériences de genre au-delà des catégorisations binaires traditionnelles. En écho à ces tentatives de mieux appréhender le genre, la Suède se distingue par l'adoption d'une pédagogie « du genre neutre » dans ses établissements scolaires. Cette réflexion englobe à l'école les jouets neutres (Almqvist et Brougère, 2000), mais aussi dans la société une politique sociale du neutre liée au langage et à l'employabilité des mères (Le Bouteillec, 2020 ; Jönsson et al., 2013). Ce modèle pédagogique cherche à déconstruire les stéréotypes de genre et aborde chaque enfant comme un individu unique, sans le catégoriser en fonction de son sexe. Toutefois, bien que les parents, et surtout les pères, semblent favoriser les jouets neutres, des études récentes montrent que les jouets stéréotypiques choisis par les enfants restent attribués à ceux de leur sexe, notamment chez les garçons (Bardet, 2021). Cela revêt un enjeu majeur puisque ce dernier auteur signale que l'emploi de certains jouets pourrait également impliquer des productions verbales limitées dans certains de ces jeux comme le garage de pompiers. Deux grandes orientations semblent donc prévaloir dans la littérature, sans pour autant s'opposer l'une à l'autre : le genre neutre, d'une part, et la diversité des genres, d'autre part.

Cette dernière perspective, à savoir reconnaître et accepter les individus quel que soit leur(s) genre(s), est appuyée par des initiatives telles que la série de conférences Pollen à l'Inspé de Lille en mars 2022, visant à lutter contre les LGBTQIA+phobies. La compréhension de l'empathie pourrait être élargie en s'appuyant sur l'anthropologie par exemple pour tenir compte de la diversité des identités de genre, au-delà des catégories binaires et simplistes (Goguel d'Allondans, 2022, 2023). Dans la revue de la littérature, une seule étude se fait l'écho d'une approche possible en sciences de l'éducation et de la formation en abordant « une pédagogie queer » (Neary, 2020, 2b-B , p.1). Rappelons ici que « queer » fait référence à celles ou ceux ou celles qui ne se conforme pas exclusivement aux notions traditionnelles de féminin et masculin. Le sujet de la diversité des identités de genre serait une occasion pour l'enseignant de trouver des points communs entre les élèves selon leur vécu affectif en prenant en compte les différences de chacun. Cet article est un plaidoyer pour la prise en compte de la diversité des genres. Neary met en évidence une ouverture radicale à ce qui est encore à venir dans le domaine de la diversité des identités de genre.

---

<sup>6</sup> <https://transstudent.org/gender/> Auteurs: Illustrations d'Anna Moore. Conception par Landyn Pan, Eli Erlick et bien d'autres. Creative Commons License

A ce sujet, des modélisations proposent que les genres soient représentés de façon multiple, combinée et variée, comme le propose plusieurs spectres de **l'identité de genre**, initiés par Money et Stoller, et actuellement utilisés par les communautés LGBTQIA+, dont voici un exemple, figure 22 ci-après.



Figure 22- spectre de l'identité de genre

L'avantage d'une telle représentation est d'éviter une catégorisation qui continue à faire référence à l'homonormativité du masculin et du féminin. Cette représentation sociale, graphique, pourrait éviter de répondre « oui » ou « non » de façon catégorique alors que d'évidence le genre semble plus fluide et plus complexe que cela. Par conséquent, une question tout à fait pragmatique est de savoir comment interroger les participants des études examinant l'empathie, en posant la question du sexe et du genre au-delà de l'hégémonie du masculin et du féminin.

Les travaux de chercheurs tels que Charlot (1980) et Prost (2013) soulignent que l'éducation est intrinsèquement politique. Cela implique donc une remise en question des normes socioculturelles établies ainsi que l'acceptation de la complexité des questions de diversité et d'identité. Les formations visant à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons à destination des enseignants sont des exemples concrets de cette approche. Celles-ci luttent contre les stéréotypes et les discriminations selon le référentiel des compétences

professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013). Si les enseignants ne conscientisent pas les enjeux liés à l'éducation, il existe en effet un risque majeur que ces discriminations perdurent puisque les différences actuelles sont telles que les enfants expriment des émotions selon leur genre (Chaplin et Aldao, 2013 ; Fischer, 2000), ce qui est renforcé par les normes parentales (Fivush et al., 2000). Pour finir sur ce point, les filles et les garçons, dont l'empathie s'éduque à la maison et à l'école, pourraient vivre dans une grande « interculturalité », renforcée par les parents, tout comme les enseignants et les enseignantes. Et c'est peut-être aussi cela dont témoignent les résultats des tests d'empathie d'hier comme d'aujourd'hui.

\* Conclusions pour l'axe horizontal de l'empathie

L'empathie peut donc être schématisée sur un axe horizontal dans une version simplifiée (figure 23, ci-après), les preuves les plus convaincantes à ce jour étant liées aux relations sociales, tandis que les aspects professionnels, incluant les gestes d'empathie, sont nettement moins documentés.

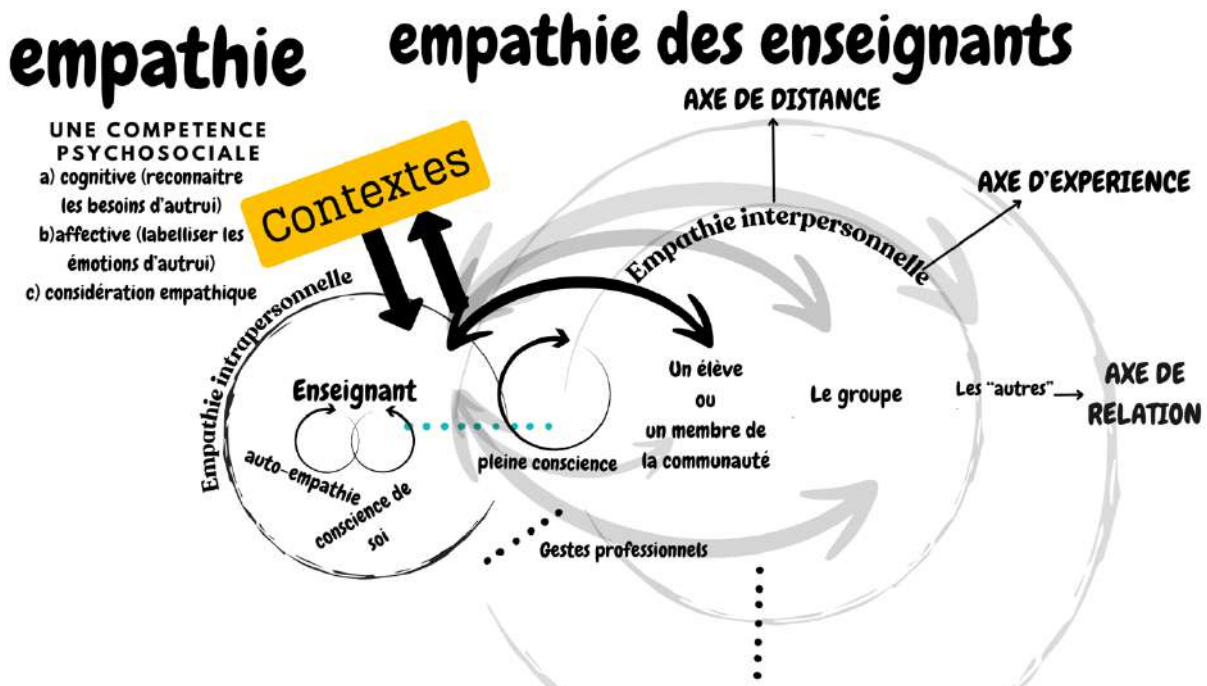


Figure 23- Synthèse de l'axe horizontal de la modélisation

Mais un second axe émerge de la revue de littérature ; c'est celui de distance. Pour illustrer ce concept, nous proposons de partager une courte histoire naturelle. Zanna (2015) reprend un aphorisme de Schopenhauer (1886), philosophe allemand, selon lequel nous serions socialement des porcs-épics. En effet si nous sommes trop proches, nous nous piquons et par conséquent souffrons d'une distance à autrui trop réduite. Mais, et c'est bien notre drame en

tant que porc-épic, si nous sommes trop éloignés, nous ressentons la froideur du climat car nous avons besoin les uns des autres pour nous réchauffer. Notons au passage que Schopenhauer a pu expérimenter cette froideur relationnelle, ayant passé une grande partie et ses dernières années seul, volontairement à l'écart du monde et généralement identifié par de nombreux auteurs comme misanthrope ou pessimiste radical (Heyer, 2021). Examinons au plus près des enseignants cette juste distance comme second axe au vu des preuves avancées par la revue systématisée.

- *L'empathie au cœur de la distance, une question de réglage (axe 2)*  
*« Agnan, c'est le premier de la classe et le chouchou de la maîtresse. »*  
Sempé (1960) « Le petit Nicolas », description des personnages

Ne boudant pas notre goût pour la bande dessinée, prenons à nouveau comme point de départ des élèves. A travers les lunettes de Sempé, dans la bande dessinée « Le Petit Nicolas », les élèves semblent décrits avec des positions relatives à la maîtresse. Agnan, camarade du « Petit Nicolas » et premier de la classe, est qualifié de « chouchou de la maîtresse ». En contrepoint, d'autres élèves se trouvent à la périphérie, comme Clotaire, dont les aptitudes académiques sont moins remarquables et est parfois la cible de moqueries. A ce sujet, Meirieu compare d'ailleurs fréquemment la classe à une centrifugeuse qui « tourne de plus en plus vite sur elle-même, rejetant toujours plus loin ceux qu'elle ne peut homogénéiser » (Meirieu, 2018, p. 258). Au centre de la représentation de Sempé figure donc la maîtresse, et les élèves les moins performants resteraient distants d'elle comme du groupe-classe. Dans notre histoire éducative française, des stratégies pédagogiques très explicites comme la mise « au coin » ou le « bonnet d'âne » symbolisaient cette ostracisation en distanciant physiquement l'élève dans l'espace de la classe. De nos jours, cette séparation est manifestée explicitement par l'exclusion de cours ou d'établissement, d'une mise au banc à une mise au ban de la classe ou de l'école. Pour premier indicateur, notons que certains auteurs montrent que l'empathie des enseignants américains conduit à une meilleure discipline des élèves diminuant de moitié les exclusions de cours (Okonofua et al., 2015, 3b-B). Ces résultats tendent à montrer que l'empathie réduirait la mise à distance physique des élèves avec l'enseignant. Okonofua et ses collègues concluent alors que c'est l'attitude, ou « mindset », des enseignants, en identifiant les motifs d'agir des élèves, qui affecte directement la décision de mettre, ou non, l'élève à la porte. Nous appelons cela, d'un point de vue didactique, identifier la « raison valable » du comportement des élèves, traduisant un effort d'empathie cognitive. Mais cette mise à distance s'exerce dans de

nombreuses autres situations comme l’interculturalité entre enseignants et élèves, ou pour intégrer des élèves en situation de handicap à la classe, ou bien encore avec des élèves harceleurs. Pour maintenir une juste distance à chacun, de nombreux articles scientifiques mettent en exergue l’enjeu de promouvoir l’équité à l’école et c’est pour ce motif que l’empathie des enseignants est bien souvent convoquée (Cacciattolo et Aronson, 2023, 4-B; Whitford et Emerson, 2019, 2b-B). De ce fait, cette posture de l’enseignant pourrait corriger ces inégalités sociales que l’école tend pourtant à reproduire (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Dubet et al., 2010 ; Lahire, 2021). En parcourant la revue systématisée, la dimension de la distance de l’empathie des enseignants pourrait donc influencer sur trois grandes thématiques que nous présenterons successivement : le développement de l’équité et de la justice scolaire envers tous les élèves, les limitations du contexte pour se positionner avec une distance fonctionnelle, et enfin l’empathie associée à la façon de raconter aux enfants non pas la petite mais la grande Histoire.

\* [L’empathie des enseignants, rempart de la justice scolaire](#)

Les études de la revue systématisée qui décrivent cette ambition explorent trois grandes thématiques présentées ici par niveau de preuve : la prise en compte de l’interculturalité pour réduire les inégalités, l’école inclusive et la gestion des conflits.

- Une piste pour gérer l’interculturalité, avec un niveau de preuve modéré

Engageons la démonstration de prime abord avec la notion d’interculturalité. Métaphoriquement, nous pourrions nous percevoir soit comme des êtres vivant sur la même île, soit comme des entités culturellement distinctes sur des planètes différentes dans l’espace intersidéral. Soulignons également ici notre propre inclination à utiliser les figures d’aliens pour symboliser la notion d’altérité, à l’image d’« E.T l’extraterrestre » au cinéma, ou encore dans la littérature jeunesse à destination du cycle 2 les monstres d’Okilélé, du festin des affreux et le monstre poilu. Il s’agit d’un « être qui n’existe pas maintenant selon la science contemporaine » (Clémot, 2014). Alors, les arts représentent des inconnus différents de nous, ou que nous nous le représentons comme tels. En effet, nos mondes culturels sont à la fois tout à fait singuliers « et/ou » également emprunts d’une commune humanité. Cela revêt également un autre intérêt, puisqu’admettre notre part d’inconnaissable est une condition pour que l’empathie s’exerce pleinement (Tisseron, 2017). Revenant à la question posée, quelles sont les preuves de l’efficacité de l’empathie face aux problèmes professionnels posé par l’interculturalité dans l’enseignement ?

En tentant d'abord de décrire leurs attitudes, quand on interroge les enseignants italiens à propos de la présence de nord-africains, ils ont tendance à penser que la présence d'immigrés implique un enrichissement culturel, bien que les preuves relevées semblent relativement minces (Damigella et al., 2013, 4-B). Cela suggère que les enseignants pourraient être ouverts à d'autres groupes sociaux que le leur. Ils pourraient avoir tendance à adopter des valeurs d'universalisme et de bienveillance. Schwartz (2006, 2012) regroupe ces valeurs avec l'empathie dans la catégorie de la transcendance des intérêts égoïstes. De plus, reconnaître autrui pourrait être un élément important d'identité professionnelle, puisque Perez-Roux (2011) modélise l'identité professionnelle des enseignants en relation avec la reconnaissance d'autrui. De façon congruente, mais dans un autre cadre théorique, la troisième étude de Wolfgang et Cohen (1988, 2c-B) met en lumière que les enseignants et étudiants-enseignants Israéliens et des Éthiopiens ne montrent pas de différence significative dans la reconnaissance des expressions faciales entre individus noirs et blancs. Cette observation contraste avec les résultats de leurs études 1 et 2, où les participants (qui n'étaient pas enseignants) rencontrent des difficultés à identifier les expressions faciales des personnes d'autres groupes raciaux que le leur. Ces résultats suggèrent donc une meilleure **empathie interculturelle** des enseignants comparée aux participants des deux premières expériences. Selon cette étude, les enseignants pourraient avoir tendance d'être dotés de meilleures capacités (ou mieux entraînés) pour reconnaître autrui. D'autre part, il pourrait exister un certain nombre de leviers ou de freins permettant plus ou moins facilement d'entrer en empathie avec autrui, en relation avec la notion de distance. Dans des situations interculturelles liées à la mobilité internationale, des émotions négatives élevées face à l'incertitude semblent engendrer des difficultés pour cultiver une **empathie ethnoculturelle** chez certains EE (Cacciattolo et al., 2023, 4-B). Le fait de se sentir en sécurité pourrait être un facteur relativement important pour mieux comprendre autrui. En revanche, certains facteurs pourraient possiblement améliorer l'empathie des EE comme des enseignants. Ainsi, l'immersion interculturelle (Cacciattolo et al., 2023, 4-B), l'emploi de simulations en vidéo, la communication et la critique des connaissances (Jaber et al., 2018, 4-B) sont décrits comme des leviers pouvant améliorer l'empathie des enseignants dans des contextes interculturels, avec un niveau de preuve très modéré. Cette **empathie épistémique** semble contribuer à la compréhension des élèves plutôt qu'à des jugements envers eux (Jaber et al., 2018, p.13, 4-B).

Pour conclure, dans des contextes interculturels, l'empathie des enseignants semble, davantage que dans d'autres secteurs, orientée du point de vue des attitudes et des capacités, vers autrui. Jouer, penser ensemble et se sentir en sécurité pourraient être des leviers importants jouant sur

la distance à autrui pour contribuer à l'empathie chez les enseignants en contexte interculturel, sachant que l'ensemble des preuves à ce sujet nous semble d'un niveau faible à modéré.

- L'empathie des enseignants, des effets variables pour lutter contre le harcèlement

Le second aspect des thématiques entourant la justice scolaire concerne la gestion des conflits et plus particulièrement le harcèlement scolaire. Celui-ci est reconnu comme un risque psychosocial pour la santé mentale, la réussite éducative et le bien-être des élèves, ce qui en fait un enjeu d'actualité majeur à l'école (Catheline, 2020). La littérature scientifique comme le sens commun s'accordent sur le fait que les enseignants et les autres adultes de la communauté éducatives tiennent un rôle essentiel dans la prévention et la cessation du harcèlement à l'école. Cependant des preuves solides montrent que les enseignants ont tendance à sous-évaluer l'impact du harcèlement moral sur les élèves (Wolgast et al., 2022, 2b-A). Or, ceci est problématique puisque les situations de harcèlement sont plus fréquentes et plus graves lorsque les adultes ne sont pas vigilants ou lorsque les enseignants les ignorent (Craig et Pepler, 1997 ; Yoon, 2004). Généralement, face aux incidents de harcèlement, la littérature montre que les enseignants optent davantage en faveur de l'intervention que pour l'ignorance (Bauman et al. 2008 ; Burger et al. 2015). Pourtant, la disposition empathique d'un individu ne se traduirait pas forcément par une expression accrue d'empathie envers les victimes (Tettegah et Anderson, 2007, 2c-A). De plus, plusieurs études crédibles mettent en évidence que l'empathie des enseignants, et notamment son versant émotionnel, est significativement liée à leur probabilité d'intervenir, ce qui souligne son importance (Murphy et al., 2018, 2b-A ; Wolgast et al., 2022, 2b-A). Ces études ne sont que partiellement paradoxales, puisque les enseignants pourraient ne pas plus témoigner d'empathie, mais agir davantage. Cependant, les actions éducatives engagées ne réussissent à stopper le harcèlement que dans 50 % des cas environ, et dans certaines situations, elles peuvent même empirer les choses (Fekkes et al., 2004 ; Nixon et Davis 2011). D'autres facteurs liés à l'empathie, comme la **détresse empathique**, passée ou présente, pourraient limiter les actions de l'enseignant à ce sujet. Le fait d'avoir été soi-même victime de harcèlement durant l'enfance ne renforce ni la vigilance ni l'engagement des enseignants à lutter contre le harcèlement comparativement à ceux qui n'ont pas subi de telles expériences (Kokko et Pörhölä, 2009, 4-B). Mais encore, en situation réelle, la **détresse personnelle** prédit négativement les réponses à tous les types de harcèlement, ce qui pourrait être particulièrement important chez les enseignants novices (Huang et al., 2018, 2b-A). De plus, ces derniers expliquent que les EE pourrait mettre à distance l'incident et les auteurs de trouble, et retrouver davantage de sécurité en réalisant une **coupure émotionnelle**. Quand l'enseignant,



particulièrement quand il est novice, ne peut plus être en empathie en situation réelle, il pourrait mettre à distance le problème et les élèves qui y sont liés.

En revanche, des preuves solides montrent que les enseignants pourraient être plus disposés à s'engager contre l'exclusion sociale si les conditions expérimentales sont simulées, comme l'indiquent Nordgren et al. (2011, 2c-A). Dans leur expérience, les participants étaient soumis à un jeu virtuel de ballon où les enseignants étaient inclus dans le jeu, ou bien on ne leur faisait jamais la passe. Ces conditions de simulation pourraient être favorables et inciter des enseignants à prendre parti contre le harcèlement. L'ensemble des preuves liant l'empathie, les enseignants et le harcèlement scolaire nous semble donc ici solide, avec des particularités marquées chez les étudiants-enseignants. Elles mettent en jeu plusieurs dimensions de l'empathie, et de surcroît pourraient également impliquer spécifiquement des stratégies pédagogiques impliquant l'empathie, ce que nous développerons dans paragraphe suivant.

- La manière dont les enseignants suscitent l'empathie des élèves, une piste de stratégie porteuse pour lutter contre le harcèlement

Certaines approches pédagogiques s'avèrent plus efficaces que d'autres pour lutter contre le harcèlement, notamment celles qui impliquent activement l'empathie. L'efficacité de ces stratégies pourrait toutefois varier en fonction de la proximité que les enseignants établissent avec les auteurs d'intimidation. Par exemple, les professeurs pourraient se positionner selon deux grandes options : opérer un rapprochement avec les élèves pour échanger avec eux et éveiller leur empathie envers les victimes, ou bien prendre leurs distances lorsqu'ils répriment fortement leurs comportements. Garandeau et al. (2016, 1b-A) ont mis en lumière que stimuler l'empathie chez les élèves intimidateurs, en s'intéressant à ce que ressentent les victimes, est une démarche pédagogique plus efficace que de simplement les blâmer. Leur étude, portant sur 341 cas de harcèlement en Finlande, démontre que l'adoption de l'empathie comme stratégie pédagogique aide les agresseurs à saisir et ressentir l'impact de leurs actions sur leurs victimes, réduisant leur tendance à l'intimidation. Nous notons précisément que l'étude a lieu en Finlande, puisque les faits de harcèlement à l'école y semblent mieux régulés que dans d'autres pays d'Europe du Sud, comme la France. À l'inverse, blâmer les intimidateurs peut engendrer de la résistance et des représailles, affaiblissant l'efficacité des interventions. La solution semble donc se construire lorsque l'enseignant établit un lien de proximité avec l'élève intimidateur et stimule sa capacité empathique, réduisant également la distance psychologique du harceleur à la victime.

Pour conclure, mobilisant leur propre empathie dans des situations complexes, les enseignants, notamment les débutants, pourraient avoir besoin de se sentir en sécurité émotionnelle pour gérer les conflits entre élèves. Cela pourrait nécessiter un soutien en début de carrière pour gérer les conflits vécus par leurs élèves. L'expérience collective dans le cadre de formations ou l'accompagnement par des tuteurs (Lewis et Wagner, 2023, 4-A), comme l'usage de simulations, semblent être des leviers intéressants de formation. De plus, s'appuyer sur l'expérience de collègues, qu'ils soient novices ou expérimentés, pourrait s'avérer bénéfique. La force des preuves de l'implication de l'empathie des enseignants pour lutter contre le harcèlement scolaire semble ici relativement importante. Lorsque l'on souhaite agir sur cette thématique par des interventions ciblées des élèves, la littérature scientifique nous semble suggérer que l'empathie des enseignants mérite d'être mise en lumière au cœur des formations professionnelles, d'autant plus quand celles-ci se trouvent en début de carrière. Examinons désormais la littérature, en nous permettant une transition de l'interculturalité à l'inclusivité.

- L'empathie des enseignants, probante pour cultiver des attitudes favorables à l'école inclusive

L'engagement envers l'équité et la gestion de la distance avec les élèves aboutit finalement à la question de l'école inclusive. Nous avons précédemment discuté des exclusions de cours comme mesure disciplinaire, mais comment cette fois intégrer chacun, y compris ceux en situation de handicap au sein de classes ordinaires, en leur garantissant une véritable place pour tous au sein du groupe-classe ?

Nous pouvons partager une expérience personnelle de notre enfance en CP, où une classe voisine accueillait régulièrement une classe d'élèves sourds. Cette coexistence n'a jamais été perçue comme problématique par nous, les élèves. Cependant, les défis professionnels résident aujourd'hui dans les modalités spécifiques de cette co-présence, organisées par les enseignants et les structures qui les accueillent. Selon Pelgrims, l'enjeu principal n'est pas seulement d'inclure physiquement l'élève en situation de handicap dans une classe ordinaire, mais aussi de prévenir son isolement du groupe et de l'accès aux savoirs (Inspé Aix-Marseille, 2021). Des exemples d'adaptation, où l'enfant en situation de handicap est isolé en utilisant un outil spécifique comme l'ordinateur, soulignent l'importance du besoin d'affiliation et le risque d'isolement, même avec les meilleures intentions pédagogiques (Pelgrims, 2021). Mais quelles sont les attitudes des enseignants liés à l'éducation inclusive, en relation avec l'empathie ?

Une étude crédible, utilisant l'Échelle du Basic Empathy Scale (BES), démontre que l'empathie affective des enseignants dans le contexte de l'école inclusive a un impact positif sur leurs attitudes envers l'inclusion éducative, évaluée par l'échelle SACIE-R (Navarro-Mateu et al.,

2019, 2b-A). Bien que la corrélation de Pearson indique une relation faible à modérée ( $r = 0.17$ ), ces résultats mettent en lumière l'influence de l'empathie affective sur les attitudes et les préoccupations professionnelles des enseignants de l'éducation inclusive. De plus, les modèles de régression révèlent que la dominance sociale est le principal prédicteur des attitudes, des sentiments et des préoccupations liés à l'inclusion, suggérant que la posture de l'enseignant pourrait jouer un rôle dans ces dynamiques. Par exemple, en référence à Bucheton et Soulé (2009), ces postures pourraient être désignées comme étant de « contrôle » avec un pilotage synchrone et une atmosphère tendue et hiérarchique, ou bien de « lâcher prise » vécue avec davantage de confiance. C'est peut-être une des raisons objectives qui nous poussent à souligner ce que Goyette et Martineau (2020, p.2) appellent un « changement de paradigme dans l'éducation », passant d'une vision néolibérale centrée sur la productivité des élèves à une approche plus humaniste favorisant le bien-être à l'école. Les preuves avancées par Navarro-Mateu (2019), parues dans PlosOne récemment, semblent d'un niveau élevé pour contribuer à une éducation inclusive de qualité.

Pour clore cet état de l'art s'attachant à décrire la dimension de distance face à l'enjeu de l'équité, nous emprunterons une idée à Klein (2003) quand il décrit les relations de l'Éducation Physique et Sportive avec les programmes. La notion d'empathie est bien souvent traitée didactiquement dans une perspective « instrumentale » pour contribuer à d'autres visées comme la justice scolaire, particulièrement en vue de réduire les distances interculturelles, les conflits et les défis de l'école inclusive. Toutefois, les preuves qu'avancent les études de la revue systématisée concernant les effets de l'empathie des enseignants sont variables. Elles semblent modérées pour la prise en compte de l'interculturalité et fortes pour lutter contre le harcèlement scolaire et développer des attitudes favorables à l'école inclusive. Mais ces considérations ne sont-elles pas également à moduler en fonction des conditions de travail ?

\* [La distance de l'empathie des enseignants face au dilemme moral](#)

Cooper (2004, 4-B, p.13) identifie les contraintes contextuelles comme des « facteurs puissants » qui peuvent entraver l'empathie des enseignants. Parmi ces facteurs, Cooper, dont la spécialité est de documenter l'empathie des enseignants, identifie des éléments tels que des considérations économiques et compétitives, des classes surchargées, un manque de temps, un curriculum rigide imposé par les institutions, des pressions pour des évaluations standardisées ou encore des défis en matière de gestion de classe. Nous rajouterions ici un autre problème, celui du bruit

en classe. En effet, Grimault-Leprince (2014, p.3) identifie que le motif de sanction le plus courant au collège est le bavardage, avec 55 % des élèves punis au moins une fois pendant les six derniers mois. De plus, selon un sondage Opinion Way de 2022, 66 % des enseignants déclarent que les classes auxquelles ils enseignent sont bruyantes. Pour finir, ils sont plus de la moitié à se sentir souvent fatigués (64 %), et plus d'un tiers à se sentir souvent perdre patience (39 %), et stressés (36 %), ce que confirme l'enquête Ecolhuma 2024. Alors, comment « être empathique », au sens commun, dans un environnement éducatif qui ne le permet pas toujours ? L'ensemble de ces contraintes peuvent empêcher les enseignants de se positionner à une juste distance de leurs élèves afin d'établir des relations positives avec leurs élèves, bien qu'ils le désirent, les conduisant parfois à adopter une posture dominante et à privilégier la « rentabilité » du temps programmé au détriment du reste.

Mais encore, l'enseignant pourrait au cours de sa carrière vivre de nombreux « dilemmes moraux » qui sont décrits par la littérature, surtout dans le volet formatif. Des études montrent alors que dans des **contextes socioculturels** clivés, tels qu'en Israël et à Chypre, l'usage de l'empathie dans la formation des enseignants peut être politiquement chargé (Shapira et Dolev, 2023, 2c-C ; Zembylas, 2013, p.20, 4-B), quand les enseignants font partie de communautés en conflit. Effectivement, il peut exister des **conflits d'empathie** (Tisseron, 2017) entre apprenants mais également entre celui qui anime le cours et un ou plusieurs groupes sociaux en tension, mettant à distance ou rapprochant certains individus, dont l'enseignant. Celui-ci pourrait manifester de la **fusion** avec les participants ou de la coupure émotionnelle. De plus, Zembylas (2013, p.20, 4-B) adopte une mise à distance spécifique, qu'il nomme « **empathie stratégique** », en accueillant tout de même les discours des enseignants formés, perçus comme racistes et différents de ses opinions, pour les faire évoluer.

Toutefois, certains auteurs critiquent ces mises en œuvre de l'empathie en classe. Leur argumentation se base sur l'idée qu'elle pourrait, dans certains cas, servir à légitimer certaines inégalités en facilitant la cohésion sociale et en développant de surcroît de la compassion pour les catégories discriminées (Bialystock, 2018, 5-A ; Warren, 2014, 3b-B). Dans ce cas, l'empathie pourrait maintenir certains groupes de personnes dans un état d'oppression, ce qui n'est évidemment pas souhaitable. C'est pourquoi Zembylas (2013, 4-B), en s'appuyant sur des réflexions issues du milieu psychiatrique comme celle de Kirmayer (2008), suggère qu'il est crucial d'adopter une approche **éthique**, pas seulement émotionnelle ou intellectuelle, pour maintenir une ouverture empathique envers tous les groupes. De plus, l'empathie pourrait être

balancée par le « tact », un concept décrit par Prairat (2022), qui incite les enseignants à être conscients de l'impact potentiel de leurs actions sur les autres, surtout dans des situations complexes. En effet, interrogeant les élèves plusieurs années après leur formation scolaire, Marsollier (2017) a déjà montré comment certains petits mots des enseignants émis envers les élèves perdurent dans le temps. D'ailleurs, dans d'autres champs et spécifiquement celui de la formation des étudiants en santé, des auteurs comme Percivalle (2020) définissent la **compétence éthique** comme une composante de la compétence professionnelle, englobant des savoirs, des habiletés et des attitudes nécessaires pour agir face à un enjeu éthique. Cela inclut pour cet auteur notamment la capacité d'identifier les conflits de valeurs entre individus et de les résoudre de manière rationnelle.

La littérature scientifique éducative se divise donc sur cette question. Bien que l'empathie soit largement reconnue comme une qualité, une capacité et une compétence désirable chez l'enseignant, les auteurs indiquent cependant que l'empathie doit être équilibrée avec ces considérations éthiques dans des contextes sensibles impliquant des dilemmes moraux. Il semble donc que la littérature suggère une prise de distance critique par rapport à l'empathie lorsqu'elle est utilisée dans des contextes politiquement chargés ou complexes, et qu'à cet endroit les enseignants sont invités par la littérature à moduler leur sensibilité empathique en fonction des situations morales auxquelles ils sont confrontés. Enfin, bien que les « dilemmes moraux » soient enseignés dans le cadre des cours d'Histoire, Géographie et Éducation Morale et Civique, peu d'études ont documenté l'empathie des enseignants dans ce contexte précis, ce qui reste également une lacune.

C'est surtout dans le domaine de la didactique de l'Histoire que le concept d'empathie au cœur de l'enseignement est le plus documenté depuis plus de 40 ans, apportant de ce fait au discours l'expérience d'enseignement et de formation intégrant spécifiquement des gestes d'empathie à la classe.

\* [Incursion didactique et épistémologique au cœur de l'empathie historique](#)

7 articles de la revue de littérature de 1989 à 2022 font référence à l'empathie historique. Dans ceux-ci, les auteurs s'accordent sur les difficultés des élèves à s'engager pleinement dans l'apprentissage de l'Histoire, principalement en raison de la distance culturelle et temporelle entre les jeunes adolescents et les sujets étudiés plusieurs siècles auparavant. Ainsi, différents auteurs définissent l'« **empathie historique** » comme la capacité à comprendre les événements du passé en se mettant à la place des individus de l'époque concernée. Les auteurs évoquent la

dimension de distance liée à l'empathie comme le centre névralgique du problème professionnel à résoudre. La littérature s'accorde d'abord à montrer les grands débats internationaux autour du concept d'empathie historique, finalement introduit dans les programmes scolaires de nombreux pays comme la Finlande depuis les années 2000 (Rantala, 2011, 2b-A). Ce point d'intérêt résonne avec l'actualité, puisque l'épistémologie de l'histoire comporte deux atouts : le premier est d'avoir intégré l'empathie aux contenus disciplinaires (« sans perte de temps ») et le second est d'avoir déjà tenté de documenter la formation des enseignants à ce sujet. En effet, ces débats nous semblent proches de ceux qui ont pris en France actuellement pour intégrer les « cours d'empathie » à l'école.

De quels enseignements pouvons-nous bénéficier pour la formation à l'empathie à l'école aujourd'hui au regard des preuves engagées ?

Pour Endacott et Sturtz (2015, 4-C, p.1), « le processus d'engagement dans l'empathie historique est susceptible d'apporter aux élèves des classes d'histoire des avantages significatifs (...). Pour que ces avantages se concrétisent, les enseignants doivent être en mesure d'intégrer l'empathie historique dans leur planification et leur enseignement (...) ». Soulignons le caractère normatif de cette citation, puisque les enseignants « doivent » être capables d'intégrer cette empathie historique. Ici, la volonté prescriptive du geste professionnel d'intégrer l'empathie aux autres gestes liés à l'enseignement est explicitement posée, contrairement à ce que nous avons noté pour les gestes professionnels de façon générale précédemment. Ainsi, les auteurs présentent 3 étapes didactiques : la contextualisation historique, la prise de perspective (en comprenant les expériences, principes, attitudes et positions d'autrui) et la connexion affective c'est-à-dire la « prise en compte de la manière dont les expériences vécues, la situation ou les actions des personnages historiques ont pu être influencées par leur réaction affective, sur la base d'un lien établi avec ses propres expériences de vie, à la fois similaires et différentes » (Endacott et Sturtz, 4-C, p.4). De ce fait, d'un point de vue didactique, les auteurs offrent une méthodologie intégrant l'empathie concrètement aux piliers professionnels de tissage, pilotage, étayage et atmosphère, introduits précédemment en référence à Bucheton.

Nous prévenons ici le lecteur, par avance, qu'il risque d'être choqué de la suite de nos explorations. Un article, plutôt daté, de Cairns (1989, 5-C), dans le cadre de l'empathie historique, émet l'idée que l'on peut empathiser avec Himmler, le maître absolu de la SS (Reichsführer -SS), responsable des camps de concentration. Cet auteur émet également l'idée qu'Himmler était « un homme sensible », en considérant qu'il a « visité les malades et fait preuve de compassion envers les autres » (Cairns, 1989, p.15), et s'appuie sur le principe de connexion affective des élèves avec ce criminel de guerre. Toutefois, imaginer ainsi la

perspective de l'autre se fait rarement, sinon jamais, sans ambiguïté ou contestation (Hollan et Throop, 2008). Prenons une grande inspiration pour accueillir les émotions ou les jugements qui sont peut-être advenus à la lecture de ces quelques lignes. Développer une **compréhension empathique** pour un personnage aussi contesté peut ne pas être toujours perçu comme une démarche valorisée ou positive aux yeux des membres de sa propre communauté, alors qu'elle pourrait paradoxalement participer à des stratégies de « réconciliation » en réhumanisant autrui (Halpern et Weinstein, 2004, p.564). Toutefois, inciter les élèves à s'identifier émotionnellement avec les victimes de l'Holocauste, cette fois, crée également de nombreux défis éthiques (Bos, 2014; Gross, 2010), si bien que plusieurs chercheurs mettent en garde de cette utilisation à des fins politiques manipulatrices (Bornstein & Naveh, 2017 ; Aschheim, 2016). En sus, les années 1970 représentent une décennie charnière pour le négationnisme (Courouble Share, 2022) qui pourrait imprégner certains articles de recherche, cherchant à réinterpréter ou minorer l'histoire officielle. Laissant derrière nous maintenant cette désagréable expérience, nous voudrions préciser qu'empathiser est souvent complexe avec la « figure d'ennemi », un concept repris en histoire, en psychologie et en sociologie qui met à distance autrui. C'est ainsi qu'un ministre français de la Défense considère, dans la pensée stratégique française, l'ennemi comme un « « autre » absolu, avec lequel, du moins dans le moment de la guerre, aucun « nous » n'est possible » (Le Drian, 2016, p.7). Pour lui, les pays ennemis d'hier en Histoire peuvent également être les amis de demain. Ainsi, la paix pourrait aussi venir de la cessation de la guerre en transcendant la notion d'ennemi, ce qui conduit indéniablement à un dilemme moral.

Mais les auteurs montrent également qu'après 40 ans d'enseignement spécifique, tous les enseignants d'Histoire n'intègrent pas l'empathie à leurs compétences professionnelles. Quelles en sont les raisons ?

\* [Les choix et les capacités de l'enseignant au cœur de l'empathie historique](#)

Pour Rantala (2b-A, 2011), l'enseignant semble seul décisionnaire pour intégrer l'empathie à son enseignement, au cœur de ses choix didactiques et pédagogiques. Finalement, la question semble légitime, comment les preuves identifient-elles la place de l'enseignant dans ces choix ? Revenant à la revue de littérature et embrassant cette fois la complexité des compétences des enseignants d'Histoire, d'autres auteurs israéliens identifient six orientations pédagogiques pour enseigner l'holocauste comme « historique passionné, mythologique-transformateur, social-contemporain, empathique-personnalisant, captivant-choquant et pragmatique-

socialisant » (Deutsch et al., 2018, 2c-B, p.86). Si certains enseignants convoquent l'empathie comme « l'empathique-personnalisant », d'autres provoquent des émotions chez les élèves en les « choquant » et donc en générant des émotions négatives rendant l'empathie difficile.

Ainsi, ces résultats tendent à montrer que traiter didactiquement le thème de l'holocauste implique différents niveaux de sensibilité et de gestes professionnels, engageant plus ou moins l'empathie (Zembylas, 2020, 3b-A). Pourtant, nous avons trouvé ici des preuves minces de ce que nous avançons et beaucoup de représentations de ce que « doit » ou « devrait » être l'empathie historique. Des auteurs comme Rantala identifient que les enseignants pourraient être motivés par le partage des émotions au sein de la classe. Mais puisque l'empathie est liée à des événements négatifs, décrire la souffrance des victimes de la Shoah pourrait mener à une « **déstabilisation empathique** » des élèves (LaCapra, 2001, p.102). L'empathie des élèves est alors identifiée comme « fragile » (Dean, 2004) quand les jeunes publics sont soumis à ces images de mort, de torture ou d'angoisse. Plusieurs auteurs reconnaissent que les élèves ont recours à des techniques d'aversion, de suppression, de détachement, de minimisation et finalement de normalisation de l'expérience des victimes pour supporter la souffrance, ce qui peut contribuer à mettre à distance cet enseignement (Aschheim, 2016 ; Oliver, 2016). Par conséquent, les preuves sont ici solides pour induire que l'empathie historique pourrait être un puissant levier d'apprentissage possible, mais pas systématisé par tous les enseignants. Les effets de ces stratégies n'ont pas non plus été mesurés sur les élèves et constituent aujourd'hui une lacune scientifique.

Cependant, et cela nous semble être une observation pertinente, Rantala (2b-A) note qu'aucune étude n'a, en 2011, examiné « la compréhension de l'empathie historique par les enseignants » eux-mêmes. Cela revient à dire qu'entre 1989 et 2011, aucune étude n'a pris la peine d'examiner l'empathie historique du point de vue des enseignants eux-mêmes. Nous relevons également une tendance générale de la littérature scientifique à ne pas considérer les enseignants comme des sujets actifs des stratégies pédagogiques empruntées d'empathie qu'ils choisissent, en les ignorant ou en les objectalisant comme des transferts passifs. De très nombreuses études documentent de cette façon l'empathie des élèves sans jamais évaluer celle de leurs enseignants, ce qui relève selon nous d'un biais majeur.

Afin d'objectiver l'empathie des EE avec un design méthodologique sérieux, Rantala (2011, 2b-A) montre que certains enseignants ont pu atteindre le plus haut niveau d'empathie, appelé ici « empathie historique contextuelle » en participant à un jeu de simulation sur la Crise des missiles à Cuba, alors que d'autres groupes ont montré un niveau d'empathie inférieur en se référant uniquement à leur propre point de vue. L'article mentionne que la réussite pour



empathiser s'est réalisée « en groupe » et non de façon individuelle auprès des EE en formation et nous pensons que ce point mérite d'être relevé. Le groupe de formation des enseignants pourrait être un facteur facilitant pour entrer en empathie avec autrui. Pour conclure, les auteurs posent « la question de savoir comment l'empathie historique devrait être traitée dans l'enseignement si de nombreux futurs enseignants ont des difficultés à la comprendre » (Rantala, 2011, p.58). En effet, cet article fiable est le seul à documenter finalement la question de la formation des enseignants à l'empathie historique.

Les preuves apportées montrent les effets potentiels de la formation des enseignants d'une part, avec une valeur ajoutée du groupe qui semble porter l'empathie des enseignants, sans en circonscrire pourtant les tailles d'effets. Puis, ces recherches suggèrent l'existence d'une compétence professionnelle intégrant l'empathie en milieu scolaire, qui pourrait surplomber la capacité d'empathie et les connaissances liées à sa didactique scolaire, et être en relation avec de nombreux gestes professionnels. Toutefois, la force des preuves scientifiques reste à ce jour relativement modérée. Nous retenons également dans le cadre de l'empathie historique, qu'après avoir intégré ce concept aux programmes pendant 40 ans, certains enseignants sont passés « à côté » des objectifs sans l'intégrer à leur enseignement, par exemple en adoptant un style d'enseignement « choquant » dont les élèves pourraient se détourner. Pour autant, d'autres disciplines comme les Sciences et vie de la terre auraient pu être documentées. Lors d'une formation récente, une enseignante débutante en Sciences et vie de la terre nous a partagé les défis qu'elle a rencontrés face aux réactions émotionnelles de ses élèves durant une dissection de cœur de porc, une activité incluse dans les programmes scolaires de collège. En réponse à un de ses élèves qui pleuré tout au long de la séance et un autre qui a même vomi, elle s'est trouvée désemparée. Tandis que l'empathie dans la discipline de l'histoire est largement documentée, nous sommes surpris de ne pas avoir trouvé d'articles concernant l'existence d'une empathie liée à l'environnement et au monde vivant, notamment dans le contexte des interactions entre enseignants et élèves. Aussi, puisqu'aujourd'hui des « kits d'empathie » sont proposés, cela révèle l'importance d'accompagner les enseignants et de documenter spécifiquement leur rôle dans ces mises en œuvre, de façon transversale et disciplinaire.

#### \* [Conclusions à propos de la dimension de distance de l'empathie](#)

Ayant examiné l'ensemble des études ayant trait à l'axe de distance de l'empathie dans la revue systématisée, nous avons abordé trois grandes thématiques : le développement de l'équité et de la justice scolaire envers tous les élèves ; les limitations liées aux systèmes scolaires ; et enfin

l'empathie historique. Nous avons identifié des preuves de niveau hétérogène. Nous avons d'abord trouvé des pistes pour identifier cette mise à distance de l'empathie des enseignants comme un rempart de la justice scolaire, avec un niveau : modéré pour gérer l'interculturalité, et fort pour lutter contre le harcèlement scolaire et développer des attitudes favorables à l'école inclusive. De plus, nous avons noté que les contextes scolaires pourraient limiter l'action des enseignants et nuire à la mise à distance des enseignants avec leurs élèves. Enfin, nous avons identifié des faisceaux de preuves modérés concernant la mise à distance de l'empathie historique, constituant toutefois un parallèle intéressant de transposition didactique du geste professionnel d'empathie à celui de l'enseignement des compétences psychosociales aujourd'hui. Améliorons le schéma de compréhension de cet axe de distance comme le propose la figure 24.

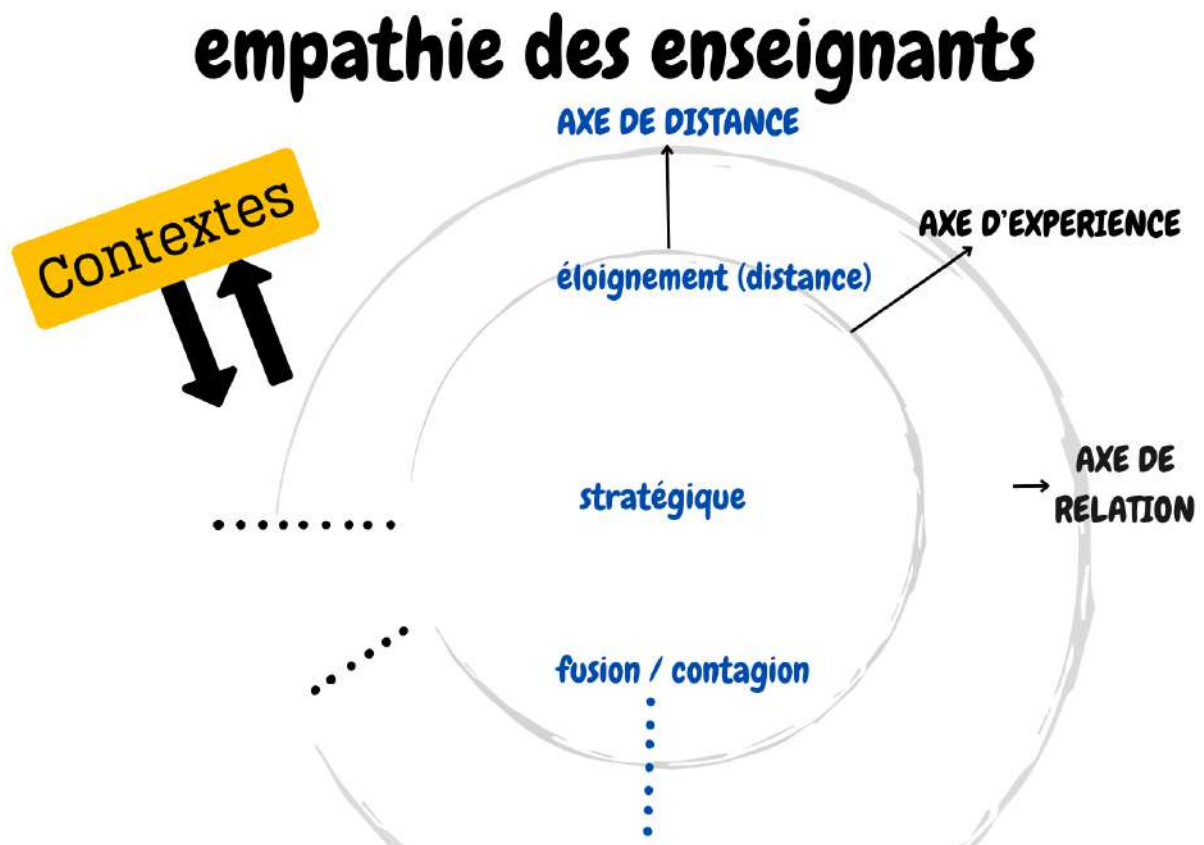


Figure 24 - Axe de la distance de la modélisation de l'empathie

Nous avons donc opté pour un design simplifié et opérationnel, afin de mettre en lumière les aspects de **contagion** et de **coupure émotionnelle** relatifs à l'empathie des enseignants évoqués par la revue de la littérature. La limite de cette modélisation est certainement la description très hétérogène dans les articles que nous avons lus de cette notion de distance, d'une distance physique, matérielle, à une coupure émotionnelle. En effet, seulement 95 articles parmi les 240

de la revue intègrent cet aspect, soient 40 % d'entre eux, ce qui en fait le moins représenté et peut-être le moins étayé.

Abordons maintenant le dernier axe de la revue de la littérature, l'expérience. Finalement, qu'est-ce que vivre et fabriquer l'expérience d'enseigner ?

- *L'empathie au cœur de l'expérience, personnelle et professionnelle (axe 3)*

Nous pourrions qualifier de très nombreuses façons l'expérience d'un enseignant. Choisissons ici pour point de départ une Chaire Unesco (2016 – 2023) dont le but était précisément de définir la notion d'« expérience » en Sciences de l'éducation et de la formation. Précisons que nous avons assisté à une série de conférences restituant les conclusions de ce projet de recherche à la Biennale de l'Éducation de Paris 2023. Les résultats de recherches, nombreuses, montrent l'intérêt de s'appuyer sur l'idée de « faire expérience », en objectivant ce qui se passe du point de vue du sujet en activité quand il la « fabrique » (Barbier, Dutoit, Marynowicz-Hetka, Mbiatong, Tardif, Bourgoïn, Muller, Kadri, Hauchard, Pogent–Hyppolite, 2023). Cette construction demande de sa part un engagement pour la vivre dans son environnement et implique des émotions, souvent fortes, quand le participant « bascule » dans l'expérience (Barbier et al., 2023, p.10). La dynamique de l'expérience peut être définie comme une « double-boucle » en prenant sa propre action comme objet, où le présent entre en résonance avec le futur et le passé (Barbier, 2016 ; Barbier et al., 2023 ; Zeitler et Barbier, 2012). Ainsi, s'il y a une expérience « ici et maintenant », la notion de temps est également convoquée au cœur de l'expérience-même. De plus, les auteurs différencient plusieurs typologies de l'expérience qui peut être « fabriquée »:

- « vécue », dans le moment présent, et peut être définie comme « les transformations immédiates perçues par le sujet dans l'exercice même de son activité »
- « élaborée », quand le sujet fait, en adresse à lui-même, quelque chose de l'expérience en décidant par exemple d'inclure des contenus de formations dans ses cours à venir ou les trouve utile,
- ou encore « communiquée » à autrui pour dire ce qu'il lui arrive dans l'expérience, par exemple en écrivant un compte rendu de formation (Barbier, 2016, p.2).

Celle-ci permet donc à l'enseignant de s'engager dans le moment présent, mais aussi de se projeter au-delà de l'immédiateté, en revisitant les expériences passées et en envisageant le développement à court, moyen et long terme de sa carrière. De plus, elle favorise une transition

continue tout au long du continuum depuis l'entrée en formation, en intégrant la prise en compte des expériences passées et en se projetant dans celles à venir. Au-delà de reconstruire le sens de leur expérience, les auteurs distinguent également que le fait « d'avoir de l'expérience » pourrait également être une variable importante. Pour éclairer ce point, notons que pour Huberman (1989, p.7), un auteur reconnu par la littérature scientifique, l'expérience professionnelle se scinde en plusieurs phases. Celui-ci distingue une phase critique de 1 à 3 ans, dite *d'entrée et de tâtonnement*, qui mène à la *stabilisation* ou parfois à la *démission*, notant par ailleurs que la littérature s'accorde sur l'importance de ces premières années pour l'efficacité et les attitudes futures de l'enseignant. D'autres phases, comme la *stabilisation* de 4 à 6 ans, la *diversification et remise en question* de 7 à 25 ans, la *sérénité* de 25 à 35 ans, et le *désengagement* après 35 ans pourraient également influencer l'empathie.

Ce sont donc 126 articles sur 240 de la revue de la littérature, soit 53 % d'entre eux, qui traitent spécifiquement de cet aspect. Mais quelles sont les preuves avancées par la revue systématisée au sujet de l'expérience ?

\* [Effets de l'expérience professionnelle sur l'empathie des enseignants tout au long de la carrière](#)

Pour poursuivre ces investigations, Chen, Lee et Dong (2020, 4-B) mettent en évidence lors d'études de cas chez des enseignants titulaires chinois des tendances émotionnelles différentes selon les étapes de leur carrière. Leurs conclusions indiquent que lors de l'entrée dans le métier, l'enseignante éprouvait un mélange d'émotions, tandis que l'enseignant avait tendance à ressentir plus d'émotions négatives. En fin de carrière, les résultats montrent une augmentation des sentiments positifs, suggérant que l'expérience professionnelle permet de gagner en maîtrise et en recul. De plus, d'un point de vue quantitatif cette fois, une étude sérieuse de Huang et al. (2020, 2b-A) avec 4348 enseignants à l'école maternelle chinoise, identifient un effet de l'expérience de l'enseignant sur les scores d'empathie mesurés au moyen de l'IRI chinois. Ces effets semblent confortés par une étude roumaine, dans laquelle les auteurs relèvent également que l'empathie affective des enseignants augmenterait avec l'expérience professionnelle (Lăzărescu, 2013, 2b-B). Par conséquent, les preuves des effets de l'expérience sur l'empathie des enseignants titulaires, semblent donc peu nombreuses mais relativement solides.

De plus, faire l'expérience d'être enseignant, ou de le devenir, garantit-il d'être plus empathique que d'autres ? Des résultats identifiés comme préoccupants sont rapportés dans plusieurs études

sérieuses. Ainsi, Milovanović et Marinković (2014, 2c-A) et Fute et al. (2022, 4-B) montrent que l'empathie des enseignants est inférieure à celle des futurs psychologues et des parents d'élèves en Serbie et en Chine. Une autre étude significative de García-Pérez et al. (2016, 2b-B) révèle que 704 EE espagnols présentent des niveaux d'empathie supérieurs par rapport à leurs homologues d'autres disciplines, mais que seulement 10,1 % de ces étudiants-enseignants atteignent un score élevé d'empathie, suggérant un faible nombre d'étudiants en pôle-position au sein de ce groupe. De la même façon, aux États-Unis, certains auteurs obtiennent des résultats similaires, puisqu'une nouvelle fois 10 % des EE seulement obtiennent des scores élevés (Tettegah et Anderson, 2007, 2c-A). Mais les données ne sont pas uniformes à travers toutes les études. Par exemple, Cochran et Peters (2022, 4-B) observent au contraire que les étudiants-enseignants américains démontrent des niveaux d'empathie supérieurs à la norme référentielle établie par Davis. Toutefois, la taille réduite de leur échantillon (N=13) limite la capacité de généraliser ces résultats. Ainsi, globalement, les scores d'empathie des EE ne sont pas décrits comme si « bons » que cela. De plus, il n'est jamais objectivé si ce sont précisément des étudiants « empathiques » qui ont choisi ces formations pour cette raison, puisqu'il est connu que le choix du secteur peut dépendre de la cognition, des traits de personnalité, du contexte, et des caractéristiques culturelles ou biologiques comme la théorie cognitive sociale de la carrière le suggère (Lent et al., 2002, 2012).

Mais encore, plusieurs études montrent des effets lors de la formation des enseignants sur l'empathie, mais cette fois impliquant l'âge des étudiants. Ainsi, lors d'une étude portant sur 149 futurs enseignants de sciences sociales en formation, aucune différence significative en termes d'empathie cognitive ni de compétences sociales n'est trouvée entre des groupes d'âge des EE turcs 17 à 21 ans et ceux de plus de 22 ans (Kaya, 2016, 2b-B). De surcroît, leurs résultats montrent des scores plus élevés de réactivité émotionnelle chez les plus jeunes, indiquant une plus grande « sensibilité » chez les étudiants-enseignants comparativement à leurs aînés. D'autres recherches fiables en Colombie avec 317 EE colombiens comparent des étudiants en 1<sup>ère</sup> année aux métiers de l'enseignement selon leur âge (Torres et al., 2016, 2a-A). Les étudiants plus jeunes ont eu tendance à obtenir de meilleurs scores d'empathie que les plus âgés. Toutefois les tailles d'effet relevées sont faibles selon les sous-dimensions étudiées qu'elles soient cognitives (prise de perspective) ou affectives (**compréhension émotionnelle** et **joie empathique**), respectivement  $\eta^2 = 0.023$ , 0.013 et 0.012. Alors, si, pendant la formation des enseignants, des effets sur empathie pourraient exister en fonction de l'âge, les preuves

rapportées ici semblent relativement minces. Par suite de ces constatations, nous aimerions questionner maintenant l'impact potentiel des années d'études sur les scores d'empathie des EE.

Dans la même optique, des recherches sérieuses documentant l'empathie chez les EE montrent un effet de l'année d'étude, bien que celui-ci décrive une tendance à la baisse. Ainsi, en Chine, Huang et al. (2018, 2b-A) avec 242 EE chinois identifient pour la dimension « concern » ou préoccupation empathique des scores d'empathie plus faibles en 3<sup>e</sup> année que leurs camarades de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année, mesurée par l'IRI-C et confirmée par un test-post hoc. La taille d'effet indique ici un effet faible ( $\eta_p^2 = 0.05$ ). De la même façon, les résultats d'un test post-hoc de Bonferroni montrent qu'en 3<sup>e</sup> année la sous-dimension de détresse personnelle est plus élevée que dans le reste des études en éducation. Enfin, des résultats similaires sont obtenus en Croatie auprès d'un échantillon de 100 étudiantes-enseignantes de maternelle (Vorkapić et Ružić, 2013, 2b-B), avec une tendance similaire à l'étiollement des scores mesurés concernant la préoccupation empathique avec l'IRI au cours des trois années d'études aux métiers de l'éducation ( $r = -0.22, p = 0.01$ ). De plus, les auteurs identifient une corrélation inverse significative entre l'âge des étudiants et la préoccupation empathique ( $r = -0.20, p = 0.05$ ), suggérant que la préoccupation empathique serait significativement plus basse chez les étudiants plus âgés. Des preuves solides semblent donc converger pour montrer une tendance à la baisse de l'empathie au cours des années d'études aux métiers de l'enseignement en Chine et en Croatie, avec des effets faibles à modérés. Ceux-ci pourraient se combiner avec l'âge. Empiriquement, Arghode et al. (2013, 3b-C) avancent l'idée que l'expression de l'empathie en classe pourrait être due à une combinaison entre l'âge, le sexe et l'expérience. Quelques études évoquent empiriquement un effet possible de la génération sur l'empathie (Camfield et al., 2020), bien que les études en sociologie dépeignent diversement la jeune génération, dite « Z », née entre 1995 et 2012 soit entre 10 et 27 ans en 2022, en la qualifiant d'individualiste et immature, ou bien d'orientée vers les autres (Dalmas, 2019 ; Magano et al., 2020 ; Szécheny et al., 2016). Toutefois, peu de mesures quantitatives corroborent ces assertions.

Par conséquent, l'ensemble de ces résultats semble conforter, d'une part, notre postulat de départ empirique, et, d'autre part, semblent similaires à ceux obtenus dans le domaine des études en Santé. En effet, dans le domaine de la médecine, Hojat identifie avec l'échelle de Jefferson (JSPE) que le « diable est dans la 3<sup>e</sup> année » avec une chute spécifique des scores d'empathie des étudiants américains à ce moment précis de leur formation. Mais les tailles d'effets relevées sont relativement faibles, ce qui a été longuement discuté dans la littérature.

Pour préciser le propos, concernant l'effet de l'année d'étude sur les scores d'empathie, Hojat identifie une taille d'effet de 0.3 à 0.38 par année scolaire (Hojat, 2003), ou de 0.05 entre l'année 0 et l'année 3 (Hojat, 2009), et puis encore une taille d'effet négligeable de 0.13 (Hojat, 2020), ce qui est considéré comme minimal. Cependant, en Belgique, d'autres études de Triffaux et al. (2019), et cette fois avec une autre échelle, le Basic Empathy Scale, font apparaître des tailles d'effets plus importantes pour la diminution de l'empathie au cours des études. Celle-ci se montre significative, avec un  $\eta^2$  de 0.20 à 0.35, montrant un effet moyen à important. Ainsi, globalement et pour en faire la synthèse, ces tailles d'effets de l'évolution de l'empathie au cours de la formation initiale dans le domaine de la santé demeurent faibles à moyennes. De plus, dans le domaine de la santé, il existe un consensus concernant le déclin significatif de l'empathie parmi diverses populations d'étudiants, tels que les étudiants en soins infirmiers, en médecine, en physiothérapie, en odontologie et en médecine vétérinaire (Hojat et al., 2004 ; Chen et al., 2007). Cette tendance au déclin de l'empathie liée au domaine de la santé pourrait s'élargir encore à celui de l'enseignement, ces tendances semblant comparables.

Forts de ces explorations internationales, nous notons ici un faible nombre d'études documentant l'empathie des enseignants et des EE, signalant une lacune majeure en Sciences de l'éducation et de la formation de façon générale. De plus, de façon spécifique et au vu de la revue systématisée, nous n'avons trouvé aucune étude documentant l'évolution de l'empathie ni ne mesurant quantitativement l'empathie des enseignants ou des EE en France. Toutefois, malgré ce faible nombre d'études qui signale une lacune importante en sciences de l'éducation et de la formation dans le monde, il semble exister un faisceau de preuves tendant à montrer un déclin de l'empathie des enseignants pendant la formation initiale. Notons qu'il est courant de comparer les médecins et les enseignants, comme l'a fait le sociologue Rosa (2018, p. 71) en soulignant que « soigner est un acte de résonance au même titre qu'éduquer » et en argumentant qu'enseignants et soignants sont les plus soumis à des taux de burn-out élevé (Nil et al., 2010). Finalement, enseignants et médecins ne partagent-ils pas une **éthique du care** commune ? (Gilligan, 1982 ; Held, 2005 ; Noddings, 1984). La sensibilité à la situation de l'autre, l'attention à répondre aux besoins d'une population vulnérable et le désir authentique d'agir pour le bien-être d'autrui pourraient être des caractéristiques communes à ces deux professions. Effectivement, ces professions se rejoignent dans leur mission première : prendre en charge des individus en position de vulnérabilité, qu'il s'agisse de patients malades ou d'élèves mineurs, ces derniers pouvant aussi être confrontés à des facteurs aggravants d'ordre social ou à des

difficultés d'apprentissage (Marsollier, 2023). Ce point associant l'empathie des médecins et des enseignants nécessite d'être spécifiquement exploré.

Après avoir examiné la spécificité des enseignants, en les considérant comme une entité, nous choisissons d'examiner maintenant les variations potentielles de l'empathie au sein de cette profession.

\* [Des expériences des enseignants et leur singularité](#)

Effectivement, vivre l'expérience d'enseigner n'est pas si uniforme que cela. Un enseignant de CP en REP+ avec une quinzaine d'élèves les côtoyant toute la semaine et un autre en EPS « prenant » sa classe de terminale 2 heures par semaine pourraient témoigner d'expériences vécues bien dissimilaires. Mais de surcroît, en France, l'empathie des enseignants pourrait aussi être liée aux environnements scolaires que les enseignants traversent, au fil des mutations.

Aussi, si nous avons montré de grandes tendances spécifiant les effets des phases de la carrière enseignante sur l'empathie, existe-t-il des preuves des variations de l'empathie entre les enseignants eux-mêmes ?

Pour entamer ces comparaisons, notons d'emblée que plusieurs études, en Pologne et en Grèce, montrent que l'empathie des enseignants de l'école inclusive pourrait être significativement plus élevée que celle des autres enseignants (Klis, 1996, 3b-B ; Kourmoussi et al., 2016, 2b-A). Toutefois, d'autres auteurs, également en Grèce, ne trouvent pas de corrélation des scores d'empathie, mesurés avec l'IRI, et la catégorie d'enseignement général ou spécialisé (Platsidou et Agaliotis, 2017, 2b-A). Avec la même échelle de l'IRI, certains auteurs soulignent des scores d'empathie supérieurs dans le premier degré à celui des collèges et lycées en Roumanie (Lăzărescu, 2013, 2b-B), alors que d'autres auteurs en Pologne n'identifient pas d'effets significatifs à ce sujet (Klis, 1996, 3b-B).

Ainsi, il est impossible d'établir une généralisation concernant cette question ni par pays, ni entre plusieurs pays. A notre connaissance, il n'existe pas d'autres comparaisons entre les disciplines, degrés d'enseignement, ou encore dispositifs dans lesquels les enseignants sont impliqués. Les preuves présentées ici nous semblent tout à fait lacunaires.

Mais opposons à cette argumentation une saine objection. Vous aurez peut-être noté que nous spécifions le pays dans lequel ces résultats obtenus. Les systèmes de formation, du point de vue mondial, sont en effet tout à fait divers. Par exemple, les recherches menées en Colombie montrent que les étudiants commencent leur formation pour devenir enseignants dès l'âge de



16 ans, un phénomène similaire à celui observé en France dans les années 70 avec l'École Normale. Nous soulignons ici, avec une pointe d'impertinence assumée, que l'âge d'entrée en formation est une variable d'ajustement, au cours du temps, au sein d'un même pays. C'est le cas de la France, où, de notre entrée à l'Inspé jusqu'à la conclusion de cette thèse, l'âge requis pour débiter la formation a évolué, passant du niveau Licence 3 au Master 2, revenant au Baccalauréat avec les classes préparatoires, ce qui sera possiblement la norme dans les années à venir.

Mais ces tendances, observées aux quatre coins du monde et que nous avons tendance à généraliser, ne sont-elles pas aussi profondément ancrées dans des spécificités culturelles ?

\* [Une dimension culturelle de l'empathie, avec et par le langage](#)

Qualifions plus précisément à travers le monde le vocabulaire de l'empathie et comparons également les intentions des enseignants.

Ainsi, au Japon, en Corée du Sud, en Russie et à Taïwan, Kayama et al. (2016, 3b-A) notent des différences interculturelles dans 4 pays en faveur des enseignants nippons du point de vue des représentations sociales. « L'empathie japonaise, ou *omoiyari*, exige des individus une sensibilité aux besoins et aux pensées des autres, afin que le soutien puisse être offert d'une manière qui ne crée pas d'obligation pour les autres » (Kayama et al., 2016, 3b-A, p.408). Le mot « Omoiyari » 思いやり peut être traduit ici par la sensibilité et l'empathie envers les autres mais il est un élément culturel plus complexe qu'un élément de langage. Il vient de « omoi » : pensées, sentiments, souhaits, préoccupations, etc. ; et « yari » : faire pour les autres. Au contraire, à Taïwan, ces auteurs (p.405) relatent que les enseignants utilisent des « stratégies de honte » pour amener les élèves à reconnaître leurs erreurs, une intention tout à fait différente ce qui peut selon les auteurs nuire à la bienveillance. Examinant également d'autres comparaisons d'environnements culturels différents, Martinsone et Žydzīūnaite (2023, 2b-B) identifient que les enseignants lettons et lituaniens témoignent également d'intentions différentes basées sur leurs expériences, notamment en ce qui concerne leur utilisation de l'empathie. Par exemple, les enseignants lettons ont tendance à utiliser l'empathie pour créer une atmosphère de classe positive, alors que les enseignants lituaniens se concentrent davantage sur le soutien aux élèves et la communication empathique envers les élèves et adultes de leur communauté d'apprentissage. Des différences interculturelles émergent dans plusieurs comparaisons internationales, comme cela est le cas de l'article Klassen et al. (2018, 3b-C). Ces auteurs considèrent l'empathie des enseignants comme critique en Angleterre, Finlande, Malawi et

Oman, mais pas en Finlande, bien que le cadre théorique comparatif de l'article soit contestable, puisqu'ancré sur les représentations des auteurs. Or, ici, l'empathie est décrite comme une représentation sociale, qui d'un point de vue fondamental n'a absolument aucun sens. Derrière le mot « empathie » semblent donc se cacher d'autres mots connexes comme bienveillance, compassion, altruisme et altérité.

Toutefois, si l'on considère l'empathie uniquement du point de vue des représentations sociales, des preuves intéressantes montrent des différences interculturelles qualitatives qui s'expriment souvent dans et par le langage. Aucune étude n'a montré de différences inter-régionales au sein d'un même pays, ce qui reste une lacune pour identifier à quel point ces différences pourraient se limiter à une zone géographique. En conservant cet angle de traitement, si nous avons comparé les enseignants entre eux, et montré des variations possibles, comment l'expérience des usagers et des élèves est-elle décrite à ce sujet ?

\* [Quand les usagers évaluent l'empathie des enseignants](#)

Considérons tout d'abord une opinion avancée par plusieurs auteurs selon laquelle les enseignants sont considérés comme inefficaces lorsqu'ils ne font pas « preuve » d'empathie pour le bien-être de leurs élèves (Gray et al., 2023, 4-B ; Young, 2016).

Par conséquent, comment les groupes d'usagers, parents et élèves décrivent-ils l'empathie des enseignants ?

Des recherches dans différents pays, comme au Bangladesh (Rashid, 2023, 2c-A) et en Iran (Nabilou et Khorasani-Zavareh, 2013, 2c-A), montrent un écart significatif entre l'empathie perçue et attendue des enseignants par les usagers. En effet, au Bangladesh, le public évalue l'empathie perçue des enseignants à 2.82 (+/- 0.823) sur une échelle de Likert-5 alors que l'empathie attendue s'élève presque à 150 %, soit 4.22 (+/- 0.632). Le décalage entre les perceptions et les attentes du public est donc majeur. Des résultats similaires sont par ailleurs trouvés en Iran avec la même échelle. Ainsi, dans certains pays, l'empathie des enseignants est une attente forte du public, partageant la représentation sociale d'un « devoir être empathique ». C'est également le cas en Russie, puisque Gabdulkhahov (2016, 5-C) décrit les enseignants russes comme ayant traditionnellement des qualités telles que la sévérité et l'exigence, répondant à une culture de l'autorité. Or, l'article précise également l'entrée en vigueur d'une nouvelle norme d'éducation préscolaire en 2013 en Russie, avec des « qualités » évoluant pour inclure la conscience de soi, l'empathie, et la collaboration. Il semble que l'auteur témoigne ici d'un changement politique et social dans la perception des qualités attendues chez les

enseignants, incluant l'empathie. Mais cette attente ne concerne pas seulement les usagers. Au Chili, une étude détermine que l'empathie est identifiée comme une compétence sociale indispensable pour les directeurs et pour les enseignants eux-mêmes (Tapia-Gutierrez et Cubo-Delgado, 2c-A).

Ainsi, ces études semblent avancer des preuves solides en mettant en avant que l'ensemble des sociétés, des politiques et des usagers souhaite, et nous dirions même « désire », des enseignants les plus empathiques possibles. Alors l'empathie pourrait être pour les enseignants « un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes » (Pacherie, 2004, p.23). Comme le montre l'étude russe, c'est bien parce que la société évolue que ces représentations sur l'enseignement évoluent. De plus, l'empathie représente également une norme sociale en elle-même qui est dépeinte dans de nombreux articles tant par son « obligation » que sa « désirabilité » au sens de Durkheim (Piras, 2004, p.141). C'est d'ailleurs en référence à ce dernier que Rosa identifie une clé de compréhension de cette norme. En effet, il précise que « l'innocence d'une enfance à protéger semble être littéralement devenue dans la modernité tardive le point ultime de la « conscience collective » » (Rosa, 2018, p.237). Tous les membres de la communauté éducative pourraient s'accorder sur l'idée que l'enfant est à protéger et que le premier rempart à l'école y est représenté par l'enseignant. La perspective des usagers pourrait expliquer pourquoi l'empathie est si valorisée chez les enseignants : elle est vue comme essentielle pour protéger et guider les enfants, faisant de l'empathie une réponse essentielle aux besoins du public et répondant finalement à une norme sociale largement acceptée dans le monde entier.

Un dernier point que nous voudrions évoquer pour pondérer nos propos est partagé par Everhart (2016, 3b-A) aux États-Unis. Celui-ci décrit la façon dont les étudiants-psychologues sont entrés en empathie avec des enseignants, alors qu'ils s'attendaient à être plus compréhensifs pour les enfants avec lesquels ils travaillaient directement. Par conséquent il pourrait exister une difficulté pour le public, y compris pour les futurs psychologues, de comprendre et de naviguer dans la dynamique culturelle complexe des besoins et des perspectives à la fois des enseignants et des élèves, dans une empathie que nous qualifierions d'« ouverte » (Zanna et Jarry, 2019, p.24). Ici nous engageons le propos sur la base de ce faisceau de preuves en sciences sociales, concernant l'étude des représentations de l'empathie, liées au langage, qui semblent d'un niveau de qualité de preuve modéré à fort. En revanche, si on considère ces études d'un point de vue fondamental, le bon sens permet de souligner ici que ce n'est pas l'empathie des enseignants qu'elles mesurent précisément.

Alors, que se passe-t-il quand des déficits d'empathie sont possiblement identifiées par le public, et quels sont les effets relevés par la littérature ?

\* [L'expérience professionnelle, face au « manque » d'empathie des enseignants](#)

En réponse à cette question, mettons en évidence deux études de cas. D'abord, Worden (2019, 3b-B) analyse le cas de Rod, un enseignant d'Anglais américain, qui prend conscience qu'il a manqué d'empathie envers les difficultés d'écriture de ses élèves. Ce sont particulièrement les feedbacks de ses pairs qui contribuent à augmenter sa compréhension et son empathie pour ses élèves, l'amenant à simplifier le vocabulaire pour adapter ses consignes au niveau de ses élèves. Cette prise de conscience lui permet ensuite de différencier sa pédagogie, rendant l'exercice plus accessible pour ses élèves. Ainsi, selon les auteurs, Rod gagne en empathie au fil de son expérience professionnelle, étayé par la formation et par le soutien de ses pairs, qui semblent ici des éléments-clés. Puis, Chen, Lee et Dong (2020, 4-B) documentent également le cas d'Alice en fin de carrière où elle a compris « la raison valable » du comportement de son élève perturbateur. Alice raconte (p.5) : « Un garçon de ma classe était intelligent mais rebelle. Il taquinait souvent ses camarades. Rien n'avait changé après avoir parlé, persuadé, grondé, puni, etc. Je me suis sentie très frustrée, mais l'expérience m'a fait penser qu'il devait y avoir des raisons. Après enquête, j'ai compris que le garçon était simplement jaloux de son petit frère qui avait reçu beaucoup de soins et d'attention de la part de ses parents et qu'il exprimait son mécontentement. Après avoir compris cela, j'ai souvent eu des conversations de cœur à cœur avec lui, en lui témoignant mon attention et mon amour ». Face aux difficultés comme aux défis professionnels dont témoigne Alice, une méta-analyse récente conforte l'idée que l'empathie et la **résilience**, en intégrant le rôle du temps et en étant patients, seraient corrélés pour comprendre les états émotionnels des élèves et aider les enseignants à réguler les leurs (Zhang et Luo, 2023, 2a B). Enfin, d'autres études montrent également comment des enseignants en difficulté pour comprendre leurs étudiants déclenchent de la même façon des réponses émotionnelles et engagent de nouvelles stratégies pour les surmonter (Golombek et al., 2022, 4-B ; Zhao et al., 2022, 2c-B ; McAllister et Jordan Irvine, 2002, 2b-A).

Considérant le rapport de l'empathie de l'enseignant au temps, une convergence solide de résultats indique que lorsque l'expérience est communiquée par les enseignants aux chercheurs, face aux défis professionnels, ils ont tendance à relater des expériences où ils mettent en jeu leur empathie face à la difficulté, et plutôt « après coup » des moments difficiles. Ce processus nécessite donc du temps. Mais ces témoignages d'enseignants, comme celui d'Alice, pourraient

également témoigner des contenus d'analyses de pratiques de formation majoritairement portés sur la réflexion « en fin de séance » (Dangouloff, 2024). Ce sont peut-être de leurs compétences acquises lors de formations passées dont témoignent certains des participants interrogés.

Mais alors, que se passe-t-il au cœur de l'expérience « ici et maintenant », entre enseignants et élèves ?

\* [Comment qualifier l'expérience vécue, quand enseignants et élèves empathisent ?](#)

Revenant aux pratiques de terrain, un article en Éducation Physique et Sportive identifie des motifs de coordination dans l'interaction enseignant-élève (Lémonie et al., 2016, 2b-A). L'expérience vécue de l'élève et de l'enseignant aurait donc ici pour effet de constituer un « espace d'intercompréhension partagé » (Lémonie et al., 2016, p.89 ; Lyle, 2008) par lequel la rencontre a lieu, facilitant la compréhension mutuelle. Il semble donc exister une certaine qualité d'expérience, définie par un espace et un temps, au cœur duquel élèves et enseignants peuvent « entrer » en empathie.

Si cette étude précise comment l'empathie se déroule « in vivo » dans l'action, d'autres études documentent comment, au moyen d'expériences, des dispositifs pédagogiques particuliers sollicitent l'engagement des élèves dans le temps.

Actuellement, un cadre théorique appelé « enseignement dialogique » se développe principalement en Angleterre et aux États-Unis, en référence à 17 des études de la revue de littérature. Karagiannopoulou et Entwistle (2019, 4-A) caractérisent cet espace dialogique en précisant qu'une des caractéristiques de l'enseignement est de « faire preuve d'empathie envers les étudiants ». Ainsi, comme l'avait montré Lémonie, ces pratiques mettent en jeu la notion d'espace, en permettant aux participants de vivre des expériences et d'entrer en empathie. Notons par exemple ce qui nous semble être un élément-clé du cadre théorique dialogique, c'est-à-dire que le mot « expérience » est présent 53 fois dans l'article de Karagiannopoulou et Entwistle (2019, 4-A). Il supplée donc totalement le mot « situation » d'apprentissage-enseignement qui n'apparaît ici jamais. Toutefois, les résultats de cette étude montrent que si la majorité des étudiants sont très satisfaits de ce type d'enseignement consistant à « vivre des expériences », voire plus enthousiastes que dans l'enseignement traditionnel, l'enseignement dialogique place une part importante d'entre eux (environ 20 % de l'échantillon) en insécurité, offrant une dissonance avec la représentation de l'enseignement classique attendue par les étudiants. En effet, pour le dire simplement, certains étudiants attendent simplement de recevoir des informations claires, conformément à la forme scolaire transmissive traditionnelle, alors

que l'enseignement dialogique leur demande de s'engager dans les expériences proposées. Ainsi, il n'existerait pas une forme d'enseignement qui pourrait solliciter l'empathie et qui soit perçue comme « efficace » pour *tous* les étudiants en nourrissant *toutes* leurs aspirations et leurs besoins. Pourtant, de nombreux auteurs voient un atout majeur dans la pédagogie « dialogique » ou encore « responsive » (en anglais), ce qui peut être traduit par sensible ou **résonante** (en français). De fait, nous considérons ces approches comme un même courant pédagogique, qui a actuellement ses promoteurs. Ainsi, plusieurs auteurs montrent les effets positifs de ces modes d'enseignement intégrant l'empathie, puisque l'enseignement dialogique agirait sur la motivation des élèves, évaluée ici comme l'engagement et le maintien dans la tâche (Henry et Thorsen, 2019, 4-B ; Maine et al., 2019 ; Maine et Čermáková, 2021, 4-B ; Rapanta et al., 2021, 2c-A, Macagno et al., 2022, 2c-A). Toutefois, ces auteurs identifient, contrairement à Karagiannopoulou et Entwistle que nous avons cité plus haut, relativement peu de nuances, et donc témoignent également de leur fort enthousiasme pour cette méthode. Cela invalide donc un niveau de preuve élevé pour cet enseignement.

Même si la formation dialogique semble revêtir un intérêt, un point de curiosité nous pousse à explorer plus loin ce point : la formation des enseignants pourrait-elle être une expérience signifiante, développant leur empathie, et ce quel que soit le dispositif de formation ?

\* [La formation des enseignants, une expérience-clé pour développer l'empathie ?](#)

Notons pour premier indicateur que les enseignants qui bénéficient de formations complémentaires spécifiques à la santé mentale témoignent d'une empathie plus élevée que les autres (Kourmoussi et al., 2016, 2b-A). Ceci est un point d'intérêt pour nous, dans un Inspé, par exemple dans le cadre de la formalisation des contenus de l'option « Climat scolaire, empathie et bien-être ». Est-il judicieux de renforcer spécifiquement l'empathie des enseignants ? Que révèlent les recherches de la revue à ce sujet ?

Des études anciennes notent un gain des compétences pour les enseignants eux-mêmes lors de formations pour « muscler » leur empathie, souvent lié à la communication (Aspy et al., 1984, 1c-C ; Fraser et Vitro, 1975; Mc Connell et Le Capitain, 1988, 5-C ). Cependant les méthodes de mesures employées et les designs de recherche sont peu crédibles puisqu'ils sont liés au comportement prosocial, qui est ici confondu avec l'empathie. En effet, comme nous l'avons précisé en amont, cette dernière pourrait être le déclencheur de comportement prosociaux, mais à l'inverse ceux-ci ne sont pas un indicateur de l'empathie. De plus, certaines études postulent qu'il est possible d'améliorer l'empathie des enseignants par un programme de formation

spécifique, sans pour autant indiquer de taille d'effet (Suditu et al., 2011, 2b-C ; Madaliyeva et al., 2015, 3b-C ; Stavroulia et Lanitis, 2019, 3b-B) et montrant par conséquent des niveaux de preuves tout aussi faibles.

D'autre part, selon des études ad hoc liées en Tanzanie à la formation dans un camp de réfugiés, appelé « Empateach », montre des effets négatifs sur les enseignants (Fabbri et al., 2021 et 2023, 3b-A). Les résultats ne montrent pas d'évolution significative de l'empathie des enseignants et l'article relate même que la violence a persisté en utilisant des techniques non-violentes. Par conséquent, nous retenons que des programmes d'empathie visant à améliorer l'empathie des enseignants pourraient ne pas avoir d'effets positifs et/ou être également contre-productifs.

D'autres études cherchent au contraire à réduire l'empathie des enseignants pour préserver la santé mentale (Matiz et al., 2020, 4-B). Leurs résultats, en lien avec des indicateurs de santé, mettent en lumière qu'une empathie émotionnelle atténuée peut servir de bouclier protecteur, particulièrement durant la pandémie de Covid-19. Matiz et al. (ibid.), après une intervention de pleine conscience, observent une réduction significative des scores d'empathie affective chez des enseignantes italiennes. Ils considèrent ce changement, à la baisse, comme un progrès. Toutefois, si cette étude montre une diminution de l'empathie affective et une augmentation du bien-être psychologique après l'intervention, il n'a pas été rapporté de lien direct ou d'analyse de corrélation entre ces deux variables spécifiques. Dans cette étude, l'absence de lien entre le bien-être et l'empathie des enseignants est une lacune importante. Cependant, une revue systématique de la littérature et une étude suggèrent qu'un lien pourrait exister entre empathie et bien-être, puisque pendant la pandémie de Covid, les enseignants ont souvent manifesté une sensibilité et une empathie importantes envers leurs élèves, parfois jugées excessives, fragilisant de ce fait certains enseignants (Meulenbroeks , 2022, p.7, 3a-B ; Cain et al., 2022, 2c-B). D'autres travaux sérieux, comme ceux de Mazur et Lynch (1989, 2c-A), portant sur 200 enseignants de lycées publics américains, identifient également que l'empathie des enseignants peut être un facteur prédictif de burn-out ( $r = 0.21$ ), avec un effet moyen.

Ainsi, les résultats des études présentées montrent deux orientations fort différentes. D'une part, des études qui projettent une amélioration de la capacité d'empathie chez les enseignants trouvent des effets nuls ou négatifs. D'autre part, d'autres études ont pour objectif de « diminuer » la propension à l'empathie des enseignants, pour développer leur santé, et ce avec des effets probants.

Nous retenons de ces études qu'il vaut mieux, de toutes les façons, ne pas chercher à augmenter la capacité d'empathie des enseignants, ce qui pourrait être contre-productif.

Cependant, que se passe-t-il quand on forme les enseignants à une meilleure connaissance des élèves ?

\* [Centrer le contenu des formations à l'empathie sur les élèves, une piste d'efficacité pour les enseignants ?](#)

Avec un projet visant à mieux comprendre les élèves dans le cadre de la formation à l'école inclusive, l'étude de Frei-Landau et al. (2023, 4-B) explore les résultats de l'apprentissage des enseignants en formation en éducation spécialisée à travers un cours de neurosciences éducatives numériques sur les troubles neurodéveloppementaux. L'étude montre des résultats positifs de l'intervention pédagogique, avec quatre types d'apprentissage : une meilleure compréhension des mécanismes cérébraux liés aux troubles neurodéveloppementaux ; une empathie accrue envers les enfants en situation de handicap ; un changement dans l'identité professionnelle des enseignants ; et le développement d'adaptations pédagogiques pour l'enseignement. Les enseignants en formation rapportent ressentir une plus grande empathie envers des populations spécifiques telles que les enfants ayant un développement verbal tardif, un TDAH ou des troubles d'apprentissage. Les auteurs rapportent que cette empathie accrue émerge à mesure que les enseignants identifient « la raison valable » des comportements des élèves en classe, ce qui améliorerait la motivation des enseignants à adapter leur pédagogie en fonction des besoins spécifiques de ces enfants. Toutefois, si les auteurs de cette étude s'accordent à penser que cette assertion se base sur une méthodologie qualitative qui pourrait être biaisée par la désirabilité sociale, d'autres recherches semblent confirmer les effets de la formation des enseignants centrée sur des connaissances théoriques des enfants TDAH ou souffrant de traumatismes pour mieux les comprendre et gagner en empathie cognitive (Krttek et al., 2022, 4-C ; Whitaker et al., 2019, 2c-B).

Pour conclure sur les effets des formations intégrant l'empathie pour l'école inclusive, des preuves modérées soulignent que la formation semble utile quand elle cherche à amener les enseignants à comprendre « la raison valable » des comportements de leurs élèves. Ainsi, la formation au bénéfice de l'école inclusive semble en avance sur d'autres formations généralistes, pour accompagner les enseignants à mieux décoder les comportements et les besoins de leurs élèves, avec des effets qui semblent positifs. De ce fait, il pourrait exister des



qualités d'expériences de formations, de contenus, et de mises en œuvre, qui semblent plus efficaces que d'autres.

Mais finalement, ne sont-ce pas les élèves qui devraient être les réels bénéficiaires de ces formations ? Quelles sont les pratiques identifiées à ce jour dont les effets sont positifs à leur endroit ?

\* [Des formations aux pratiques scolaires promouvant l'empathie en milieu scolaire](#)

Un « kit d'empathie » de 62 pages dans le cadre d'une expérimentation, impulsés par Shankland et Rhydal, est proposé en janvier 2024 par l'Éducation nationale. Celle-ci propose des fiches de séance pour développer les compétences psychosociales, au cycle 1 à 3, comme l'activité de mimer les émotions. Ces fiches sont nouvelles dans leur conception, même si elles reprennent des pratiques intégrées depuis longtemps par certains enseignants, ce qui est plutôt un avantage. Nous avons par ailleurs exploité ces fiches avec les étudiants de M1 et M2 Option « Empathie » à l'Inspé de Nice pour créer des mini-séquences. Dans le volume 1, 4 fiches cernent le développement de l'empathie émotionnelle, et 4 autres la « communication empathique » selon les principes « d'écoute empathique » liés à la communication non violente en reformulant un message avec un cercle de parole.

Ces pratiques sont en cours d'exploration et il ne nous revient pas de les documenter ici. Nous choisirons donc pour analyser les pratiques dans les classes, quatre pratiques développant l'empathie dont les effets sont déjà reconnus par les scientifiques, dont une est en lien avec les fiches d'empathie présentées. Nous avons déjà testé l'ensemble de ces pratiques en milieu scolaire et pendant des formations professionnelles initiales, continues et continuées.

Il s'agit de vidéos sur le harcèlement scolaire suivies de focus group, du jeu « des mousquetaires », du « funambule » et d'un exercice d'écoute empathique. Pour chaque dispositif, présentons les effets reconnus par la littérature pour les élèves.

D'abord, des vidéos montrent des témoins prenant le parti des harceleurs, puis de la victime, ici cyberharcelée. Concrètement, les participants (des élèves ou des enseignants) sont assis sur des chaises, observent une vidéo d'acteurs en situation sociale écologique sur la thématique du harcèlement, et échangent ensuite en focus-group. Lorsque des recherches similaires ont été conduites, les résultats tendent à montrer pour les enfants une augmentation de l'empathie pour les victimes, lors de tels dispositifs vidéos (Kärnä et al., 2013).

Ensuite, le jeu des mousquetaires a pour but d'atteindre une durée de 5 minutes par équipe en soutenant des postures difficiles à tenir (Zanna, 2015 ; Zanna et Jarry, 2019). Un joker remplace

les joueurs en difficulté. Après la première phase, les joueurs partagent leurs ressentis et pensées et inversent les rôles. Les effets connus sur les élèves sont une amélioration du climat scolaire et des CPS (Canvel et al., 2018).

Le troisième dispositif est un jeu de funambule où les participants imitent les gestes des bras de l'expérimentateur, disposés « en miroir » de manière à refléter ceux-ci (Bret et al., 2005 ; Thirioux et al., 2009). La difficulté est de réussir à lever le bras droit lorsque l'expérimentateur lève le bras droit, ce qui reste complexe puisque les protagonistes sont face à face. La prise de perspective spatiale, reconnue comme un maillon « de base » de l'empathie, aurait des effets positifs chez des élèves autistes connus pour leur empathie atténuée (Gauthier, 2017 ; Koehn et al., 2016) mais aussi chez des élèves neurotypiques (Beatini et al., 2024).

Enfin, le dernier outil donné à voir consiste en une expérience d'écoute empathique en duo. D'abord, il s'agit de raconter un moment positif vécu en classe, suivi d'une balade autour de cartes d'émotions et de besoins positionnées au sol comme un cheminement. Les échanges dans le duo visent à ramasser les cartes qui décrivent le mieux le récit. L'écoute empathique est abordée avec une écoute silencieuse de 2mn30 maximum par binôme, puis avec une écoute avec reformulation, en déplacement dans une salle avec ce même duo à partir de jeu de cartes émotions (Émoti-cartes) et besoins (Comitys) posées au sol. Plusieurs auteurs comme Gay et Genoud (2020) ou Richard et al. (2021) préconisent des outils de communication non-violente dans le cadre scolaire. L'écoute empathique et l'expression authentique font partie de ce paradigme (Rosenberg, 2015).

Ainsi, nous avons partagé avec nos élèves et les jeunes coachs nationaux de l'UNSS (ou sport scolaire), l'ensemble de ces quatre dispositifs lors d'un enseignement qu'on peut qualifier de dialogique. Nous avons aussi partagé ces dispositifs avec nos étudiants à l'Université en France et au Maroc. Les preuves scientifiques de l'effet de ces pratiques nous semblent reconnues, et c'est pourquoi nous les avons choisies.

Enfin, que se passe-t-il quand ce sont les enseignants eux-mêmes qui témoignent de leur perception de ces dispositifs, et in fine de leur utilité à être intégrés dans la formation ?

#### \* [Les perceptions des enseignants des dispositifs mettant en jeu l'empathie](#)

Dans la même optique que celle envisagée actuellement en France, les enseignants sont parfois associés à l'évaluation de programmes d'empathie, comme pour Kang et al. (2020, 4-B) visant à lutter contre le harcèlement scolaire (VPEP-E) en Corée, incluant des jeux de rôle, des discussions en groupe, et l'utilisation de vidéos et de matériaux interactifs pour engager les

élèves et développer leur empathie. Dans cette étude, les 15 enseignants du 1<sup>er</sup> degré qui ont participé se montrent globalement satisfaits. Ils indiquent, sur une échelle de Likert-5, que le programme pourrait être utile pour de futures classes ( $M = 3.73$ ,  $ET = 0.47$ ) et correspond à leurs attentes ( $M = 3.82$ ,  $ET = 0.41$ ). Notons ici que de très nombreuses études, que nous n'avons pas ici sélectionnées, mesurent les effets des dispositifs d'empathie des élèves sans questionner les enseignants, pourtant « passeurs » de ces dispositifs. En omettant de prendre en compte l'empathie de façon systémique, ces études se privent d'indicateurs intéressants pour mieux comprendre comment ces dispositifs agissent également avec les élans et les résistances des enseignants au sein des expériences qu'ils font vivre à leurs élèves.

Pour conclure, schématisons comme suit l'axe de l'expérience au regard des résultats identifiés dans la revue de la littérature, figure 25, ci-après.

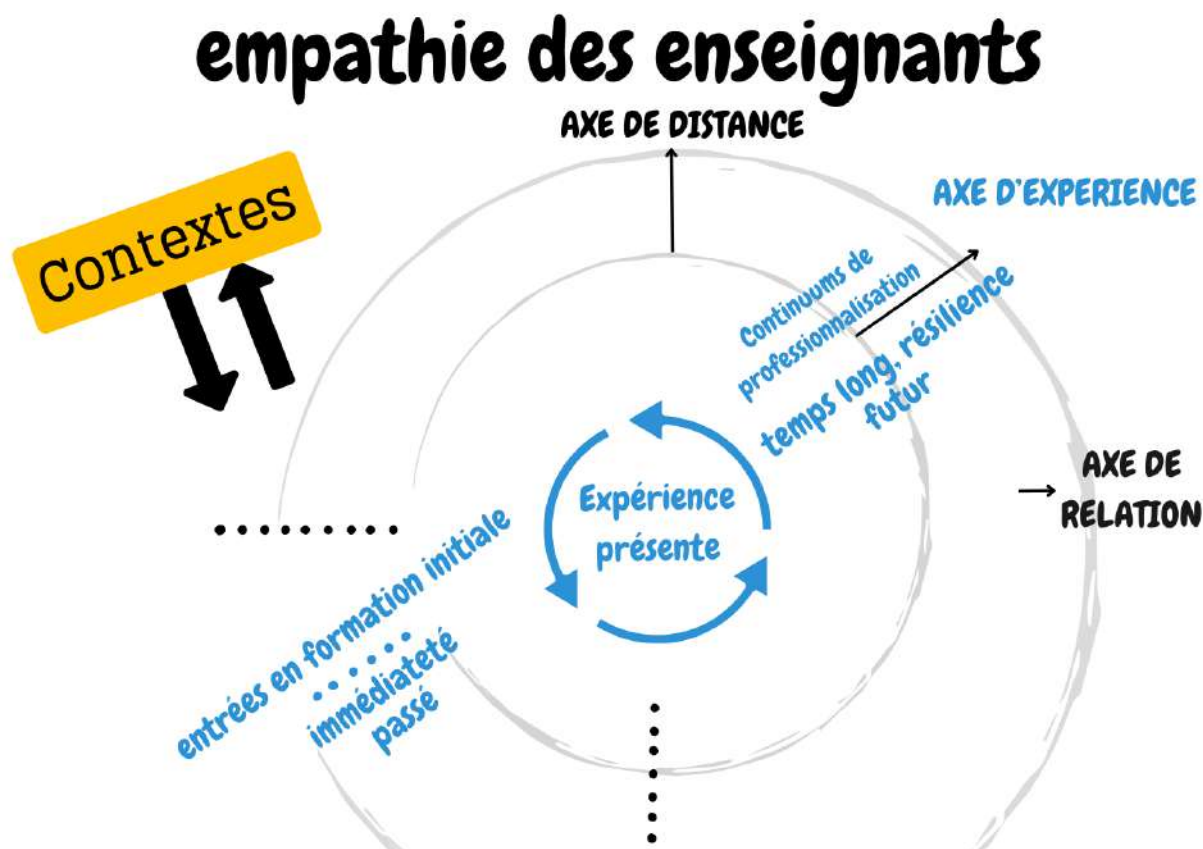


Figure 25 - Axe de l'expérience de l'empathie des enseignants

En nous appuyant sur les données de nos lectures, l'expérience des enseignants semble se construire au regard du temps. D'abord, l'expérience vécue « ici et maintenant » semble située dans une double boucle temporelle, mettant en perspective le passé et le futur. C'est en raison de cette boucle que les enseignants parviennent à mesurer l'utilité des formations. Ces expériences de formation se tissent le long d'un « continuum » d'expériences vécues depuis la formation initiale et tout au long de la carrière professionnelle, à partir desquelles les

participants pourraient avoir la sensation d'avoir suffisamment vécu l'expérience « d'être » enseignant et se décrire comme « ayant » de l'expérience. Au-delà du sentiment d'immédiateté, les articles montrent que les enseignants pourraient prendre appui sur le temps long pour exercer leur patience et leur résilience pour mieux comprendre les élèves, notamment quand la situation devient ardue.

Permettons-nous maintenant de proposer un schéma général en guise de synthèse de cette revue systématisée.

- *Schéma général*

Nous avons distingué 3 axes de l'empathie et une relation forte au contexte. Nous aimerions représenter visuellement l'empathie des enseignants, en nous appuyant sur l'ensemble de la revue de la littérature, ce que propose la figure 26 sur la page suivante.

L'empathie se montre être une compétence psychosociale et professionnelle complexe symbolisée par un espace où se vit l'expérience, en relation avec la distance et la relation. Ces trois axes sont fortement influencés par la notion de contexte social et éducatif. La force des preuves que nous avons identifiées permet d'établir l'existence de ces trois axes tout en dessinant leurs contours.

Mais quel est l'intérêt spécifique de ce schéma ? Nous avons trouvé trois raisons suffisantes pour oser le modéliser de cette façon. Premièrement, elle nous permet d'objectiver en un regard les résultats obtenus, ce qui est un gain de clarté. D'autres auteurs, français, dans le domaine de l'empathie, utilisent des modélisations existantes ou esquissent les leurs (Eschenauer, 2019; Dugas, 2023). De façon congruente avec ces auteurs, nous avons eu la possibilité de prendre le temps de construire cette synthèse au regard des résultats obtenus en anglais dans les différents axes. Deuxièmement, les relations entre ces axes, fortement représentés dans la littérature, n'ont que rarement été discutées, et nous aimerions savoir si cela pourrait être pertinent dans le cadre de nos études à venir. Enfin, cela constitue la 25<sup>e</sup> modélisation de la revue et nous place donc dans la continuité des auteurs internationaux que nous avons étudiés.

La revue de littérature se parachève sur un dernier point technique, afin d'identifier comment évaluer l'empathie des enseignants, ou à défaut, en identifiant comment les auteurs de la revue de littérature systématisée s'y prennent.

# empathie des enseignants

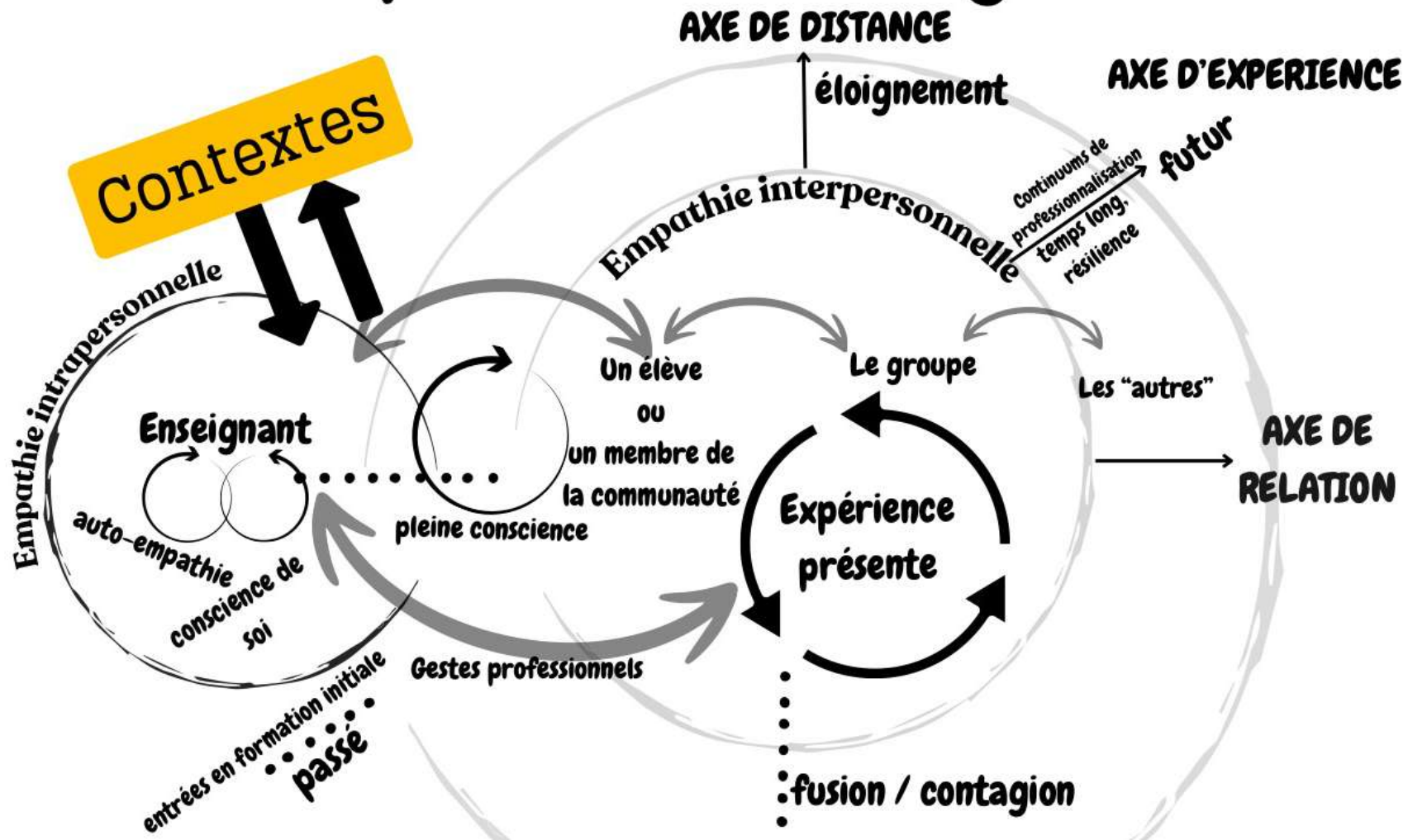


Figure 26 - Modélisation des axes de la revue de littérature de l'empathie des enseignants

### 2.1.6 Tests et tâches d'empathie à destination des enseignants

Depuis des décennies, plusieurs échelles d'empathie ont été élaborées et utilisées avec des enseignants. Parmi celles-ci, Wang et al. en 2022 (2b-B) estiment que les échelles les plus couramment utilisées sont celle de Hogan ou « HES » (Hogan, 1969), l'échelle d'empathie émotionnelle ou « Balanced Emotional Empathy Scale » (Mehrabian et Epstein, 1972), l'Indice de Réactivité Interpersonnelle ou « IRI » (Davis, 1983), le quotient d'empathie ou « EQ » (Baron- Cohen et Wheelwright, 2004) et le questionnaire d'empathie de Toronto ou « TEQ » (Spreng et al., 2009). D'autres auteurs comme Samavi (2022, 2b-C) citent également le Basic Empathy Scale (Joliffe et Farrington, 2006) parmi les échelles les plus employées avec des enseignants. Nous voudrions, comme nous l'avons fait pour introduire la revue de la littérature, classer ces tests d'empathie par strates successives, puisqu'elles ciblent d'abord le comportement, puis la dimension affective, et/ou enfin une dimension cognitive. Dans un dernier temps nous examinerons les échelles qui échappent à cette modélisation.

- *Des tests d'empathie ou comment tout a commencé : le comportement « empathique »*

D'un point de vue scientifique, réaliser des tests d'empathie valables et fiables est une tâche difficile. Les premières tentatives ont lieu en 1949 avec Dymond et en 1961 avec Truax. Macarov (1978) décrit également ses premiers efforts en ce sens. Pourtant, dans leur examen de ces mesures, Feldstein et Gladstein (1980) déterminent que ces quatre instruments de l'époque, tels que l'échelle d'empathie et l'inventaire des relations de Truax, l'échelle de compréhension de l'empathie de Carkhuff et l'inventaire des relations de Barrett-Lennard, ne constituent pas une mesure d'empathie valable et fiable.

En effet, l'Indice de discrimination de l'empathie de Carkhuff en 1969 comprend des extraits d'entretiens fictifs dans lesquels des individus exposent leurs problèmes à un intervenant. Chaque extrait propose quatre réponses, représentant chacune une manière différente de décoder le message, les réponses étant évaluées sur une échelle de Likert. Brunel et al. (1989, 2b-B) ont opéré ce test avec de légères modifications pour l'évaluation des enseignants, puisqu'à l'origine cet indice était conçu pour des formateurs en relations humaines comme des coachs (Anthony et al., 1974 ; Calia, 1974 ; Lee et al., 1976). Ainsi, certains tests d'empathie pour les enseignants sont des tests adaptés depuis d'autres secteurs.

A contrario de cet effort d'objectivation, des mesures comportementales ont eu également lieu avec les enseignants en classe ou avec des tâches d'empathie, sous forme de vidéo par exemple. Ainsi, plusieurs auteurs tentent de coder l'empathie avec le schéma de codage DIALLS, lors d'un projet financé par le programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union Européenne, selon l'argument que l'empathie est « une précondition du dialogue argumentatif » et qu'ils la considèrent comme un concept-clé de la littératie culturelle liée aux valeurs universelles telles que l'empathie (Macagno et al., 2022, p.118). Selon ces auteurs, l'empathie dans le dialogue peut être codée et analysée dans des interactions éducatives. Le schéma de codage DIALLS est structuré autour de deux dimensions clés : les types de mouvements (fonctions dialogiques) et leur réalisation dans une interaction (pertinence) en fonction de leur rôle dans le dialogue. Les mouvements dialogiques sont classés en plusieurs catégories : énoncer (exprimer une idée ou une opinion) ; accepter/rejeter (réagir à une idée ou une opinion) ; étendre (ajouter des informations ou des perspectives pour enrichir le dialogue) ; inviter (encourager l'autre participant à s'engager ou à contribuer au dialogue) ; raisonner (réfléchir sur la nature ou le processus du dialogue lui-même, ainsi qu'utiliser la logique ou des preuves pour étayer une affirmation) ; et gérer (orienter le flux ou la structure du dialogue, sans nécessairement contribuer au contenu de la connaissance). Chacun de ces mouvements a une fonction spécifique dans le dialogue, selon sa capacité à engager les interlocuteurs et à faire progresser la discussion. Si l'idée que l'empathie puisse être le starter de telles interactions, comme nous l'avons déjà justifié, il semble difficile d'adopter l'idée que de tels indicateurs puissent véritablement coder l'empathie.

Aussi, comme nous l'avons déjà montré, des évaluations de la dimension affective sont ensuite utilisées.

- *Quand l'affectivité est évaluée comme seule dimension de l'empathie*

Le questionnaire de personnalité d'empathie émotionnelle de Mehrabian-Epstein (1972) met l'accent sur la relation empathique dans sa dimension affective et mesure, avec un score, la capacité empathique d'une personne. Ce questionnaire comprend 33 affirmations auxquelles les sujets répondent sur une échelle de +4 à -4, reflétant leur accord ou désaccord avec chaque affirmation. Les échelles du questionnaire mesurent la prédisposition à la contagion émotionnelle, l'appréciation d'une personne inconnue ou éloignée, la réactivité émotionnelle extrême, la tendance à être impressionné par les expériences positives et négatives des autres, la tendance à la **sympathie** ou son contraire (Lăzărescu, 2013, 2b-B). D'autres auteurs

indiquent également en Iran utiliser une échelle multidimensionnelle d'empathie émotionnelle nommée « MDEES » de Caruso et Mayer, créée en 1998 (Samavi et al., 2022, 2b-C). Ainsi, 30 items avec une échelle de Likert-5 évaluent l'empathie strictement affective, avec des questions comme « J'ai envie de pleurer en regardant un film triste » (item 1). Récemment, Zhu et al. (2019, 4-B) en Chine combinent des enregistrements électroencéphalographiques avec une évaluation de l'identité professionnelle pour étudier les réactions à des images évoquant potentiellement de la douleur. Les réponses neuronales des participants sont alors considérées comme des indices sur leur capacité à ressentir et comprendre la douleur des autres, et de façon surprenante d'évaluer leur empathie, notamment en la reliant à leur identité professionnelle. Mais comme nous l'avons déjà montré, une dernière strate de questionnaires et tests engage l'empathie cognitive, en sus de sa dimension affective.

- *Quand la « boîte noire » entre en action, avec l'empathie affective et cognitive*

Nous avons déjà évoqué l'indice de réactivité interpersonnelle (IRI) qui va être fortement utilisé et aussi beaucoup critiqué (Davis, 1980, 1983). Il s'agit d'une échelle de Likert avec 28 items qui contient des sous-échelles mesurant quatre aspects de l'empathie. Par exemple, dans une étude de 2011, Barr (2011, 2c-B) explore le lien entre l'empathie des enseignants et la façon dont ils perçoivent la culture de leur établissement scolaire. Pour évaluer l'empathie des enseignants, il utilise l'IRI développé par Davis en 1983. De plus, D'Ambrosio et al. (2009) indiquent par ailleurs que l'IRI constitue un outil de référence mais que ses sous échelles d'imagination et de détresse personnelle ont fait l'objet de critiques récurrentes dans la littérature spécialisée, comme le notent Beven et al. (2004) ainsi que Lawrence et al. (2004). C'est d'ailleurs en raison de ces critiques que Jolliffe et Farrington proposent en 2006 le Basic Empathy Scale, que D'ambrosio et al. (2009) traduisent et valident en français.

Plusieurs auteurs utilisent donc le Basic Empathy Scale. D'une part, les sciences médicales, dans l'étude de Triffaux et al. (2019) avec des étudiants belges mais aussi dans les métiers du commerce. De plus, cette échelle est utilisée pour les enseignants dans le cadre de l'éducation inclusive (Navarro-Mateu, 2019, 2b-A), dans une étude reconnue publiée dans PlosOne. Leur échantillon était constitué de 268 enseignants de différents degrés, âgés de 20 à 64 ans (Moyenne = 42,46 ans, ET = 9,22), parmi lesquels 66 % de femmes.



Mais des échelles d'empathie pourraient-elles permettre de comparer l'empathie des étudiants dans différents pays, et surtout, dans différentes langues ? Une revue de littérature de la Jefferson Empathy Scale (JSPE) pour les médecins, que nous avons réalisée préalablement, révèle que les empathies-moyennes les plus hautes sont mesurées sur le continent américain et européen et enfin asiatique et africain (tableau 6).

| Pays       | Étude                            | M <sub>Empathy score</sub> | ET    | N    |
|------------|----------------------------------|----------------------------|-------|------|
| États-Unis | Fields et al., 2004              | 115.7                      | 13.6  | 42   |
| Italie     | Di Lillo et al., 2009            | 115.1                      | 15.5  | 778  |
| Brésil     | Paro et al., 2012                | 114.95                     | 12.41 | 319  |
| Pologne    | Kluszcz et al., 2006             | 111.85                     | 13.77 | 405  |
| Allemagne  | Preusche et Wagner-Menghin, 2013 | 110.52                     | 12.49 | 624  |
| Mexique    | Alcorta-Garza et al., 2005       | 110.4                      | 14.1  | 1022 |
| France     | Gerbase et al., 2022             | 110                        | 11.9  | 1422 |
| Iran       | Rahimi-Madiseh et al., 2010      | 105.1                      | 12.9  | 181  |
| Kuwait     | Hasan et al., 2013               | 104.6                      | 16.3  | 264  |
| Corée      | Roh et al., 2010                 | 104                        | 12    | 493  |
| Japon      | Kataoka et al., 2009             | 103.7                      | 13.2  | 400  |
| Maroc      | Jaafari et al., 2018             | 97.65                      | 14.1  | 682  |
| Népal      | Bahadur et Paudel, 2017          | 97.28                      | 14.44 | 251  |

Tableau 6 - Scores de l'échelle de Jefferson de l'empathie des médecins (JSPE) dans le monde entier

Notons qu'une seule étude mesure à ce jour l'empathie dans un pays d'Afrique, au Maroc précisément, et qu'aucun test d'empathie n'existait en arabe littéraire ou dialectal en 2022. Or, une traduction existe aujourd'hui, depuis peu, pour les adultes (Dallagi-Belkilani et al., 2023) et nous avons contribué à la première version pour les enfants (Chokri, Peyrotte, Zanna et Jarraya, 2024, soumis, référence disponible en annexe 6). Aussi, généralement, les chercheurs fournissent des tests scientifiques en français aux étudiants marocains, à distance de leur langue maternelle. Jaafari et son équipe effectuent le premier test d'empathie auprès d'étudiants-médecins en Afrique en 2018. Ce test mesure alors l'empathie des étudiants marocains comme un des plus faibles jamais enregistré dans le monde. Les auteurs précisent que la langue du test a été choisie puisque « les étudiants marocains en médecine maîtrisent bien le français » (Jaafari, 2018, p.2). Cependant, à l'évidence, l'interculturalité pourrait remettre en question la fiabilité des résultats. En effet, des biais culturels dans des contextes cosmopolites sont relevés par la littérature et rendraient les tests d'empathie « vulnérables » (Preusche et Wagner-

Menghin, 2013, p.574). Or, l'interculturalité est fortement présente au Maroc, puisque les étudiants suivent leur formation intégralement en français, dans leur première langue vivante (Sadiqui, 2016 ; Petit et Doucet, 2014). La littérature montre que certains d'entre eux témoignent de difficultés de compréhension (Krouni, 2022 ; Messaoudi ; 2016 ; Bouibhirne, 2019). Par exemple, le Basic Empathy Scale utilise fréquemment le verbe « être » pour exprimer des émotions, une construction linguistique qui ne trouve pas d'équivalent direct en arabe. Cela constitue un obstacle connu et une source d'interférences linguistiques chez les élèves arabophones apprenant le français (Krouni, 2022). Si ce verbe « être » est très courant en français, par exemple pour former les temps composés ou décrire les sentiments, ce verbe auxiliaire est peu utilisé en arabe et n'est pas équivalent (Hafidi Alaoui, 2009 ; Hmimid et Hafidi Alaoui, 2021). Des expressions idiomatiques, comme « être au plus bas » (item 9) ou encore « Je suis souvent happé(e) par les sentiments de mes amis(ies) » (item 17) du Basic Empathy Scale, pourraient être des défis de compréhension pour des étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle.

Par conséquent, il n'est pas certain que les tests d'empathie traduits soient comparables de pays à pays, mais pas non plus que les tests d'empathie en français au Maroc soient valides. Cela constitue donc une lacune supplémentaire qu'il nous semble intéressant de documenter.

- *Les échelles locales*

Malgré le fait que des échelles standardisées existent, des échelles spécifiques et des mesures adaptées ont été utilisées localement auprès d'enseignants. Elles sont le plus souvent des échelles « locales », souvent adaptées d'autres contextes :

- en Chine, l'échelle « Measure of Empathy and Sympathy Scale » est adaptée pour les enseignants chinois (Hong et al., 2022, 2b-A). Cette échelle comprend des dimensions telles que l'empathie cognitive, l'empathie affective et la sympathie. Une autre échelle est un test d'empathie culturelle élaboré par Liu Lin en 2004. L'étude se divise en deux sections, chacune comprenant vingt questions. La première section évalue la compréhension des étudiants des comportements non verbaux comme les gestes, l'utilisation de l'espace et du temps, etc. La seconde section se concentre sur les compétences verbales, telles que les échanges de salutations, l'art de s'adresser aux autres, demander de l'aide, ou exprimer de la gratitude dans des interactions avec des locuteurs natifs

anglais. Les questions sont posées dans le contexte de situations de communication quotidienne (Jiang et Wang, 2018, 2b-C).

- En Turquie, deux échelles locales sont utilisées. Il s'agit d'une part de « l'Échelle du Quotient d'Empathie » développée par Kaya et Çolakoğlu (2015), une échelle de Likert comportant 13 items répartis en trois sous-facteurs : compétences sociales, empathie cognitive et réactivité émotionnelle. Et d'autre part, « l'Échelle de Tendence Empathique » ou (ETS) développée par Dökmen en 1988 est un questionnaire de 20 questions destiné à évaluer l'aptitude d'une personne à entretenir des relations empathiques dans son environnement social quotidien. Les participants répondent en utilisant une échelle de Likert-5. Un exemple de question pourrait être : « Je me soucie autant des problèmes des autres que des miens ». Le score total, variant de 20 à 100, reflète selon les auteurs le niveau de compétence empathique.
- En Pologne, l'échelle d'empathie « Węgliński's Empathic Understanding of Other People Questionnaire » (Węgliński, 2010) est utilisée pour déterminer les dimensions affectives, cognitives et motivationnelles de l'empathie, sans qu'une traduction existe en dehors du polonais.
- En Colombie, l'échelle « Test de Empatía Cognitiva y Afectiva » (ou TECA) de López-Pérez et al. (2008) est utilisée avec des EE et évalue à la fois l'empathie cognitive et affective à travers quatre échelles : la prise de perspective, la compréhension émotionnelle, le **stress empathique** et la **joie empathique** (Torres et al., 2016, 2b-A).
- En Pologne, « l'Échelle de Sensibilité Empathique » (ou ESS) s'inspire de l'IRI de Davis et mesure les aspects émotionnels et cognitifs de l'empathie. Cette échelle comprend 28 affirmations avec une échelle de Likert-5. Bien que l'ESS comporte trois sous-échelles (préoccupation empathique, détresse personnelle et prise de perspective), Wróbel (2013) indique que l'analyse en composantes principales a révélé que sa structure tridimensionnelle n'est pas confirmée.

Quoi qu'il en soit, ces échelles locales révèlent également la difficulté de traduire et de valider des tests d'empathie dans différentes langues à travers le monde.

- *Des tests d'empathie spécifiques à l'enseignement*

Mais la question de la spécificité du test demeure pour en garantir la fiabilité et la validité spécifiquement auprès d'enseignants. D'autres chercheurs valident des échelles généralistes, comme le Toronto Empathy Questionnaire, spécifiquement avec des enseignants comme en Grèce (Kourmoussi et al., 2016, 2b-A). Ainsi, pour évaluer l'empathie des enseignants, Bouton et Buxton sont les premiers à créer en 2014 une échelle idoine d'auto-évaluation quantitative de 21 questions, une première dans le domaine éducatif. Bien que sa validité et sa fiabilité aient été initialement confirmées, les éléments de l'échelle reflètent davantage des comportements prosociaux selon Samavi (2022, 2b-C), ce qui reste contestable. Or d'autres tentatives sont réalisées pour créer des échelles d'empathie spécifiques aux enseignants. Plus récemment, d'autres auteurs, comme Varsamis et al. (2022, 1c-A) et Wang et al. (2022, 2b-B) évaluent spécifiquement l'empathie des enseignants. Varsamis et al. (2022) demandent aux participants de répondre à des questions selon le « State Empathy Scale » (ou SES) en se référant à l'adolescent en situation de handicap présenté dans une vignette vidéo utilisée dans l'étude, qui nous a été communiquée par les auteurs. A la suite de cette épreuve de « reconnaissance sociale », l'empathie des enseignants est d'abord évaluée à l'aide du SES, qui mesure les empathies affectives (compréhension des expériences momentanées et des expressions émotionnelles d'autrui), cognitives (reconnaissance et adoption du point de vue circonstanciel d'autrui), et associatives (identification à la situation et aux événements d'autrui). Puis les auteurs précisent avoir testé une nouvelle échelle pour évaluer la reconnaissance des besoins psychologiques de base dans un contexte éducatif, le « Basic Psychological Needs Recognition Questionnaire – State » (ou BPNRQ-S), lié à la reconnaissance des besoins des élèves. Une autre échelle validée scientifiquement est celle de Wang et al. (2021), appelée « Échelle d'empathie pour les enseignants » (ou EST). Elle comprend trois sous-dimensions : cognitive, affective négative et affective positive, mesurées avec une échelle de Likert-4 et 19 items. Les auteurs rapportent que l'EST est positivement corrélée avec, d'une part, la prise de perspective et la préoccupation empathique évaluées par la version IRI chinoise, et, d'autre part, le comportement prosocial et les relations enseignants-élèves mesurées avec deux autres échelles standardisées, respectivement la mesure des tendances prosociales et l'échelle des relations enseignant-élève. Cette échelle est également prometteuse, puisqu'elle est spécifique à l'enseignement et validée d'une façon correcte. Nous retenons que pour ces auteurs, il existe un « concept d'empathie de l'enseignant » (Wang, 2022, p.2), « spécifique aux situations éducatives », de sorte que celui-ci soit distinct d'autres secteurs de formation. En Iran, Samavi

et al. (2022, 2b-C) poursuivent la validation de l'échelle en iranien en mesurant l'invariance du genre. Les auteurs l'indiquent l'avoir traduit en persan également. Toutefois, d'un point de vue statistique, l'absence de retest semble pouvoir être une lacune importante.

D'autres auteurs se concentrent, eux, sur l'empathie en tant que processus de contagion émotionnelle par lequel les « enseignants font l'expérience d'un état affectif qui est similaire ou identique à ce qu'une cible ressent ou devrait ressentir » (Andreychik, 2019, 2b-B). Avec une échelle de Likert-4, 14 items mesurent la contagion aux émotions d'autrui, 7 pour les émotions négatives (par exemple, "Quand un ami est triste, je deviens triste") et 7 pour les émotions positives (par exemple, "Quand quelqu'un d'autre se sent enthousiaste, j'ai tendance à être enthousiaste aussi"). Ces mesures de contagion sont présentes dans certaines sous-échelles comme le Basic Empathy Scale, même si, pour des raisons psychométriques, les traducteurs français nous ont invité à ne pas nous servir de cette dimension possiblement présente dans le BES.

D'autres articles de la revue réalisent également la traduction d'échelles évaluant l'amour compassionnel avec des enseignants, en intégrant un item évaluant l'empathie, par exemple l'item 4 « Cela m'est facile de ressentir la douleur (et la joie) ressentie(s) par mes élèves » (Virat et al., 2020, 1c-A). L'Échelle de l'Amour Compassionnel se compose de 21 affirmations, évaluées selon une échelle de Likert-7, allant de 1 (ne me correspond pas du tout) à 7 (me correspond parfaitement). Dans la version française, le questionnaire spécifie les items pour qu'ils se réfèrent à « mes élèves » ou « l'un de mes élèves ». Rappelons ici que nous considérons la compassion comme la huitième définition proposée par Batson (2009) de l'empathie.

Pour conclure sur ce point, ces efforts récents semblent marquer une nouvelle étape dans les évaluations de l'empathie et porter leur attention spécifiquement ce concept comme une compétence professionnelle intégrée par chaque enseignant. D'un point de vue épistémologique, elles nous semblent indiquer une relation d'association des représentations entre les gestes professionnels pour enseigner et le concept d'empathie. Par conséquent, nous considérons l'empathie comme une compétence professionnelle que chaque enseignant pourrait intégrer avec différents degrés de maîtrise selon son expérience.

- *Des tâches d'empathie dessinées*

Mais encore, d'autres auteurs proposent aux enseignants de réagir à partir de vignettes narratives. A notre connaissance, Redman est le premier à les utiliser pour la première fois en

1977 avec l'échelle de sympathie « Identification with the Underdog » de Schuman et Harding (1963, 2b-A) consistant en 11 histoires courtes. Les répondants doivent prédire les réactions d'un individu membres de communautés (décrits comme Afro-Américains, Amérindiens, Chicanos, et Asiatiques) dans diverses situations en choisissant parmi 4 alternatives. Ces vignettes ont pour projet de mesurer les biais liés aux caractéristiques du faciès présenter et de lutter contre le racisme et le sexisme pour améliorer la communication des enseignants avec leurs élèves d'un groupe culturel différent. C'est également le cas de Tettegah et Anderson (2007, 2c-A) qui codent l'empathie de 178 futurs enseignants en analysant les réponses ouvertes à des simulations de vignettes narratives animées, celles-ci décrivant des étudiants dans des scénarios de victime et de bourreau. Les auteurs concluent que la quantité de texte écrite par un futur enseignant aide uniquement à prédire si une personne exprime de l'inquiétude pour la victime, mais n'explique pas la variabilité de l'empathie entre les individus ni ne fournit d'informations supplémentaires sur la quantité d'empathie exprimée dans la réponse d'un individu.

Dans les tâches d'empathie dessinées « généralistes », une expérience marquante est celle du bonhomme de neige de Massumi (2002). Celui-ci propose un comic-strip illustrant un bonhomme de neige qui fond. L'auteur explicite l'intérêt visant à ce que les enfants se souviennent mieux de l'histoire traitée sur le mode émotionnel. Il relate que celle-ci est décrite par les enfants comme belle et triste. Rosa (2018) souligne à propos de cette expérience, pour illustrer son concept de résonance, que ce qui est retenu par les enfants n'est pas un mode émotionnel mais relationnel. Par conséquent, un critère de résonance peut être appliqué pour évaluer l'efficacité de ces comic-strips : ils doivent, en effet, établir une connexion avec le lecteur et lui « parler ». Enfin, nous avons remarqué que dans 4 tâches dessinées parmi les plus connues de la littérature (Baron-Cohen et al., 1986 ; Girard, 2014 ; Sarfati et al., 1997 ; Sharp, 2007), ce sont les garçons qui jouent au football ou font du vélo, alors que les femmes s'occupent davantage des tâches ménagères et des enfants. Les hommes sont, quant à eux, souvent présentés occupés à l'extérieur du foyer. Lorsque les femmes sont placées sur la scène extérieure au logis, elles sont les seules des deux sexes à faire du lèche-vitrines. La figure 27 montre un aperçu, plutôt sexiste, des biais genrés qui parsèment ces vignettes des tâches d'empathie dessinées.

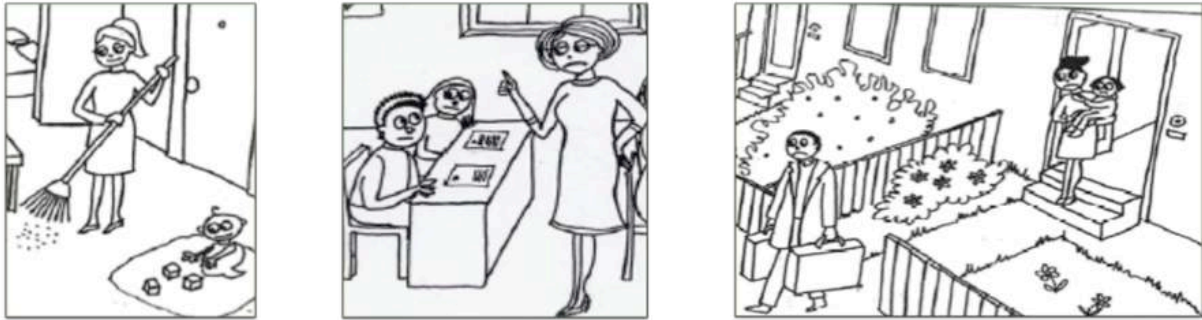


Figure 27- Extraits des tests d'empathie de Sharp et al. (2007)

La littérature de jeunesse est par ailleurs déjà connue pour être porteuse de ces modèles identificatoires, disons-le, plutôt sexistes (Gianini Belotti, 1974 ; Brugeilles et al., 2002 ; Duru-Bellat, 2006 ; Marro, 2012 ; Saux-Pénault et Marro, 2018). A ceux-ci se rajoutent le modèle d'un homme, blanc, valide qui est le plus représenté sur l'ensemble des vignettes de ces 4 tests. Nous notons également que si les tâches d'empathie dessinées sont considérées comme les moins biaisées, leurs biais n'ont, à notre connaissance, jamais été documentés, ce qui constitue une lacune importante.

Mais les auteurs des tâches dessinées effectuent également certaines préconisations. Quelles sont-elles ?

- *Des préconisations issues des études considérant les tâches d'empathie dessinées*

Nous présentons ici la synthèse des préconisations des auteurs des études qui mettent en jeu des tâches d'empathie dessinées. En effet, peu d'entre elles sont aujourd'hui utilisées dans le monde des sciences de l'éducation et de la formation. Aussi, nous souhaitons nous appuyer sur l'expérience des auteurs eux-mêmes. Quelles leçons en tirer ?

Dans leur étude, Brunet-Gouet et al. (2000) indiquent la pertinence d'utiliser des éléments de graphisme simples pour les adultes, semblables à ceux utilisés avec les enfants. Völlm et al. (2006) proposent également de valider les images utilisées dans les études par un groupe restreint de participants, en se concentrant sur la clarté et la compréhension de l'histoire. Massumi (2002) et Rosa (2020) recommandent d'ajouter un principe de résonance dans le choix des supports pédagogiques, en s'interrogeant sur le degré de proximité des histoires avec le vécu des participants. Girard (2014) suggère également de provoquer une émotion forte chez le participant pour évaluer son empathie. Plusieurs auteurs conseillent de présenter un contexte significatif porteur de la situation étudiée (Girard, 2014 ; Sharp et al., 2007 ; Zanna et al., 2022). Selon Eisenberg et Lennon (1983), il est essentiel de présenter quand cela est possible des expérimentateurs de sexes différents pour minimiser les biais et de s'écarter des représentations genrées des rôles sociaux, en se concentrant sur les éléments invariants du corps humain. De

plus, Feshback et Roe (1968) et Hoffman et Levine (1976) préconisent de coder les réponses qualitatives en fonction des stades d'acquisition et de non-acquisition, tandis que Pacherie (2004) conseille de tenir compte des éléments de la relation ternaire dans le codage : émotion, objet intentionnel et facteurs motivationnels. Enfin, dans la littérature professionnelle en validant les compétences acquises en communication non-violente, Gotwals (2011) recommande d'utiliser une liste d'émotions comme soutien pour indiquer le niveau d'acquisition dans l'auto-évaluation.

La liste de ces préconisations peut sembler nombreuse, mais constitue pour nous un guide possible d'une mise en traits. Mais comment coder les réponses des participants lors de questions posées à propos de ces vignettes ?

- *Des codages qualitatifs de l'empathie*

En complément, nous nous permettons donc de relever l'ensemble des codages qualitatifs de l'empathie qui pourraient intéresser les réponses ouvertes à une tâche dessinée comme celle décrite précédemment. Les premiers codages des réponses empathiques d'un point de vue scientifique l'ont été en 1968 à partir d'un instrument appelé « Feshback and Roe Affective Situations Test for Empathy » ou « FASTE ». Nous avons résumé les codages des réponses comme suit (tableau 7).

|                          | 0 points   | 1 pt   | 2 pts                      |
|--------------------------|--|--|----------------------------|
| Feshback (1968)          | Pas en rapport avec une séquence spécifique<br><i>ou</i><br>Pas en rapport avec l'histoire | En rapport avec une séquence spécifique<br><i>ou</i><br>En rapport avec l'histoire |                            |
| Hoffman et Levine (1975) | Pas en rapport avec l'histoire   | En rapport avec l'histoire   | Spécifique à un personnage |

Tableau 7- Codage des réponses selon Feshback, Hoffman et Levine

Dans les tâches de dessin / histoire, les expérimentateurs donnent de 0 à 2 points. Il s'agit ici d'une évaluation binaire puis ternaire et spécifique à un seul personnage dessiné.

D'autre part, en relation avec le langage, Elisabeth Pacherie (2004) a déjà analysé la qualité d'empathie d'une réponse. Nous formaliserons ces degrés d'empathie dans le tableau 8 ci-dessous :

|  | Degré 1                                       | Degré 2   | Degré 3   |
|--|---|---|---|
| Ce qui est ressaisi d'une structure émotionnelle | Identifie le type d'émotion qu'éprouve autrui | Identifie la relation qui unit l'émotion à son objet intentionnel | Identifie la relation entre le type d'émotion, son objet et les facteurs motivationnels qui l'engendrent. |

Tableau 8- Codage selon Pacherie (2004)



Pour cet auteur, trois degrés se succèdent à travers la prise en compte progressive des éléments entre les émotions d'un individu, son objet et les facteurs motivationnels expliquant la situation. Ces éléments entrent dans le cadre « d'une relation ternaire » identifiée comme le plus haut degré d'empathie (Pacherie, 2004, p.179).

Par conséquent, différents degrés et éléments semblent pouvoir être retenus pour coder l'empathie dans une tâche dessinée selon les données issues de la recherche.

- *Un détour pour illustrer les biais entourant l'évaluation de l'empathie*

Mais lister les outils qui permettent d'évaluer l'empathie des enseignants ne suffit pas, puisqu'il nous faut pour être exhaustifs démêler la notion de biais associée aux tests eux-mêmes. Le terme "biais", également appelé "biais de réponse", indique le déplacement des réponses selon un continuum de jugements possibles (Greenwald et al., 2006). Ces biais sont modélisés dans la littérature avec différentes dimensions cognitives, motivationnelles (Gardair, 2007) ou affectives (Fiske et Taylor, 2011), bien que ces composantes co-existent de façon intriquée. La dimension cognitive s'attache au recours à des raisonnements basés sur la saillance de l'information comme le handicap, la couleur de peau ou bien encore le genre qui retiennent ici plus particulièrement notre attention. La dimension affective des biais a pour ancrage l'analyse des émotions vécues pendant le test et leurs effets sur la réponse. Enfin, la dimension motivationnelle se centre, d'une part, sur la défense et la favorisation de soi et, d'autre part, sur le besoin de contrôle effectif en interaction avec la situation présentée.

Pour résumer, retenons 5 points tout à fait pratiques concernant les tests d'empathie :

- Le Basic Empathy Scale a été employé récemment chez les étudiants-médecins en Belgique et chez les enseignants dans une étude parue dans Plos One,
- Les tests d'empathie comme celui-là, autodéclarés, comportent des biais déjà connus,
- Les tâches d'empathie de la technique « dessin-histoire » pourraient constituer un complément intéressant aux échelles quantitatives en se centrant sur l'enseignement,
- Par conséquent les images restent à construire, les moins biaisées possibles, en évitant l'archétype d'un homme, blanc, valide, omniprésent sur les vignettes des tâches déjà identifiées dans la littérature,
- Et enfin, des préconisations sont fournies à ce sujet par les auteurs et le système de codage reste à perfectionner.

- *Une échelle connexe mesurant l'autocompassion*

Nous aimerions rajouter à la liste des tests possibles une échelle connexe, celle d'autocompassion, puisque celle-ci pourrait mesurer la onzième sous-définition de ce que l'empathie des enseignants peut être (E11). Une Échelle de Compassion envers Soi (SCS) a été créée en langue anglaise par Neff (2003). Celle-ci a déjà été utilisée avec des enseignants italiens par Moè et Katz (2020). Elle a été traduite en français par Kotsou et Leys (2016). Elle comprend 26 items et six sous échelles comme la « **sur-identification** » que le test peut évaluer de manière séparée, ou en calculant un score global d'autocompassion. Pour clarifier ce dernier concept, la sur-identification se produit quand nous fusionnons excessivement avec nos émotions et pensées négatives, ce qui limite notre capacité à agir et intensifie notre sensibilité. Cet ajout est justifié par l'absence d'articles de la revue systématisée s'en faisant l'écho. Le questionnaire est précédé par la consigne : « Indiquez la fréquence à laquelle vous adoptez le comportement décrit, en utilisant l'échelle suivante ». Chaque affirmation est évaluée selon une échelle de Likert - 5 points allant de 1 (presque jamais) à 5 (presque toujours). Par exemple pour la sous-échelle de sur-identification, un des items est : « Quand j'échoue à quelque chose d'important pour moi, je suis envahi(e) par un sentiment de ne pas être à la hauteur »

Par suite de cette vision d'ensemble de cette revue de la littérature, des questionnaires d'empathie à ceux d'autocompassion, tout en esquissant des tâches dessinées, nous nous aimerions maintenant pour clôturer cette démarche comme le suggère Gérin-Lajoie (2024) réaliser un rapport de cette revue systématisée, afin d'une part d'en dresser le bilan et d'autre part, de dégager des pistes d'amélioration de ce travail. Toutefois, la traduction française sous forme de check-list PRISMA étant relativement longue, nous l'avons placée en annexe 5 en version intégrale. Nous en proposons ici une synthèse des points forts et des points faibles.

D'abord, relevons les points forts de cette revue. Nous avons requalifié la revue systématique en revue systématisée, ce qui nous semble apporter de la clarté. De plus, nous nous sommes appuyés sur un corpus très important en nombre d'articles, et avons tenté de clarifier de façon transparente les différentes phases, les niveaux de preuves et de crédibilité, nous inspirant des classifications de l'OCEBM et de GRADE. Nous avons énoncé nos objectifs et justifié nos choix. Nous avons formalisé un document OSF montrant les différentes étapes, comme si ce document se destinait à une revue, en vue de permettre la lecture transparente des différents jalons.

Puis, identifions les points faibles de cette revue qui mériteraient d'être améliorés. Les critères d'inclusion d'articles gratuits ou envoyés par les auteurs restent discutables. Nous nous sommes également cantonnés à l'anglais, ce qui reste également un choix restrictif. De plus, Google Scholar fournit un grand nombre d'articles de qualité variables, or nous avons recruté de nombreuses études sur ce moteur, que nous aurions pu limiter. Enfin, nous aurions pu indiquer la provenance des articles de notre propre base de données que nous avons rajoutés et la date à laquelle nous avons consulté ces articles, disponible sur Zotero. Nous nous sommes certainement privés d'articles de très grande qualité, bien que nous l'ayons fait au regard de nos limitations financière, en l'absence d'abonnement gratuit. De plus, nous n'avons pas reçus tous les articles demandés directement aux auteurs. Des remarques à ce sujet semblent importantes pour contribuer à une recherche de qualité : celui d'une science ouverte et gratuite, à laquelle nous aimerions contribuer. Mais la principale restriction vient du fait que nous étions seuls... aussi les biais n'ont pas pu être suffisamment pris en compte, par des regards croisés.

Si l'angle de traitement du travail engagé semblait intéressant pour d'autres chercheurs, nous pourrions retravailler ce corpus d'articles afin de réaliser cette fois une revue systématique, avec 5 nouveaux axes de développement que nous proposons : avec 3 à 5 chercheurs (1) ; en intégrant des articles d'au moins trois langues (2) ; l'un de ces chercheurs pourrait avoir accès aux articles de façon gratuite dans l'ensemble de ces bases de données (3) ; les traitements statistiques des articles pourraient être davantage décrits dans notre collecte de données (4) et enfin nous aimerions enregistrer sur OSF préalablement ce design de recherche réalisé de façon collective (5). Alors, peut-être, à ces conditions, cette revue pourrait s'appeler « revue systématique ».

Forts des conclusions de ce rapport de la revue systématisée, effectuant un pont entre le « réalisé » et la suggestion de nouveaux approfondissements, nous nous apprêtons maintenant à réaliser les choix les plus importants du design général de la recherche.

## 2.2 Enseignements principaux, choix de cadrage et problématique définitive

### 2.2.1 Principaux enseignements de la revue de littérature de l'empathie des enseignants

- *État des lacunes identifiées par l'état de l'art*

Reprenons l'ensemble des lacunes que nous avons définies comme telles dans l'état de l'art. Ainsi, nous remarquons plusieurs éléments que nous présentons sous forme de liste.

- D'une part, aucune étude de cette revue ne semble avoir objectivé de façon limitée la relation des capacités d'auto-empathie, conscience de soi ou autocompassion avec leur empathie pour autrui. Or, nous avons rajouté ces dimensions intrapersonnelles (E9 à E11) qui ne sont pas explicitement citées par Batson dans le détail de ce qui engage la notion d'empathie. Quelle est donc la nature des réalités que ces trois concepts embrassent ? Chez les enseignants, nous choisirons de combler cette lacune, en vue d'offrir des pistes de réflexion pour la formation professionnelle.
- D'autre part, peu d'études documentent l'empathie des enseignants et des EE dans le monde par des scores quantitatifs. Or, certaines études de la revue dans le monde entier montrent une baisse de l'empathie similaire à celle des étudiants des métiers du soin, comme les médecins. Aussi nous décidons de combler prioritairement cette lacune du début de la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière. A ce sujet, les différences de scores d'empathie entre : les régions ; les degrés (primaire et secondaire) ; les pays comme le Maroc et la France ; les dispositifs (comme l'école inclusive ; et entre les disciplines seront des points d'intérêts vifs pour permettre de considérer les enseignants avec des nuances. Considérant que les biais potentiels dans les tâches dessinées conçues pour mesurer l'empathie n'ont pas encore été pleinement explorés, nous envisageons d'aborder cette question, ce qui pourrait contribuer à documenter ce domaine de recherche.
- Mais encore, l'empathie des genres féminins et masculins a été fort bien documentée. La littérature fait apparaître l'intérêt de penser une pédagogie « genderqueer » échappant à l'homonormativité. Or, à notre connaissance, l'empathie des participants « échappant » à une identité de genre masculine ou féminine n'a jamais été identifiée, comme c'est le cas pour les participants genderqueer ou trans. Or, ils représenteraient environ 10 % de l'échantillon, ce qui montre la légitimité de s'intéresser à cette partie de la population. De plus, des confusions semblent être fréquemment réalisées entre le

sexe et le genre, mais aucune étude n'a documenté à la fois le sexe et le genre et ses effets sur l'empathie, ce qui semble une lacune méthodologique intéressante à explorer pour comparer leurs effets relatifs.

- Enfin, nous n'avons pas trouvé d'étude précisant les effets de l'empathie en relation avec des indicateurs quantitatifs de bien-être, bien que ceux-ci soient régulièrement suggérés.

Deux autres lacunes, concernant la discipline Histoire, Géographie, Éducation Morale et Civique, sont identifiées. En effet, aucune étude ne documente l'effet de l'empathie historique et des dilemmes moraux utilisés par les enseignants sur l'empathie des élèves. Ces points pourraient être intéressants à développer. Toutefois, ils s'écartent de la problématique initiale, présente dans le préprojet de thèse, qui interroge, rappelons-le, « **la manière dont se transforme la disposition à l'empathie des futurs enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation** ». S'éloigner de celle-ci pourrait diluer l'objectif principal de la recherche.

De plus, au-delà de ces lacunes spécifiques et revenant à nouveau vers cette intention initiale, la notion de **disposition**, précisée comme une **tendance à l'action** par Allport (1921), pourrait être actuellement étudiée dans la littérature de façon lacunaire, bien qu'elle soit encore employée dans le cadre des compétences émotionnelles en la nommant la disposition aux émotions par exemple (Mikolajczak, 2010). Nous nous écarterons de cette dernière notion de disposition pour nous centrer sur les compétences d'empathie des enseignants.

Mais comme pour tout être humain, dégager uniquement des lacunes ne nous semble pas à ce stade satisfaisant. Certaines « forces » ont été mises au jour par la revue systématisée, que nous souhaitons détailler pour un rapport équilibré.

- *État des forces de l'état de l'art*

L'état de l'art nous semble comporter également un certain nombre de forces sur lesquelles nous appuyer, avec des connaissances partagées par les auteurs qui pourraient soutenir la recherche à venir.

Concernant les sous-dimensions de l'empathie, la revue de littérature révèle que l'empathie chez les enseignants est étudiée sous de nombreuses facettes. Il semble valide de mesurer des éléments cognitifs et affectifs, ce qui est majoritairement évalué dans les tests d'empathie, dans

l'enseignement et chez les médecins. Notons à ce sujet que l'empathie des enseignants semble en « baisse » et « en berne » et comparable aux tendances observées dans le secteur de la santé. Des effets de l'année d'études et/ou de l'âge, de la discipline, du dispositif de l'école inclusives ont déjà été identifiées. La composante cognitive fait, sur le terrain, référence à la capacité de comprendre « la raison valable » du comportement des élèves, tandis que la composante affective concerne la capacité d'identifier et de reconnaître ce qu'ils ressentent.

En matière de compétences pédagogiques, bien que des études indiquent que l'empathie des enseignants contribue à un comportement prosocial, cette corrélation n'est pas systématique et fait l'objet de débats. Néanmoins, l'empathie pourrait favoriser une gestion de classe plus efficace en créant un environnement sécurisant pour les élèves. Elle se manifesterait en interaction avec des gestes professionnels, et à travers des pratiques pédagogiques qui s'articulent avec d'autres compétences professionnelles, psychosociales, ou socio-émotionnelles. L'ensemble de ces éléments souligne son rôle potentiel comme compétence professionnelle. Si nous pouvions à ce sujet faire une synthèse de ce que dit la littérature, nous esquisserions l'idée qu'une compétence professionnelle d'empathie englobant des capacités, des connaissances et des attitudes pourrait exister. Ainsi, de prime abord, les capacités pourraient être associées à la composante cognitive de l'empathie, en identifiant les besoins des élèves. Les attitudes pourraient être associées à la composante affective de l'empathie en reconnaissant, accueillant et en validant les émotions des élèves. Elles pourraient aussi concerner le « mindset » des enseignants, les croyances sur l'empathie elle-même, et la pleine conscience. En supplément, les connaissances semblent ici intéressantes puisqu'elles sont identifiées par la littérature comme des leviers pour prendre du recul sur l'empathie en reconnaissant par exemple mieux les besoins de chaque élève et de tous les élèves. De plus, elles pourraient intégrer la connaissance de certains phénomènes préjudiciables à leur propre santé comme la contagion. Nous notons qu'épistémologiquement considérer l'empathie des enseignants comme une compétence pourrait être un fait relativement nouveau qui mérite d'être précisé à l'avenir pour éviter de se conformer comme une norme sociale et une injonction supplémentaire.

De plus, parmi les diverses méthodologies et stratégies pédagogiques définies par la revue de littérature, celles qui s'inscrivent dans une perspective dialogique, semblent particulièrement efficaces pour stimuler l'empathie. Ces approches, en effet, démontrent leur capacité à intensifier l'engagement et l'enthousiasme des apprenants. Elles pourraient donc représenter un

levier de transformation des pratiques enseignantes, en promouvant l'empathie des élèves par des processus stimulant l'empathie des enseignants. La mise en œuvre d'« expériences » à vivre, suffisamment riches pour intégrer les contenus de formation, semble une méthode prometteuse. Dans ce cadre, l'acte d'apprendre, fondé sur le jeu et la réflexion collective, devient le moteur de l'expérience éducative, facilitant la promotion de l'empathie à travers le dispositif-même qui la véhicule.

Mais encore, trois axes ont été dégagés pour simplifier les représentations diverses de l'empathie. D'abord, un axe de relation détaille les effets de l'empathie sur l'interaction de l'enseignant avec l'élève de façon inter-individuelle, puis face à un groupe-classe ou plusieurs autres groupes sociaux. Puis un axe de distance, souvent évoqué notamment face aux dilemmes moraux et aux difficultés, met en évidence des ajustements possibles entre proximité et éloignement, de la contagion à la coupure émotionnelle. Enfin, un axe d'expérience met en évidence une double boucle, entre passé et futur, s'actualisant dans le moment présent, qui peut intégrer les dispositifs d'enseignement comme l'action concrète.

Il semble que ces divers axes pourraient se révéler interconnectés, bien que les recherches actuelles n'aient, selon nous, pas encore clairement démontré cette dynamique. C'est dans cette perspective que nous envisageons d'approfondir cette question, pour mieux comprendre ces interactions potentielles.

Résumons le cadrage théorique retenu pour cette recherche en chiffres, par ordre décroissant :

- 11 distinctions retenues sous le vocable d'empathie,
- 3 grands axes de l'empathie des enseignants : relation, distance, et expérience en relation avec des contextes éducatifs et culturels,
- 2 sous-dimensions de l'empathie, affective et cognitive,
- 2 définitions intra-et interpersonnelle
- 1 compétence contenant des capacités, des connaissances et des attitudes,
- soutenue par un dispositif de formation dialogique,
- et toujours, en toile de fond, notre intention de mieux comprendre la relation entre empathie et bien-être des EE.

Par conséquent, cet état de l'art, en regroupant ses lacunes et ses forces, permet de redéfinir la problématique, qui s'est particulièrement étoffée depuis le préprojet de thèse.

### 2.2.2 Problématique et questions de recherche opérationnelles

L'examen approfondi de la littérature nous a amenés à réviser et élargir la problématique initiale, centrée sur l'évolution de l'empathie des EE uniquement. Revenons à la notion d'examen, que nous employons très souvent pour décrire l'observation et l'analyse scientifique de manière détaillée et attentive. Examiner est un verbe qui met l'accent sur des éléments qui peuvent être cachés ou difficiles à découvrir du premier coup d'œil. Dans le champ scientifique, cela peut impliquer de décomposer un objet en plusieurs éléments en les séparant. Mais encore, examiner signifie aussi juger ou estimer la valeur, ce que la revue de la littérature s'est employée à faire du mieux possible. Enfin, l'examen peut amener à une prise de décision, comme définir la problématique, ce que nous allons faire ici.

Par suite de l'exploration de l'état de l'art, nous avons décidé d'élargir le champ d'investigation pour englober des éléments inattendus. Cela a inclus l'analyse de la carrière professionnelle des enseignants ou des comparaisons avec des pays voisins (dans certaines études), ainsi que l'examen des effets de la formation initiale sur le terrain de l'Inspé sur leur empathie et leur bien-être. Nous pourrions avouer ici que ce parcours nous a particulièrement passionné, ce qui nous a amené à un engagement intense, en dévorant les conférences, les lectures et aussi en déployant le nombre d'expérimentations menées. En effet, nous n'avons pas résisté à l'envie d'examiner ce qui se passe sur le terrain et qui donne du sens à notre action professionnelle. Mais encore, la question du bien-être est restée constamment au cœur de nos préoccupations et nous avons choisi de prolonger nos premières questions pour en avoir le cœur net. C'est peut-être pour toutes ces raisons que la problématique s'est particulièrement étoffée.

Aussi, à ce stade du cheminement, nous proposons d'interroger, d'une part, la façon dont **les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont tendance à moduler leur empathie** et d'autre part, **la manière dont ces variations impactent leur bien-être.**

Nous pouvons décomposer cette problématique en trois questions de recherche opérationnelles. La première, identifiée comme question « A », sera abordée dans la partie 2. Nous chercherons à explorer comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants. Puis, dans la partie 3, la question de recherche « B » documentera en quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils



rencontrent tout au long de leur parcours de professionnalisation. La dernière question, désignée par «C », examinera en quoi l'empathie des enseignants est-elle liée à leur propre bien-être.

Les études 1, 2 et 3 répondront à la question A dans la partie 2, les suivantes, 4 et 5 à la question B dans la partie 3, et enfin les dernières, 6 et 7, à la question C dans la partie 4, non sans avoir préalablement précisé les outils retenus pour ce faire.

### 2.2.3 Choix des outils d'évaluation

Nous pouvons constater en premier lieu que les tests d'empathie dits auto-rapportés, puisque le participant répond en général à des questions avec une échelle de Likert sur 5 ou 7, sont les questionnaires les plus utilisés. La revue de littérature met au jour les difficultés pour comparer les études avec les mêmes designs de recherche, intégrant une échelle standardisée et validée. Pour comparer les étudiants-enseignants aux étudiants-médecins, l'étude la plus proche connue à ce jour est celle de Triffaux et al. (2019), et ce avec plusieurs avantages. D'une part, l'étude a été réalisée en Belgique, sur le même continent et proche géographiquement de la France, et surtout avec le même langage, le français. Notons également le souci du langage qui nous occupe pour documenter l'empathie des étudiants-enseignants marocains, perçus comme parmi les moins empathiques du monde. D'autre part, cette étude réalisée avec le Basic Empathy Scale est celle qui relève les meilleures tailles d'effets. Cette échelle serait peut-être la mieux à même de les révéler d'un point de vue statistique.

Mais encore, une portion des réponses du Basic Empathy Scale, auto-rapporté, pourrait se montrer tout à fait biaisée, comme l'indique la revue de la littérature. Aussi, des tâches d'empathie dessinées pourraient être adjointes pour explorer différemment les concepts. Cependant, des biais pourraient être présents dans ces bandes dessinées, que nous proposons de documenter. Préalablement à cela, nous pouvons dans un premier temps suivre les recommandations des auteurs que nous avons listées, et en particulier le processus de validation reconnu de Völlm. Par exemple, le choix du thème au regard des préconisations doit « parler » aux enseignants et représenter pour eux un problème professionnel commun du débutant à la fin de la carrière. Un point de départ à la détermination de la thématiques de la bande dessinée (ou BD) est un document professionnel collaboratif partagé à l'Inspé de Nice pour le cours de gestion de classe avec des études de cas pour les enseignants parmi lesquels : les bavardages, les disputes, les retards, les insultes et le refus de se mettre au travail. Après avoir exploré ces thématiques en « enquêtant » empiriquement auprès des EE de la licence à la formation

continué, nous avons choisi les bavardages comme thématique à explorer, emportant le mieux l'adhésion dans le 1<sup>er</sup> et le second degré, peut être en raison du stress engendré par le bruit. Ainsi, nous avons dessiné un premier comic-strip à la main, figure 28.

Titre: *les bavardages*



Figure 28-Premier jet d'une tâche d'empathie intégrant les bavardages des élèves

Nous ne voulions pas d'une forme scolaire « classique » donnant l'impression d'une éducation datée et impliquant une forme de pouvoir liée à une posture d'autorité. Aussi nous avons dessiné les tables en ilots. De plus, l'enseignant est représenté comme un bonhomme « ni homme ni femme », et aucun des personnages n'a des cheveux. Tel était donc le point de départ de la réflexion, issue de la revue systématique de la littérature. Comme il semble aisé de le constater, nos compétences en dessin restent encore limitées, ce qui nécessite l'appui d'une graphiste, Clémence Marquet.

Pour parfaire ce travail, une synthèse des propositions de codage de réponse des participants à des questions ouvertes a été réalisé en relation avec la revue de la littérature pour objectiver cette tâche d'empathie, chaque degré étant noté de 1 à 4 points comme le montre le tableau 9 ci-après.

| Compétence   | Degré 1 | Degré 2 | Degré 3 | Degré 4 |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Je réponds dans le flou ou dans l'interprétation                             | Oui     |         |         |         |
| Je sais identifier et grader l'émotion du personnage (et pas « la mienne »)  | Non     | Oui     | Oui     | Oui     |
| Je sais la relier à l'observable lié à l'émotion                             | Non     | Non     | Oui     | Oui     |
| Je sais nommer un besoin ou une intention liée à l'émotion et à l'observable | Non     | Non     | Non     | Oui     |

Tableau 9 - Système de codage du degré d'empathie d'après la littérature

Ce codage reste absolument exploratoire et sa portée scientifique pourrait être limitée, ce que nous mettrons à l'épreuve.

Enfin, nous avons prévu d'utiliser les cartes Émoticartes, utilisées empiriquement à l'Inspé de Nice en formation, pour soutenir les participants afin d'identifier les émotions de l'enseignant dans la bande dessinée. Une échelle de Likert-5 est prévue pour les tester et graduer les émotions, également de façon exploratoire.

Nous avons donc opéré le choix du Basic Empathy Scale et d'un comic strip esquissé à la main, avec un système de codage. L'avantage de réaliser ces deux tests nous semblent être de prendre en compte les biais liés au genre, ce que dont nous risquons par ailleurs rapidement de douter. Ces différents éléments étant avancés, nous pouvons enfin préciser la méthodologie générale.

Celle-ci est mixte, combinant des mesures essentiellement quantitatives et quelques aspects qualitatifs que nous venons d'entrevoir par le codage de la bande dessinée notamment. Après une description des études, le choix des outils de mesures des variables est précisé et les considérations éthiques sont abordées.

## 2.3 Méthodologie générale

Cette problématique et la réponse à la question de recherche ne peuvent être adressées au travers d'une expérimentation unique. Pour y répondre, nous avons choisi de réaliser une série d'études indépendantes et qui suivent un chemin pour répondre aux questions de recherche A, B, et C, chacune des étapes répondant à une question de recherche telle que définie précédemment, en relation avec la problématique.

Ainsi, les études 1, 2, et 3 répondent à la question de recherche A et sont exploratoires. De plus, les études 4 et 5, répondent à la question de recherche B et représentent le cœur de la thèse. Enfin, les études 6 et 7 répondent à l'intention initiale de mieux comprendre les liens entre empathie et bien-être et contribuent également à la question de recherche C. Chacune de ces questions de recherche représente une partie distincte de cette thèse. Décrivons plus en détail ces étapes et les études qui les composent.

### 2.3.1 Descriptif des études

Tout d'abord, les deux premières études ont pour but de concevoir et mettre à l'épreuve un outil d'évaluation du niveau d'empathie à partir d'une BD, en complément d'un questionnaire plus classique, le Basic Empathy Scale (le « BES », Joliffe et Farrington, 2006, traduit en français par D'Ambrosio et al., 2009). La littérature scientifique indique qu'en matière de dessin, les

humains, les aliens et les animaux peuvent avoir des effets sur la représentation du genre. De plus, l'alien, davantage que les personnages humanisés ou animaux, pourrait représenter une égérie du genre « neutre ». La première étude, exploratoire, permet de confirmer l'importance de la qualité des personnages qu'indique la revue de littérature et de choisir parmi eux la nature du personnage en lice pour le premier rôle de la BD. La seconde permet de confirmer les résultats de la première étude avec un plus grand panel de 346 participants, et aussi d'explorer la possibilité d'implémenter le visage de l'alien dans le test.

Puis, à la suite d'un projet AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) que nous avons déposé avec les Pr. Zanna et Hafidi Alaoui, et de rencontres scientifiques avec nos homologues marocains, une étude internationale (numéro 3) a été engagée en collaboration avec ce dernier, Professeur d'Université en Sciences de l'Éducation et en Psychologie du travail au Maroc. Elle est la seconde réalisée en Afrique pour évaluer l'empathie, et la première avec des étudiants-enseignants sur ce continent. Elle a pour objet d'examiner les biais culturels et interculturels liés à la passation du test.

L'étude principale au centre de cette thèse (numéro 4) a été réalisée dans plus de la moitié des INSPE et IFSEC en France avec 2893 enseignants, étudiants et plus âgés. Son objet est de documenter de façon transversale l'évolution des empathies des enseignants tout au long de leur continuum de formation, jusqu'à la fin de la carrière. Les résultats principaux esquissent l'existence d'une tendance significative à la hausse de l'empathie tout au long de la formation de Licence 1 à Master 2, avec une taille d'effet modeste.

L'étape suivante (étude 5) se place cette fois dans le cadre des formations professionnelles en INSPE. Cette recherche-action examine, du point de vue des étudiants-enseignants, quatre dispositifs suscitant l'empathie des élèves. L'étude explore comment les empathies des enseignants, individuelles et collectives, influencent leur perception de l'utilité des dispositifs, et leurs relevés d'expérience.

Enfin, la dernière étape, constituée par les études 6 et 7, propose d'examiner les relations entre plusieurs échelles, liées à l'autocompassion, au bien-être, et à l'empathie des enseignants.

Pour décrire plus finement ce cadre méthodologique, des questions spécifiques ont été posées par étude en vue de contribuer aux questions de recherche principales A à C, et nourrir la problématique. Voici donc le design de recherche complet, figure 29, page suivante.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? »

## QUESTIONS DE RECHERCHE A à C

**A** – Question de recherche A : Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ?

**B** – En quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent tout au long de leur parcours de professionnalisation ?

**C** – Enfin, en quoi l'empathie des enseignants est-elle liée à leur propre bien-être ? (Question C)

## ETUDES SCIENTIFIQUES SOUS-QUESTIONS DE RECHERCHE

4. En quoi l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent de la formation initiale à la fin de la carrière ?
5. En quoi les contextes de formation influencent-ils l'empathie des étudiants-enseignants en formation initiale ?



1. En quoi l'empathie des enseignants peut-elle être influencée par des biais de représentation dans une tâche dessinée et comment l'objectiver au mieux en relation avec le contexte de la classe ?
2. En quoi le contexte d'une tâche dessinée, dans laquelle des biais de représentation ont déjà été identifiés, influence-t-il l'empathie des étudiants-enseignants, et comment pouvons-nous mieux l'objectiver en relation avec le contexte de la classe ?
3. En quoi des contextes interculturels influencent-ils l'évaluation de l'empathie des étudiants-enseignants au Maroc ?
6. En quoi les scores d'empathie des enseignants ont-ils tendance à être en relation avec leur autocompassion, ce qui pourrait influencer sur leur bien-être ?
7. En quoi les scores d'empathie des enseignants ont-ils tendance à être en relation avec leur bien-être ?

Figure 29- Design de recherche complet

Ces éléments venant conclure le descriptif des études, il est désormais possible d'aborder plus en détail la méthodologie générale d'un point de vue de l'ensemble des questions, échelles et procédures.

### 2.3.2 Préciser les outils de mesure et les variables dans l'ensemble des études

Afin de clarifier l'emploi des outils et variables, ceux-ci sont précisés par nombre d'études. Le choix a été opéré de présenter d'abord les plus utilisées, puis pour finir celles liées à une seule étape de la recherche.

- *Évaluer le sexe et le genre des participants (étude 1 à 7)*

Des questions précisent le sexe et le genre des participants selon les propositions de Scruton (2015), distinguant explicitement la question du sexe et du genre. Bien que Scruton ait posé ces questions dans le cadre d'une « boîte à outil trans » orientée vers la lutte contre le Sida, c'est le seul questionnaire que nous avons trouvé au début de cette thèse pour objectiver cela. Les questions posées sont donc les suivantes. D'abord pour le sexe : « Quel est le sexe qui vous a été attribué à la naissance ? » et les réponses « Féminin », « Masculin » et « Je refuse de répondre ». La seconde question pour le genre demande : « Quel est votre genre actuel ? (cochez toutes les réponses applicables) » et comporte les choix suivants : « Masculin », « Féminin », « Trans masculin / homme trans », « Trans féminine / femme trans », « Genderqueer », « Je refuse de répondre » et une catégorie « Autre » avec une réponse additionnelle du participant. Cette façon de poser les questions concerne uniquement les études 1 à 6. Puis, l'étude 7 propose uniquement aux participants de noter leur genre avec une case vierge à remplir s'ils le souhaitent. En effet, l'étude 4 montrant une forte congruence des participants entre sexe et genre, il n'a pas semblé utile de documenter ce point avec un panel plus restreint.

- *Modalités du parcours de professionnalisation (études 1 à 7)*

En France, la formation à l'université commence après l'obtention Baccalauréat (ou « Bac »). La formation a fortement évolué pendant les 3 ans de cette thèse. Pour l'étude 4, centrale, la formation initiale et continuée des enseignants s'étend de 1 an après l'obtention du Baccalauréat (Bac +1) à Bac +8 ; de Bac +1 à Bac +4 avant l'examen des enseignants, suivi d'une année d'alternance à Bac +5 après cet examen. Cette étape est prolongée de trois ans par les « mécanismes de consolidation des compétences professionnelles des stagiaires » de Bac +6 à Bac +8, intégrés à la formation initiale (Décret du 18 juin 2014 promulgué le 26 juin 2014). Aussi la formation initiale des enseignants se situe de Bac + 1 à Bac + 5, et la formation

continué de Bac + 6 à Bac +8. Au-delà, la carrière des enseignants, une fois leur formation continuée achevée, s'étend jusqu'à la retraite. Pour plus de clarté, et les noms des dispositifs étant changeants, nous indiquons les niveaux avec leur nom actuel et avec leur nomenclature. Par ailleurs, le niveau d'expérience des participants est évalué en nombre d'années d'exercice professionnel, afin d'affiner nos résultats concernant les biais, dans l'étude 4. Les phases de la carrière des enseignants sont distinguées selon le modèle d'Huberman : entrée de carrière (1-3 ans), stabilisation (4-6 ans), diversification et remise en question (7-25 ans), sérénité (25-35 ans), et désengagement (35-40 ans). De même, les données liées à l'âge sont affinées en analysant les générations Z (1995-2012 soit entre 10 et 27 ans en 2022), X (1965-1979 ou entre 28 et 42 ans), Y (1980-1994 ou entre 43 et 57 ans) et les baby-boomers (1946-64 ou entre 58 et 76 ans) (Magano et al., 2020). Enfin, nous avons demandé aux participants s'ils enseignaient actuellement (oui ou non) deux dispositifs spécialisés dans la prise en charge du handicap comme les unités spécialisées pour l'inclusion (ou ULIS) et les instituts médico-éducatifs (ou IME), et à quel point ils intégraient dans leurs pratiques des pédagogies coopératives comme la pédagogie Freinet (avec une échelle de Likert-5).

- *Le Basic Empathy Scale (toutes les études sauf la 1ère)*

Puisque nous avons explicité l'idée de retenir le Basic Empathy Scale en version française en France, précisons ici l'intention pour laquelle nous choisissons cette échelle au Maroc. En effet, de nombreuses évaluations scientifiques, comme celle de Jaafari, y sont conduites en français, et nous doutons de leur validité. Par suite de cette thèse, le projet établi avec le Pr Hafidi Alaoui visait initialement d'identifier l'utilité, ou non, de traduire le test en arabe.

Pour une analyse rigoureuse, nous avons utilisé GPower pour calculer la taille d'effet de l'année d'étude sur les scores d'empathie, basée sur les données de Triffaux (2019). Ce calcul indique que 110 participants sont nécessaires pour obtenir des résultats statistiquement fiables.

- *Cartes d'empathie pour évaluer l'empathie pour autrui (études 1 à 5)*

De façon exploratoire, nous avons également choisi de conserver les 20 cartes Émoti-cartes que nous utilisons en formation. A la question de la tâche d'empathie dessinée, « D'après toi, le personnage de droite ressent-il les émotions suivantes ? », 20 émotions sont proposées, soit la totalité des cartes disponibles, avec une échelle de Likert-5 (peur, surprise, dégoût, joie, stress, reconnaissance, angoisse, calme, timidité, envie, tristesse, plaisir, agitation, fierté, colère, estime de soi, frustration, confiance en soi, ennui, et amour). Mais en sus, l'étude 5 emploie

également ces cartes lors de sessions vidéo et d'écoute empathique dans le cadre de la formation à l'Inspé. Ces questions sont destinées à déterminer l'empathie affective des participants.

Deux Émoticartes<sup>7</sup>, de la peur et de la joie, sont représentées ci-dessous, figure 30, telles qu'elles sont proposées aux participants à la suite de la lecture de la tâche d'empathie dessinée.



Figure 30 - Cartes émoticartes de la peur et du calme, parmi 20 possibles

Les cartes d'émotions dites « négatives » apparaissent en rouge et les « positives » sont dessinées sur fond jaune. L'intérêt de ces cartes est qu'elles sont dégenrées (ni masculines, ni féminines) contrairement à d'autres cartes disponibles dans la littérature comme sur Bougribouillon, ou des photos d'élèves. Elles n'ont pas non plus « d'âge », les enseignants pouvant les utiliser par suite de nos formations de la maternelle au cycle 3. Pour notre part, nous les avons déjà utilisées au cycle 3 et 4, mais aussi pour le suivi de la préparation mentale des sportifs, par exemple aux championnats du Monde Junior en Italie à Torbole en 2018. Le mot « Spécimen » a été rajouté pour garantir le droit à l'image avec l'accord de Patrice Iacovella, créateur de ces cartes afin de garantir le droit à la propriété intellectuelle.

- *Le « RESTT », en plusieurs versions (étude 1 à 4)*

Ainsi, nous avons présenté, figure 28, la première proposition de tâche d'empathie, redessiné figure 31 par une graphiste, Clémence Marquet, et le baptisons « Reading Empathy Signs Through The Teacher » ou « RESTT » en écho avec la tâche « Reading the mind in the eyes »

<sup>7</sup> Un visuel plus agréable et complet des cartes est disponible ici : <https://emoticartes.com>



de Baron-Cohen et al. (2011), cette dernière visant à évaluer l'empathie affective des participants.

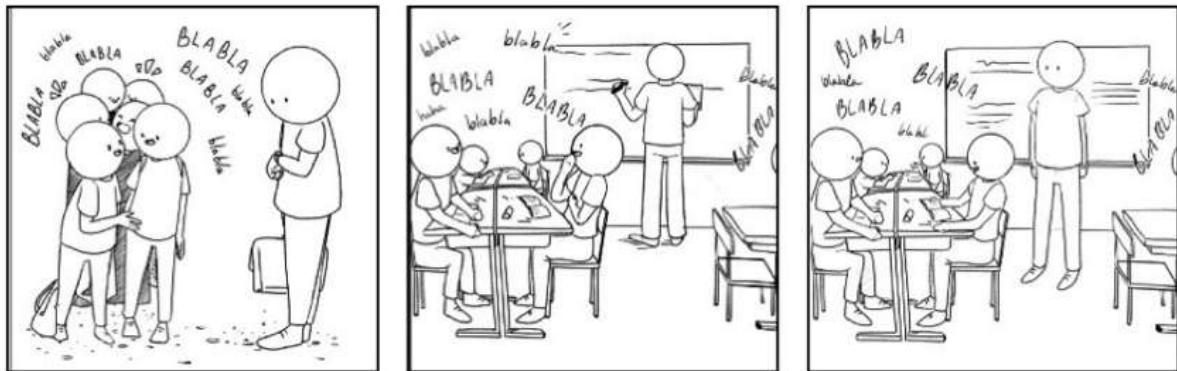


Figure 31 - RESTT 1

Or dessiner à grand traits est une chose, mais voir la première version réalisée par une graphiste en est une autre. Nous nous sommes tout de suite rendu compte que ces images se conformaient à la règle de l'androcentrisme, avec des personnages blancs, valides et plutôt masculins. Pour avouer toute la difficulté de sortir de nos propres biais, il s'avère qu'une divergence de points de vue persiste quant à la viabilité de la première version proposée. D'une part, la taille des vêtements a été « neutralisée », d'autre part, les personnages n'ont pas de cheveux, et enfin la version proposée est simple. Le RESTT 1 représente donc, malgré tout, la version de départ avec plusieurs avantages. Le RESTT sera utilisé dans les études 1 à 4 selon plusieurs versions que nous présenterons successivement pour permettre de suivre chaque étape du chemin de recherche.

- *Évaluer la perception générée des personnages du RESTT (étude 1 à 4)*

Deux questions investiguent l'attribution générée des personnages par les participants dans le RESTT : pour l'enseignant « D'après vous, le personnage de droite est un homme ? » et « une femme ? » (Likert-7 de 1- « pas du tout d'accord », à 7 – « tout à fait d'accord », la réponse 4 étant une réponse neutre « ni d'accord, ni pas d'accord ») ; et pour les élèves la même question avec « Les personnages de gauche sont des filles » ou « des garçons » avec une échelle de Likert-7. Ces questions investiguent les biais de genre identifiés par la littérature, notamment dans les études 1 et 2.

- *Questions ciblant la qualité d'expérience vécue à la lecture du RESTT (étude 1 à 4)*

Toujours concernant le RESTT, une réflexion a émergé en explorant la tâche dessinée du bonhomme de neige. En effet, il nous semble important que plusieurs questions identifient si le

test résonne avec les participants nous aimerions poser trois types de questions aux participants que nous appellerons « expérience », « résonance » et « proximité ». La première question que nous appelons « résonance » pose la question « Est-ce que cette histoire vous parle ? » avec une échelle de Likert-5. Puis la seconde question que nous appelons « expérience » détermine si l'histoire proposée est « proche d'une expérience vécue », avec une échelle de Likert-5. Enfin, pour la « proximité », une question identifie si le participant se sent « proche » des personnages de droite et de gauche « Vous sentez vous proches du personnage de droite ? » puis « de gauche ? », toujours avec une échelle de Likert-5.

Ces questions ont pour but de vérifier la qualité d'expérience du participant en première personne, mais aussi son positionnement sur l'axe de l'expérience et de la distance à autrui. Ces questions concernent les études 1 à 4.

- *Évaluer l'auto-empathie via le RESTT (étude 1 à 4)*

De façon exploratoire, deux questions seront posées aux participants dans le RESTT, en référence à ce que nous avons déjà noté empiriquement, à savoir que les EE pourraient rencontrer des difficultés ou des résistances pour identifier leurs émotions quand on les questionne. Nous avons donc codé l'auto-empathie, selon deux modalités : « tonalité émotionnelle » ou la « labellisation de l'émotion », en réponse à la question « Comment vous sentiriez-vous à la place du personnage de droite ? ». Par exemple, si le participant répond « Je me sentirais triste, apeurée, angoissée, découragée... » (participant 181, Étude 3), sa réponse est codée comme une labellisation de l'émotion, puisqu'il énonce les émotions qu'il pourrait vivre. En revanche, s'il écrit : « mal », sa réponse est codée comme une tonalité (participant 326, Étude 3). Cette variable a pour projet de documenter une observation de terrain selon laquelle les étudiants ne parviennent pas toujours à nommer leurs émotions, même quand ils le souhaitent, parce qu'ils n'en ont pas l'habitude. Ils disent globalement qu'ils vont « bien » selon la tonalité émotionnelle, une capacité acquise à l'âge de 2 ans. Et lorsqu'on les questionne, ils ont souvent du mal à expliciter leurs émotions. Cette variable est présente dans les études 1 à 4.

- *Évaluer le degré d'empathie (étude 1 à 3)*

Reprenant le codage du RESTT proposé par la revue de littérature et proposée à nouveau par le tableau 10, nous codons :

- « degré » d'empathie, le plus haut niveau de compétence acquis,

- chaque capacité individuellement par un code de C1 à C4 conformément au codage retenu, tableau 10.

| Capacité  | Degré 1 | Degré 2 | Degré 3 | Degré 4 |
|---|---------|---------|---------|---------|
| Je réponds dans le flou ou dans l'interprétation C1                             | Oui     |         |         |         |
| Je sais identifier et grader l'émotion du personnage (et pas « la mienne ») C2  | Non     | Oui     | Oui     | Oui     |
| Je sais la relier à l'observable lié à l'émotion C3                             | Non     | Non     | Oui     | Oui     |
| Je sais nommer un besoin ou une intention liée à l'émotion et à l'observable C4 | Non     | Non     | Non     | Oui     |

Tableau 10 - Système de codage du degré d'empathie d'après la littérature

Aussi, le « degré d'empathie » comme les « capacités d'empathie C1 à C4 » sont des variables mesurées en relation avec d'autres de façon exploratoire, dans les études 1, 2 et 3.

- *Validation du test selon la procédure de Völlm (étude 1)*

Concernant la validation du RESTT, nous avons prévu une série de deux questions conformément à la procédure de Völlm. Elles portent sur la clarté et la compréhension de l'histoire. Ces questions « L'histoire me paraît claire » et « Je comprends les sentiments du personnage de droite » sont évaluées au moyen d'une échelle de Likert-5 (de 1- « pas du tout d'accord », à 5 – « tout à fait d'accord »). Ces questions ont pour objectif de valider méthodologiquement la tâche d'empathie.

- *L'intention d'enseigner (étude 2)*

Les étudiants de Licence sont questionnés dans l'étude 2 sur leur intention de « devenir enseignant », avec une réponse binaire : oui ou non.

- *Évaluer les erreurs de langage (étude 3)*

Dans l'étude 3 au Maroc, les erreurs de langue écrites sont codées comme des écarts, ou non, à la norme de la langue française. Les réponses sont codées 0 si le participant a écrit conformément à la norme orthographique et grammaticale, ou 1 si au moins une erreur est présente dans les verbatims des participants. Les non-réponses sont également comptabilisées.

- *Évaluer la conscience de soi (E10) (étude 5)*

De façon exploratoire, nous prévoyons de poser trois questions aux participants lors des formations, en investiguant les « sensations », « pensées » et « émotions », reconnues comme un triptyque par l'Organisation mondiale de la santé (World Health Organization, 2020). Celui-ci fait référence à la pleine conscience dont les effets sur l'empathie ont été notés comme positifs dans la revue de littérature. Mais encore, d'autres auteurs promeuvent l'efficacité de questionner les enseignants à propos des « sensations », « pensées » et « émotions » (Bergeron et al., 2021, p.119), afin de « donner un sens aux expériences difficiles » des enseignants, mais aussi « s'ajuster de manière pertinente » à ce qui se vit dans l'accompagnement en milieu éducatif. Cette variable est introduite lors de l'étude 5, sur le terrain.

- *Évaluer l'autocompassion (E11) (étude 6 et 7)*

Cette échelle ayant déjà été exposée dans la revue de littérature, nous voudrions préciser ici qu'elle est employée en version intégrale dans l'étude 6 et en version simplifiée dans l'étude 7, uniquement avec sa sous échelle de sur-identification.

Mais au-delà de ces outils pour analyser les variables, fort nombreux, que nous venons de lister, nous voudrions également détailler le cœur de nos méthodes, très largement quantitatives, nous appuyant sur les compétences acquises lors du Diplôme Universitaire d'Analyses de Données obtenu en 2023. Nous avons choisi une méthodologie presque uniquement quantitative pour trois raisons. Premièrement, notre sensibilité à la détresse d'autrui pourrait introduire un biais significatif dans l'interprétation des données qualitatives. En tant qu'enseignants, nous partageons une empathie particulière avec nos collègues et les futurs enseignants, ce qui renforce notre intention d'employer une méthodologie contribuant à la meilleure objectivité possible. D'autre part, il nous semble que mesurer quantitativement les données puisse contribuer à fournir un meilleur niveau de preuves, discernant avec un grain plus fin les résultats significatifs grâce à l'utilisation de mesures standardisées et évaluées au moyen de protocoles définis. Les éléments qualitatifs servent ici à préciser le propos, et à confronter les biais méthodologiques inhérents aux tests auto-rapportés, c'est-à-dire où le participant évalue sa propre empathie.

### 2.3.3 Méthodes d'analyse des données

- *Mises en œuvre*

Les participants sont informés que le but de l'étude, proposée intégralement en ligne, consiste à tester une partie d'un travail de doctorat portant sur « Les empathies des étudiants-enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation », que la participation est anonyme et qu'elle dure environ 5 à 10 minutes. La collecte des données s'est faite à l'aide du logiciel LimeSurvey hébergé à l'Université de Nice. Pour diminuer les biais connus liés à l'expérimentateur, la présentation de l'étude fait toujours référence à deux scientifiques, un homme et une femme, Mr Zanna et nous, sans distinction de nos statuts, l'un étant professeur d'Université et l'autre doctorante, ce qui aurait pu influencer les participants. Au Maroc, lorsque le professeur est présent avec ses étudiants, nous sommes également en ligne via Zoom pendant la durée de l'expérimentation (étude 3). Lorsque nous sommes seuls à être présents dans la formation à l'Inspé (étude 5), nous citons systématiquement Mr Zanna pour expliciter son rôle dans ces travaux, dans l'intention de toujours associer dans l'esprit des étudiants que cette recherche est menée en duo par une femme et un homme.

- *Logiciel d'analyse*

Nous utilisons le logiciel statistique JASP version 0.16.4 (utilisé le plus largement sauf mentions), mais aussi ponctuellement le logiciel XLS Stat version 2021.5 pour les scores de propension et le logiciel R version 4.3.1.

Concernant la caractérisation de la force des balises relatives à l'interprétation des coefficients, nous utilisons un document récapitulatif d'un centre de recherche Québécois, le CRIR, récapitulant valeurs des coefficients selon leurs propriétés métrologiques, s'appuyant sur les données récentes de la recherche pour l'alpha de Cronbach (Cicchetti, 1994), le d de Cohen (Price et al., 2015) et le r de Pearson (Dancey et Reidy, 2007).

- *Analyses statistiques spécifiques : scores de propension et analyse factorielle exploratoire*

Plusieurs études suivent des techniques spécifiques comme les scores de propension (étude 3) et une analyse factorielle exploratoire (étude 5). D'une part, concernant l'étude 3, pour vérifier l'échantillonnage, la technique d'appariement des scores de propension, couramment utilisée en sciences de l'éducation et de la formation (Lecocq et al., 2016), est utilisée avec la méthode du minimum-maximum (Dehejia et Wahba, 1999). Les individus sélectionnés sont ceux, à

l'exception de ceux pour lesquels il n'existe pas de contrefactuel, c'est-à-dire les participants de l'échantillon français dont le score de propension est inférieur au minimum ou supérieur au maximum du score des individus de l'échantillon marocain. D'autre part, concernant l'analyse exploratoire dans l'étude 5, nous avons suivi les 7 étapes décrites par Berger (2021). Celles-ci sont les suivantes : 1) Déterminer si l'analyse exploratoire ou l'analyse en composante principale est l'analyse la plus appropriée pour les objectifs de recherche ; 2) Sélectionner les variables pertinentes, la taille et la nature de l'échantillon, et traiter les données manquantes ; 3) Choisir une procédure d'extraction adéquate pour le modèle ; 4) Fixer le nombre de facteurs ou composantes à retenir ; 5) Opter pour une méthode de rotation pour faciliter l'interprétation ; 6) Interpréter les résultats, notamment nommer les facteurs et créer des échelles ou scores ; 7) Rapporter l'analyse de manière détaillée.

Par conséquent, nous nous sommes efforcés de suivre des guides et des articles méthodologiques lors des différentes étapes du traitement des données.

- *Précautions de traitement des données*

De plus, dans chacune des études statistiques, nous avons engagé une rigueur toute particulière quant au traitement des données. D'abord nous avons effectué en 2022 quatre jours de formation doctorale en statistiques, puis nous nous sommes formés et avons obtenu en 2022/23 un Diplôme Universitaire d'Analyse de Données à l'Université du Mans avec une moyenne de 13,97/20. Par conséquent, nous avons porté une attention toute particulière aux données quantitatives. Par exemple, nous avons utilisé un cahier de laboratoire avec des pages numérotées en notant tous les noms des fichiers, leurs caractéristiques, les protocoles, les modes de traitement et les résultats. Les données ont été sauveées sur une clé USB qui sera conservée au sein du Laboratoire du CREN pendant une durée limitée, selon le protocole validé par le CERNI. De plus, quand nous avons engagé des régressions linéaires et des ANOVA, nous avons vérifié la normalité de la distribution des données avec le test de Shapiro-Wilk. Nous avons réalisé des tests post-hoc appropriés selon que le diagramme Q-Q était ou non satisfaisant. Pour éviter de rallonger la thèse, ces étapes n'apparaissent pas dans la thèse quand la normalité et l'égalité des variances sont correctes, toutefois dès que l'analyse présente un écart à la normalité ou à la validité des résultats, nous le signalons.

#### 2.3.4 Considérations éthiques

Dès le début de la thèse, nous avons pris contact avec le Comité d'Éthique de Nice et de Nantes. En effet, lors de notre recrutement à l'Inspé de Nice en 2019, nous avons assisté à une conférence du Pr Strickler, professeur d'Université de Droit, président du comité d'éthique de Nice et président la section Grand Sud de la Cour européenne d'arbitrage. Une partie importante de notre famille étant constituée d'avocats, de procureur et de maître de conférences en droit, nous avons été sensibles à son discours. Aussi nos études sont approuvées par le Comité d'Éthique (CERNI) de Nantes, figurant en annexe 5, à savoir :

- Pour documenter l'empathie, une autorisation reçue le 7 décembre 2021 (référence : 07122021).
- Pour identifier les liens entre empathie et le bien-être, une autorisation reçue le 30 août 2023 (référence : 30082023-1).
- Pour examiner les compétences socio-émotionnelles, une autorisation reçue le 13 décembre 2023 (référence : 13122023).

Par conséquent, s'il fallait dire un mot sur le parcours engagé depuis le préprojet de thèse, nous dirions qu'il nous semble représenter un très long chemin, par une multitude de petit pas que nous aimerions résumer ici en quelques lignes. Une revue de littérature systématisée a été engagée avec 240 revues, la problématique a été précisée, un design de recherche a été formalisé, des échelles de mesure et des tâches dessinées ont été conçues dans leur première version, une formation sérieuse en statistiques a été validée, et des variables et des outils de mesures ont été spécifiés. Nous avons tenté, du mieux qu'il nous était possible, de prendre en compte les biais inhérents à nos recherches, ce que nous avons souligné de nombreuses fois, bien qu'il nous ait été impossible de les embrasser tous. Ce processus nous emmène vers l'examen de sept études, organisées selon trois questions de recherche et structurées en trois parties distinctes.

### 3 Partie 2 : Études exploratoires

Nous aurions pu commencer cette partie directement avec l'étude numéro 4. Après tout, le préprojet de thèse avait déjà reçu l'approbation du laboratoire. Or nous avons vécu trois expériences importantes lors de cette première phase, avant même de déployer le questionnaire auprès d'environ 3000 participants. En effet, des émotions et des relations sont venues se mêler à une mécanique qui aurait pu sembler relativement rodée. Dans la première étude, nous avons rencontré l'angoisse, dans la seconde, l'appréhension, et dans la dernière, l'amitié. Tout en traitant la même problématique, une question de recherche, baptisée « A » a émergé. Ces premières expériences ont affiné une approche méthodologique par « petits pas ». Elles permettent de gagner en compréhension de la question suivante : « - Comment objectiver l'empathie des enseignants en minimisant les biais liés à l'évaluation de la recherche ? » ou « A ». Nous nous sommes donc autorisés deux pas en arrière et un pas de côté, exploratoires, pour examiner cette question de façon rigoureuse dans les trois études à suivre.

Cette approche évoque le principe du « Kaizen », ou l'amélioration continue, qui valorise les petits pas pour permettre de grands changements (Singh et Singh, 2009). Nous valorisons très régulièrement cette approche dans nos enseignements et nos formations, c'est pourquoi elle fait référence pour nous, dans l'intention d'améliorer la satisfaction intrinsèque dans les apprentissages, le sentiment de sécurité et la motivation. C'est en embrassant cette approche, prudemment, que nous posons donc le premier pas dans l'examen de l'étude 1.

#### 3.1 ETUDE 1 : Exploration des biais méthodologiques de la tâche d'empathie dessinée

*Il vaut mieux suivre le bon chemin en boitant,  
que le mauvais d'un pas ferme.*

Sagesse populaire<sup>8</sup>

Notre première version du RESTT, figure 32, aurait pu sembler satisfaisante. Ses points forts sont de représenter une classe en ilots (donc relativement moderne, même si une classe flexible aurait pu aller plus loin), de symboliser les bavardages des élèves et de donner à voir une

---

<sup>8</sup> Citation souvent attribuée à Confucius ou St Augustin, sans sources exactes



situation sociale qui pose un problème professionnel tout au long de la carrière. Comme nous l'avons dit, le projet de thèse avait été validé, et tout était sur des rails, d'autant que cette tâche n'était proposée que de façon expérimentale.

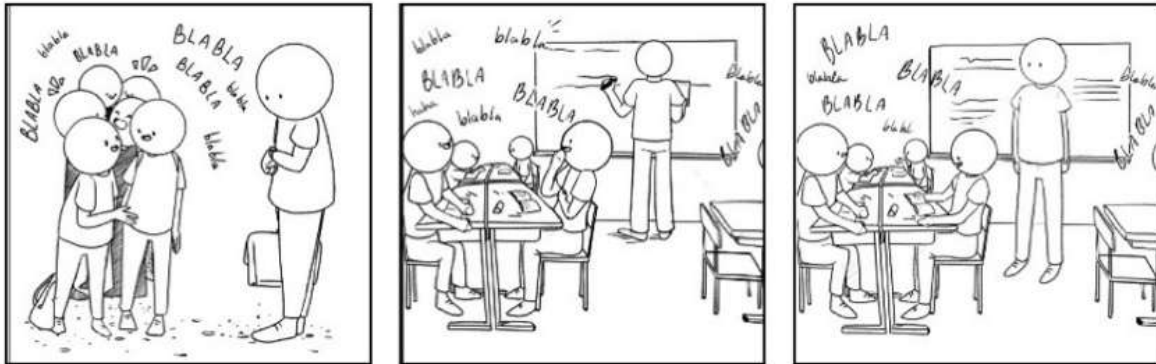


Figure 32- RESTT 1

Or, nous ne sommes pas du tout satisfaits de cette première version. Du point de vue de nos représentations, nous voyons un homme au tableau. De plus, la graphiste n'est pas du tout d'accord avec nous. Elle a représenté déjà auparavant des personnages en « neutralisant leur genre », et elle voit dans le personnage de droite « ni un homme, ni une femme ». Manifestement, nous ne sommes pas d'accord et nous ne percevons pas la même chose à partir des mêmes traits de l'image. Forts de la revue de littérature, et de nos connaissances en littérature jeunesse, nous repartons de la base posée par son esquisse, et nous inspirons des personnages d'Elise Gravel, d'Okilélé (Ponti, 2002), du monstre poilu (Pef, 2021), du festin des affreux (Martí et Salomó, 2017), pour dessiner au feutre et à l'aquarelle le RESTT 2 pendant nos vacances de Noël (figure 33) en empruntant à Pastoureau et ses collègues (1995, 2019) le caractère de certaines couleurs, connues pour être moins genrées que d'autres.

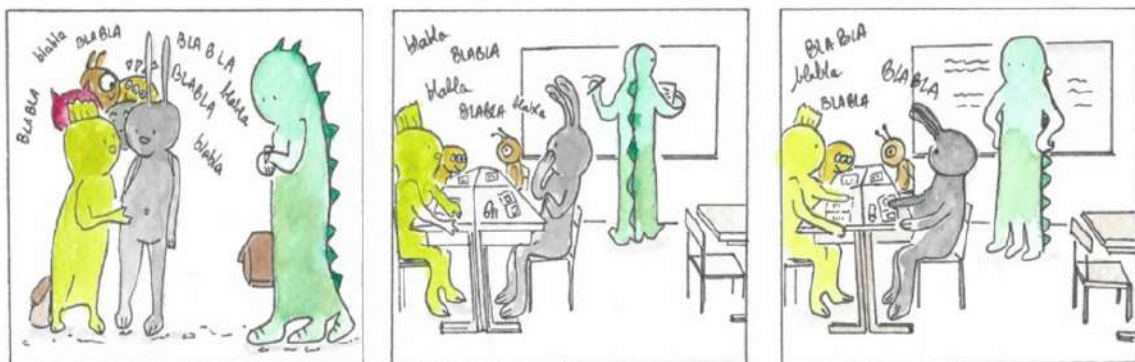


Figure 33 - RESTT 2 - Aliens

Voilà donc une version qui nous convient bien mieux. Il n'y a ici, ni vêtements, ni la couleur blanche, ni tout simplement un personnage humain. Le **stéréotype** d'un « homme blanc, valide » qui a tendance à être omniprésent dans les tâches d'empathie classique nous semble

avoir disparu. Pour comparer encore ce RESTT 2, nous tentons de garder le même code couleur et de coloriser la version 1 du RESTT pour obtenir une version similaire, que nous appelons « RESTT 3 » (figure 34).



Figure 34 - RESTT 3 – Humains en couleurs neutres

Pourtant à ce stade nous sommes un peu perdus. Bien que nous soyons conscients que chacun voit le monde de sa propre façon, nous ne sommes pas certains que ce que nous percevons avec nos propres yeux soit aussi plus largement perçu par autrui, et nous pensons qu’il est aussi possible que nous soyons les seuls à voir le monde de cette façon. Partir dans cette direction est-il pleinement justifié ?

Le but de l’étude 1 est donc d’objectiver les biais des tâches dessinées en empruntant à la littérature jeunesse de nouveaux personnages, en examinant les différences entre les RESTT 1, 2 et 3 lors de ces premières explorations. Notre propos ici est de remplacer les humains par des aliens. Ces nouveaux personnages sont dessinés sur la base des postures humaines avec les mêmes proportions et attitudes, à la main et à l’aquarelle, à partir du Restt 1. Le modèle de cette nouvelle espèce extra-terrestre s’inspire des aliens des albums proposés au cycle 2, illustrant la diversité de formes, de couleurs et les différences. Aucun alien n’a la même taille, la même couleur. Certains aliens ont des oreilles, d’autres pas, alors que certains ont des cheveux et d’autres des antennes. Cette vision de l’altérité a pour intention de déconstruire la lecture du masculin et du féminin en offrant d’emblée la vision de l’unicité de chaque personnage présenté. Notre intention est de donner à voir d’abord ce que fait ou ressent l’individu, davantage que la lecture du sexe de la personne ou de son genre. Ces comparaisons pourraient contribuer, en référence à la question de recherche A, à objectiver et minimiser les biais en comparant les BD quand le personnage principal est un alien ou un humanoïde.

Ainsi, la question de recherche spécifique de cette étude explore donc deux axes : « En quoi l’empathie des enseignants peut-elle être influencée par des biais de représentation dans une

tâche dessinée et comment l'objectiver au mieux en relation avec le contexte de la classe ? ».

Nous émettons les trois hypothèses libellées ci-après :

Hypothèse 1.1 : Une situation de classe pourrait avoir des effets résonants sur les étudiants-enseignants. Cela justifierait le choix du test de façon spécifique en classe, le RESTT, pour venir en complément d'un test généraliste, le Basic Empathy Scale.

Hypothèse 1.2 : Nous prévoyons que la nature du personnage (humain ou alien, enseignant ou élève) dans une bande dessinée ait des effets sur les participants susceptibles d'influencer leur empathie affective en relation avec le genre, conformément à la littérature.

Hypothèse 1.3 : Nous avons l'intention de déterminer si le Restt 2 est valide, avec la procédure de Völm, dans la version alien et humaine.

Un plan de variables, s'appuyant sur la partie méthodologique, expose ci-après de façon schématique celles testées en relation avec les hypothèses de recherche (figure 35), pour contribuer aux hypothèses, à la question de recherche A et à la problématique de la thèse.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE A

Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ?

## 1. étude confirmatoire N=19

Question de recherche #1 : En quoi l'empathie des enseignants peut-elle être influencée par des biais de représentation dans une tâche dessinée et comment l'objectiver au mieux en relation avec le contexte de la classe ?

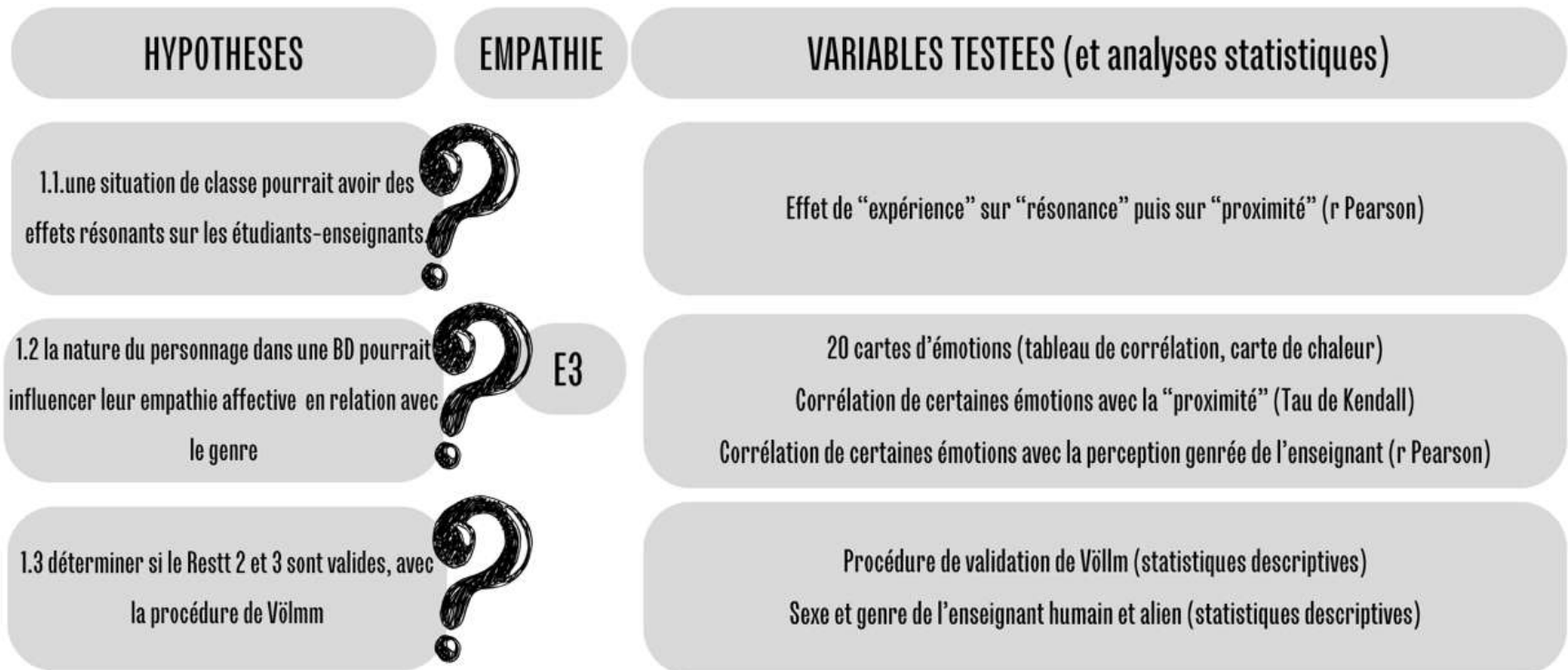


Figure 35- Plan de variables de l'étude 1

Vous pourriez, comme dans les « livres dont on est le héros », découvrir les résultats en un simple coup d’œil en vous rendant à la page 184 (figure 40). Nous pensons avec Manguel que les lecteurs peuvent se montrer anarchistes, et que certains d’entre eux pourraient tirer parti de certains raccourcis de ce manuscrit (Manguel et Leboeuf, 2003), par exemple en effectuant des comparaisons et allers-retours. Reprenant une idée de Barthès de 1973 précisant l’existence de plusieurs régimes de lecture, Manguel indique que, selon lui, « il n’y a que les fous et les professeurs de littérature qui lisent dans l’ordre » (Encyclopædia Universalis en ligne, 2024). Vous pourriez également tout autant, par esprit de contradiction ou par curiosité, avoir l’intention de continuer votre lecture cursive. Au centre de la figure 35, la sous-définition de l’empathie, en référence à Batson et au cadre théorique, est précisée. Une seule définition est explorée : la capacité d’arriver à ressentir ce que ressent une autre personne appelée « contagion émotionnelle » ou « empathie affective » (E3). Les modalités prévues pour l’évaluer sont précisées dans la partie méthode ci-après.

### 3.1.1 Méthode

- *Échantillon*

Dans cette étude, préliminaire, 19 enseignants titulaires ont été recrutés en ligne parmi des enseignants. Les participants sont recrutés, selon la procédure de Völlm, parmi les connaissances des membres du laboratoire. Certaines réponses n’étaient pas obligatoires, aussi 17 participants ont renseigné leur sexe et leur genre. Il s’agit donc de 12 femmes et 5 hommes, qui ont tous plus de 10 ans d’expérience dans le métier d’enseignant. Ils sont 7 à enseigner dans le 1<sup>er</sup> degré, 8 dans le second degré et 2 à l’université, les autres n’ayant pas répondu.

- *Mesures*

Une bande dessinée présentant des extraterrestres (RESTT 2, figure 33 p.164) est d’abord proposée avec des questions. Dans un second temps, une seconde version avec des humains en couleurs neutres est présentée (RESTT 3, figure 34, p.164) avec les mêmes points d’enquête que pour la première BD. Enfin sur la même planche sont comparées par les participants les 3 premières versions du RESTT 1, 2, 3 (figure 32 à 34) avec des éléments d’évaluation supplémentaires.

- *Déroulement*

Afin de vérifier la pertinence de ce design méthodologique, six types de questions sont posées pour chacun des trois dessins, listés dans l’ordre où ils sont posés.

La première salve répond à l'hypothèse 1. Avec le RESTT 2 (alien) sont proposées : selon la méthodologie générale, 3 questions appelées « expérience », « résonance » et « proximité » sont posées (1).

Concernant la seconde hypothèse, les émotions du personnage principal de l'enseignant alien dans le RESTT 2 sont interrogées sur la base de cartes Émoticartes à partir des 20 cartes initiales, et répondent à la définition E3 de Batson correspondant à l'empathie affective (2). De plus, des questions visent à évaluer la perception genrée des personnages, précisées dans la partie méthodologie générale(3).

Enfin, plusieurs questions déterminent la validité du RESTT. Ainsi, deux d'entre elles, conformes à la procédure de Völlm, portent sur la clarté et la compréhension de l'histoire afin de valider le RESTT 2 (4).

D'un point de vue chronologique, le RESTT 3 est ensuite affiché. Conformément à la procédure de Völlm, en vue de valider le RESTT 3, la série de questions numéro (3) est posée, puis la (4). Le RESTT 1, 2 et 3 sont ensuite affichés ensemble. Des questions comparatives sont posées après avoir visionné les trois versions du RESTT 1, 2, 3 sur la même vignette en référence à la procédure de Völlm: « Parmi ces trois tests, quel test vous semble être le plus compréhensible ? », et « le plus clair concernant les émotions du personnage principal ? » ; et enfin « Quel test préférez-vous ? ». (5)

Enfin, les participants sont invités à répondre aux items concernant leur sexe et leur genre, le niveau d'expérience des participants et le degré d'enseignement (6).

- *Méthodes d'analyse des données*

Les logiciels statistiques JASP version 0.16.4 (utilisé le plus largement sauf mention) et R version 4.3.1 sont utilisés pour vérifier les résultats. Des régressions linéaires des variables indépendantes « expérience » sur la variable dépendante « parle » sont d'abord réalisés, puis la variable dépendante de la proximité avec l'enseignant et les élèves dans la première série de questions. Un t-test de Student compare la proximité relative des participants avec le personnage de l'enseignant et des élèves. Un tableau de corrélation est établi entre les 20 émotions proposées avec la valeur p et le r de Pearson. Une ANOVA de la variable indépendante « peur » sur la préférence pour les trois tests du RESTT est réalisée avec le logiciel R. De façon exploratoire, plusieurs régressions linéaires sont réalisées : montrant les effets de la variable indépendante de la proximité avec les personnages d'une part, et de la perception genrée des personnages d'autre part, sur les variables dépendantes des 20 émotions proposées, à la recherche de biais. Un test t de Student est utilisé pour déterminer comment le genre des personnages est perçu dans le RESTT 2 et 3, selon l'hypothèse que la tâche alien

serait la plus neutre. Une analyse de variance (ANOVA) mesure l'interaction entre les mesures répétées du RESTT 2 et 3 à la question « le personnage de droite est une femme » (1<sup>er</sup> facteur) et le sexe du participant (deuxième facteur).

### 3.1.2 Résultats

- *Hypothèse 1.1 : effet de la résonance du contexte scolaire sur l'empathie des EE*  
Nous examinons d'abord la première hypothèse, stipulant qu'une situation de classe pourrait avoir des effets résonants sur les participants. Les résultats d'une analyse de corrélation indiquent une relation significative entre avoir déjà fait l'expérience de cette situation montrée par la BD sur le fait qu'elle « parle » aux participants ( $p < 0.001$ ,  $r$  Pearson = 0.903). La force du  $r$  de Pearson est considéré comme forte à parfaite. Ce résultat suggère que les enseignants projettent leur propre vécu professionnel dans leur interprétation des situations de classe, ce qui renforce l'idée que l'empathie n'est pas une réaction isolée mais plutôt une résonance profonde avec les expériences vécues en classe comme enseignants. Par conséquent, comme pour le bonhomme de neige de Massumi, la situation « parle » aux participants, conformément aux préconisations de la littérature.

Cependant, cette projection semble principalement centrée sur le personnage de l'enseignant. En effet, les résultats d'une régression linéaire indiquent que le fait que les personnages aient déjà vécu cette expérience influe sur le degré de proximité avec le personnage de droite ( $p < 0.001$ ,  $r$  Pearson = 0.733). Ces effets de l'expérience sont identifiés comme « forts » sur la représentation de la distance à autrui, rappelant que la distance et l'expérience constituent deux axes forts de la modélisation de l'empathie. En revanche, les résultats indiquent que le fait que les participants aient déjà vécu cette situation n'a pas d'effet sur le fait de se sentir proches des personnages de gauche, à savoir les élèves ( $p=0.062$ ), de sorte que le personnage principal de l'enseignant conserve une forte prévalence dans l'information perçue pour les enseignants eux-mêmes. Les résultats d'un test de Student explorent ce point plus en avant : les enseignants de cet échantillon ont davantage tendance à se sentir plus proches du personnage de l'enseignant que de celui des élèves ( $\chi^2 = 1.916$ ,  $ddl = 18$ ,  $p = 0.036$ ). Au vu des résultats, il semble que le personnage de l'enseignant joue un rôle crucial dans cette bande dessinée en raison de son impact significatif sur les participants, et parle davantage aux participants que la présence des élèves elle-même.

La nature des personnages semble donc avoir un effet important sur la lecture du test par les participants, ce qui confirme la première hypothèse 1.1, à savoir qu'une situation de classe ait

des effets résonants sur les participants, justifiant par conséquent de réaliser une BD spécifique au milieu de l'éducation. La classe pourrait résonner d'une façon particulière pour les enseignants participant à cette tâche d'empathie dessinée.

Mais comment cette situation « résonne-t-elle » particulièrement sur l'empathie affective des participants ?

- *Hypothèse 1.2 : Effets de la nature du personnage de la BD sur l'empathie*

Rappelons ici que les questions interrogent l'échantillon des participants en vue d'identifier quelles émotions pouvait vivre le professeur de la bande dessinée, en posant la question « D'après toi, le personnage de droite ressent-il les émotions suivantes ? », cernant l'empathie affective (E6), et en proposant des Émotocartes à graduer avec une échelle de Lickert-5. Les résultats montrent d'abord de nombreuses corrélations dans les émotions perçues par les participants, comme le montre le tableau de corrélation (tableau 11, ci-après). Par exemple, parmi les 20 émotions proposées, seules la surprise et la colère ne sont pas corrélées à d'autres, alors que les 18 autres sont corrélées, positivement ou négativement, entre elles.



**T Kendall Corrélations**

| Variable          |              | Peur    | Surprise | Dégoût   | Joie     | Stress   | Reconnaissance | Angoisse  | Calme | Timidité | Envie | Tristesse | Plaisir  | Agitation | Fierté  | Colère | Estime de soi | Frustration | Confiance | Ennui | Amour |  |
|-------------------|--------------|---------|----------|----------|----------|----------|----------------|-----------|-------|----------|-------|-----------|----------|-----------|---------|--------|---------------|-------------|-----------|-------|-------|--|
| 1. Peur           | Kendall'sTau | —       |          |          |          |          |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | —       |          |          |          |          |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 2. Surprise       | Kendall'sTau | 0.244   | —        |          |          |          |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.283   | —        |          |          |          |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 3. Dégoût         | Kendall'sTau | 0.289   | 0.122    | —        |          |          |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.191   | 0.588    | —        |          |          |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 4. Joie           | Kendall'sTau | 0.139   | 0.218    | 0.056    | —        |          |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.557   | 0.367    | 0.810    | —        |          |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 5. Stress         | Kendall'sTau | 0.546 * | 0.101    | 0.614 ** | 0.017    | —        |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.011   | 0.645    | 0.004    | 0.939    | —        |                |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 6. Reconnaissance | Kendall'sTau | 0.474 * | 0.000    | -        | 0.532 *  | 0.352    | —              |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.037   | 1.000    | 0.904    | 0.027    | 0.107    | —              |           |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 7. Angoisse       | Kendall'sTau | 0.359   | -0.088   | 0.524 *  | -        | 0.565 ** | 0.100          | —         |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.092   | 0.687    | 0.013    | 0.760    | 0.006    | 0.646          | —         |       |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 8. Calme          | Kendall'sTau | 0.033   | -0.027   | 0.063    | 0.056    | 0.185    | 0.163          | 0.126     | —     |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.880   | 0.904    | 0.774    | 0.810    | 0.383    | 0.471          | 0.551     | —     |          |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 9. Timidité       | Kendall'sTau | 0.225   | 0.225    | 0.126    | -        | 0.350    | 0.088          | 0.420 *   | 0.048 | —        |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.291   | 0.301    | 0.552    | 0.221    | 0.087    | 0.688          | 0.040     | 0.819 | —        |       |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 10. Envie         | Kendall'sTau | 0.379   | 0.520 *  | 0.056    | -        | 0.259    | 0.361          | 0.175     | 0.000 | 0.629 ** | —     |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.090   | 0.023    | 0.801    | 0.866    | 0.227    | 0.114          | 0.412     | 1.000 | 0.003    | —     |           |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 11. Tristesse     | Kendall'sTau | 0.287   | -0.112   | 0.449 *  | -        | 0.477 *  | 0.014          | 0.888 *** | 0.120 | 0.439 *  | 0.278 | —         |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.193   | 0.621    | 0.041    | 0.368    | 0.026    | 0.951          | < .001    | 0.583 | 0.039    | 0.210 | —         |          |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 12. Plaisir       | Kendall'sTau | 0.277   | 0.283    | -        | 0.208    | 0.042    | 0.396          | -         | 0.311 | -        | 0.266 | -0.158    | —        |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.240   | 0.237    | 0.899    | 0.403    | 0.853    | 0.098          | 0.666     | 0.181 | 0.667    | 0.257 | 0.504     | —        |           |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 13. Agitation     | Kendall'sTau | 0.321   | 0.222    | 0.384    | 0.540 *  | 0.196    | 0.313          | 0.233     | -     | -        | 0.129 | 0.095     | 0.233    | —         |         |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.140   | 0.318    | 0.075    | 0.019    | 0.346    | 0.159          | 0.263     | 0.743 | 0.789    | 0.554 | 0.659     | 0.311    | —         |         |        |               |             |           |       |       |  |
| 14. Fierte        | Kendall'sTau | 0.354   | 0.244    | 0.118    | 0.797 ** | 0.206    | 0.729 **       | 0.078     | 0.118 | -        | 0.204 | -0.087    | 0.579 *  | 0.602 **  | —       |        |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.137   | 0.325    | 0.618    | 0.002    | 0.369    | 0.003          | 0.731     | 0.618 | 0.537    | 0.395 | 0.712     | 0.024    | 0.010     | —       |        |               |             |           |       |       |  |
| 15. Colere        | Kendall'sTau | -       | -0.092   | 0.010    | -        | -        | -0.275         | 0.009     | -     | -        | -     | 0.182     | -        | 0.176     | -       | —      |               |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 0.118   | 0.588    | 0.963    | 0.434    | 0.394    | 0.217          | 0.964     | 0.223 | 0.128    | 0.300 | 0.390     | 0.569    | 0.410     | 0.571   | —      |               |             |           |       |       |  |
| 16. Estime de soi | Kendall'sTau | 0.000   | 0.184    | -        | 0.464    | -        | 0.336          | -         | 0.415 | -        | 0.013 | -0.452 *  | 0.661 ** | 0.159     | 0.620 * | 0.183  | —             |             |           |       |       |  |
|                   | p-value      | 1.000   | 0.428    | 0.317    | 0.053    | 0.449    | 0.147          | 0.087     | 0.065 | 0.063    | 0.956 | 0.044     | 0.006    | 0.472     | 0.011   | 0.410  | —             |             |           |       |       |  |

**T Kendall Corrélations**

| Variable        |              | Peur  | Surprise | Dégoût | Joie     | Stress | Reconnaissance | Angoisse | Calme   | Timidité | Envie | Tristesse | Plaisir  | Agitation | Fierté  | Colère | Estime de soi | Frustration | Confiance | Ennui | Amour |  |
|-----------------|--------------|-------|----------|--------|----------|--------|----------------|----------|---------|----------|-------|-----------|----------|-----------|---------|--------|---------------|-------------|-----------|-------|-------|--|
| 17. Frustration | Kendall'sTau | 0.083 | 0.241    | 0.108  | 0.210    | 0.218  | -0.165         | 0.299    | 0.167   | 0.154    | 0.073 | 0.459 *   | 0.237    | -0.047    | 0.128   | 0.345  | -0.387        | —           |           |       |       |  |
|                 | p-value      | 0.699 | 0.272    | 0.612  | 0.356    | 0.289  | 0.452          | 0.146    | 0.433   | 0.455    | 0.734 | 0.027     | 0.294    | 0.822     | 0.580   | 0.091  | 0.076         | —           |           |       |       |  |
| 18. Confiance   | Kendall'sTau | 0.114 | 0.222    | 0.301  | 0.325    | 0.308  | 0.167          | 0.376    | 0.366   | 0.416    | 0.080 | -0.513 *  | 0.610 ** | 0.238     | 0.407   | 0.062  | 0.775 ***     | -0.382      | —         |       |       |  |
|                 | p-value      | 0.608 | 0.327    | 0.171  | 0.166    | 0.147  | 0.462          | 0.076    | 0.097   | 0.050    | 0.719 | 0.020     | 0.009    | 0.272     | 0.088   | 0.774  | < .001        | 0.074       | —         |       |       |  |
| 19. Ennui       | Kendall'sTau | 0.160 | 0.195    | 0.412  | 0.090    | 0.279  | -0.143         | 0.334    | 0.433 * | 0.259    | 0.171 | 0.222     | 0.144    | 0.377     | 0.016   | 0.184  | -0.272        | 0.319       | -0.288    | —     |       |  |
|                 | p-value      | 0.463 | 0.381    | 0.056  | 0.697    | 0.181  | 0.521          | 0.109    | 0.045   | 0.213    | 0.433 | 0.304     | 0.531    | 0.076     | 0.945   | 0.387  | 0.220         | 0.128       | 0.184     | —     |       |  |
| 20. Amour       | Kendall'sTau | 0.159 | 0.053    | 0.178  | 0.732 ** | 0.013  | 0.584 *        | 0.227    | 0.288   | 0.215    | 0.015 | -0.310    | 0.305    | 0.158     | 0.541 * | 0.397  | 0.478 *       | -0.410      | 0.350     | 0.354 | —     |  |
|                 | p-value      | 0.487 | 0.821    | 0.434  | 0.003    | 0.954  | 0.013          | 0.300    | 0.206   | 0.328    | 0.950 | 0.174     | 0.207    | 0.480     | 0.028   | 0.078  | 0.041         | 0.064       | 0.125     | 0.114 | —     |  |

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tableau 11 - Corrélation des émotions de l'étude 1 avec le tau de Kendall

Si le  $r$  de Pearson semble plus adapté aux variables continues, le Tau de Kendall est choisi ici, puisqu'il semble l'indicateur le plus approprié lors de corrélations de données ordinales. C'est en effet une mesure de corrélation robuste, évitant les valeurs aberrantes. Ainsi, quand les participants reconnaissent l'émotion de tristesse chez le personnage de l'enseignant, celle-ci est corrélée à l'identification d'autres émotions comme le dégoût ( $p = 0,041$  ;  $\tau = 0.449$ ), le stress ( $p = 0,026$  ;  $\tau = 0.477$ ), et la timidité ( $p = 0,039$  ;  $\tau = 0.439$ ), ce qui montre des corrélations positives modérées selon le  $\tau$  de Kendall. En revanche, la reconnaissance de l'émotion de tristesse pour l'enseignant est très fortement liée à l'angoisse ( $p < 0,001$  ;  $\tau = 0.888$ ). Par ailleurs, quand les participants semblent reconnaître des émotions dans une situation sociale en classe, celles-ci ne sont pas pensées de façon isolée, mais bien de façon complexe, comme si cette résonance impliquait un réseau dynamique d'émotions.

En outre, une carte de chaleur (tableau 12, ci-après) permet d'observer des groupes de variables fortement corrélées entre elles, comme la tristesse et l'angoisse. Ces réseaux d'émotions et de significations pourraient exister de façon intriquée, ce qui soutient l'idée de présenter des listes d'émotions en nombre suffisant.

Ces résultats permettent un aperçu de la dynamique des émotions entre elles. Les corrélations se montrent significatives quand des étoiles sont apposées au résultat. Mais en plus, elles présentent une forte signification quand les couleurs tendant vers le violet foncé (quand les corrélations sont positives) ou le rose foncé (quand elles sont négatives). Cela suggère que l'empathie affective des participants implique des réseaux de significations et également d'émotions.

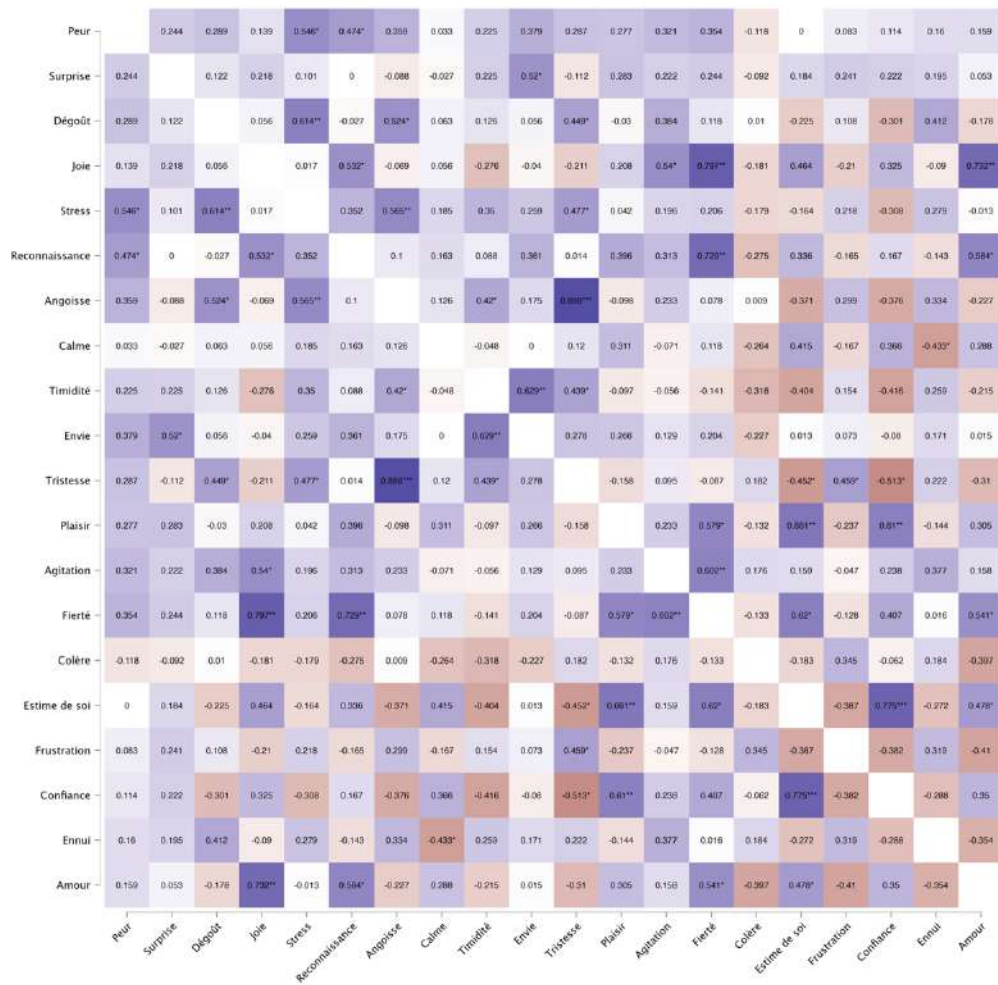


Tableau 12 - Carte de chaleur témoignant du Tau de Kendall dans les corrélations entre les émotions, les étoiles indiquant la significativité

De plus, pour traquer les biais, les émotions prises une à une semblent utiles à leur compréhension. Des biais affectifs possibles, déjà évoqués, pourraient être liés à la peur. Les résultats descriptifs montrent en effet que la peur perçue par l'enseignant est moindre quand le test alien est préféré ( $M = 1.143$ ,  $SD = 0.378$ ) au test humain ( $M = 2.750$ ;  $SD = 1.500$ ). Les deux figures suivantes comparent ces premiers constats et mettent en évidence que cette émotion est moins présente quand le test alien est préféré (figure 36) par rapport à son équivalent humain (figure 37).

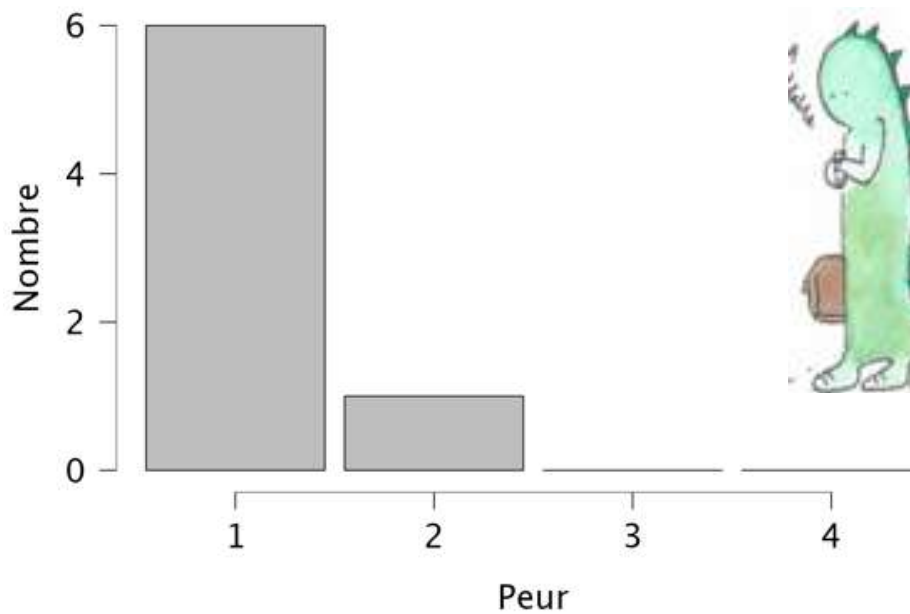


Figure 36 - Analyse descriptive de la peur perçue en fonction du test alien

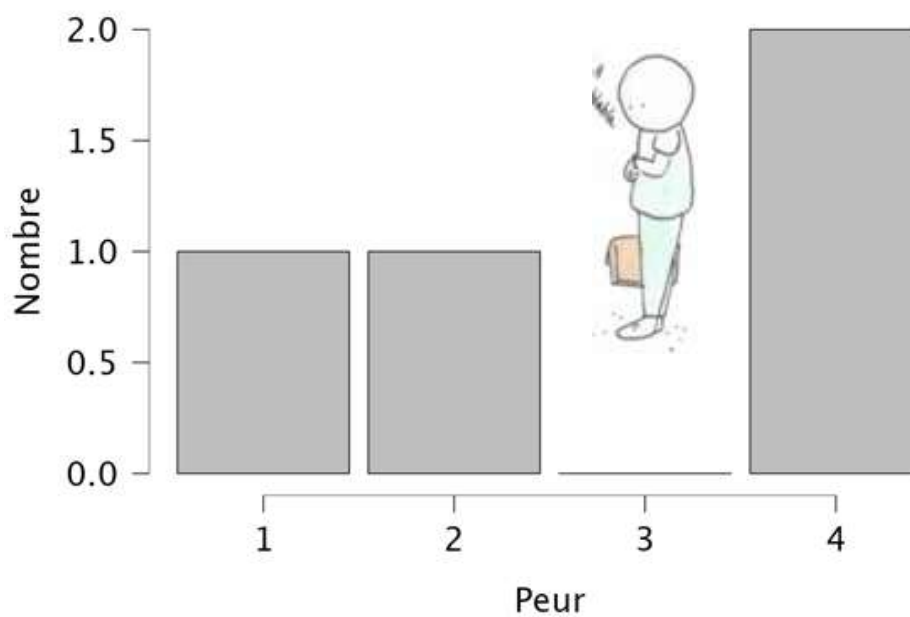


Figure 37 - Analyse descriptive de la peur perçue en fonction du test humain

Ces données suggèrent que les participants qui préfèrent le test alien pourraient être ceux qui ont tendance à exprimer le moins de peur pour l'enseignant lors du passage du test alien. Par conséquent, cela renforce l'hypothèse évoquant des biais affectifs possibles. Par conséquent, la nature du personnage de la BD pourrait influencer l'empathie affective des participants, les aliens provoquant moins de peur dans la même situation sociale, ce qui renforce l'hypothèse 1.2.

D'autres résultats soutiennent les effets des personnages sur l'empathie affective des participants, en examinant cette fois le genre de l'enseignant perçu par les participants. Ainsi, une analyse de corrélation indique que plus l'enseignant est identifié comme une femme, et plus les participants identifient qu'elle a peur ( $p = 0.041$ ,  $r$  Pearson = 0.516) et qu'elle est angoissée ( $p = 0.007$ ,  $r$  Pearson = 0.648). Les effets relevés par le  $r$  de Pearson indiquent une force des résultats modérée. En revanche, pour la peur comme pour l'angoisse, ces effets ne sont pas trouvés quand l'enseignant est identifié comme un homme (soit respectivement  $p = 0.220$  et  $p = 0.453$ ). Cela pourrait indiquer que quand l'enseignant est vu comme un homme, l'angoisse ou la peur n'est pas ressentie de la même manière. Cela pourrait être également en relation avec le stéréotype selon lequel les hommes ne sont pas autorisés à exprimer des émotions négatives très fortes, comme pleurer. Cela tend à confirmer l'hypothèse 1.2 selon laquelle la nature du personnage peut influencer l'empathie affective du participant. Or, ici, les résultats suggèrent que ce n'est pas la façon dont il est réellement dessiné qui agit, mais qu'il existerait effet principal des biais cognitifs induits par les stéréotypes de genre sur la lecture de l'empathie pour autrui dans une tâche dessinée. La tâche dessinée ne semble pas exempte de stéréotypes de genre, bien que la littérature la considère comme moins biaisée que les tests auto-rapportés à cet égard. Ces éléments semblent donc conforter l'hypothèse 1.2 selon laquelle la nature des personnages de la BD, ici genrée, pourrait influencer l'empathie émotionnelle des participants.

A la recherche du test le plus neutre possible, la méthodologie examine maintenant le choix du test le plus fiable parmi les trois proposés.

- *Hypothèse 1.3 : Validation du RESTT 2*

Rappelons, pour mémoire, que l'équipe de Völlm (2006) a validé son test auprès de 15 personnes de l'entourage du laboratoire en obtenant une moyenne de 4 sur 5 aux questions relatives à la bonne compréhension de la situation et des émotions des personnages. Dans la présente étude, la moyenne à ce pool de questions se situe entre 4 et 4,1/5 pour les tests aliens comme pour les humains (Tableau 13). Ces résultats vont donc dans le sens de Völlm et sont donc susceptibles de valider le test alien comme le test humain. En effet, les scores présentés ici et ceux de Völlm sont analogues avec une variation de 2 %.

|                       | Test aliens - RESTT 2 | Test humain colorisé -RESTT 3 |
|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Compréhension         | 4,1                   | 4,23                          |
| Clarté des sentiments | 3,9                   | 4,09                          |
| Moyenne               | 4                     | 4,16                          |

Tableau 13 - Comparaison alien/humains test exploratoire 64 personnes avec une échelle de Likert-5

Au vu de ces résultats conformes à la procédure de Völlm, les RESTT 2 et 3 sont considérés comme valides. Toutefois, cela ne permet pas de choisir entre les deux tests du RESTT 2 et 3. En conséquence, en accord avec les conclusions précédemment tirées concernant les biais cognitifs, examinons la perception genrée que les participants allouent au personnage enseignant. Ainsi, les résultats montrent en réponse à l'affirmation « le personnage de droite est un homme » que le test alien est plus proche du mode 4 « Ni d'accord, ni pas d'accord » ( $M = 3.706$ ,  $ET = 1.213$ ) que le test humain pour lequel les participants semblent d'accord qu'il soit un homme ( $M = 5.4$ ,  $ET = 1.121$ ). Ceux-ci pourraient donc mettre en évidence des différences entre les deux tests, comme le suggérait l'intuition de départ. La figure 38 illustre les écarts de réponses. Elle montre que le test alien est le plus neutre, car plus proche de « ni d'accord, ni pas d'accord » pour l'attribution masculine du personnage enseignant.

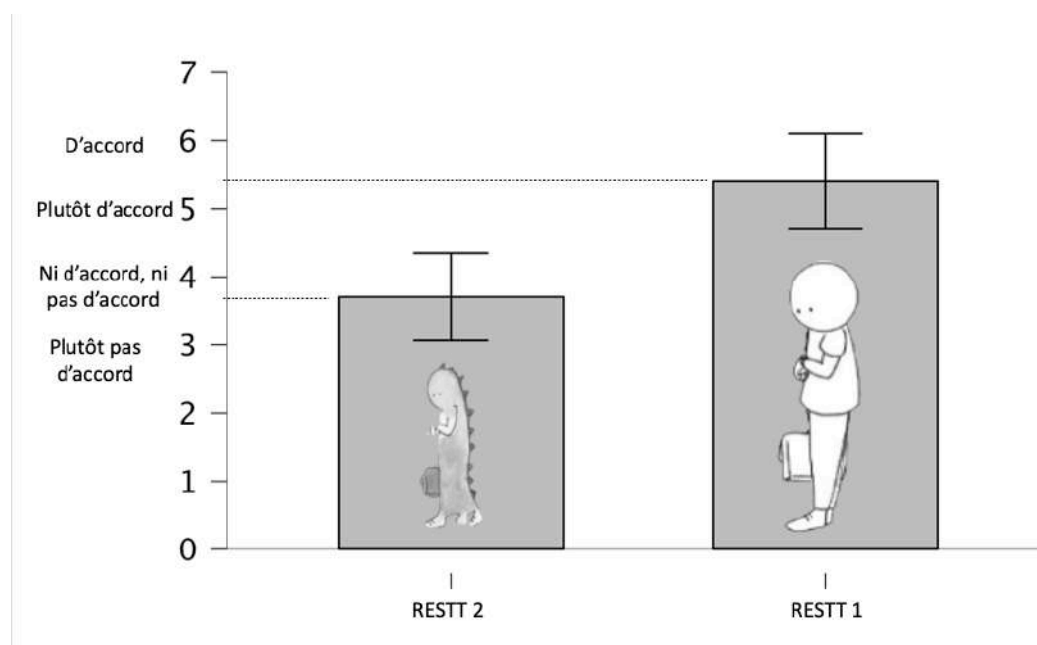


Figure 38- Score obtenu sur l'échelle de Likert-7 à la question, « selon vous le personnage de droite est un homme », dans le test alien (à gauche) et le test humain (à droite).

Lorsque la même question est posée pour le féminin, à savoir « le personnage de droite est-il une femme ? », les résultats sont également différents. Les observations sont plus neutres pour le RESTT 2 Alien ( $M = 3.706$ ,  $ET = 1.213$ ) que pour le RESTT 1 Humain ( $M = 2.938$ ,  $ET =$

1.181). C'est précisément ce qu'illustre la figure 39, ci-après, les participants doutent davantage avec le test alien en se rapprochant de la réponse « Ni d'accord, ni pas d'accord » (réponse 4). En revanche, lorsque le test fait figurer un humain, la réponse penche vers l'idée que ce n'est plutôt pas une femme.

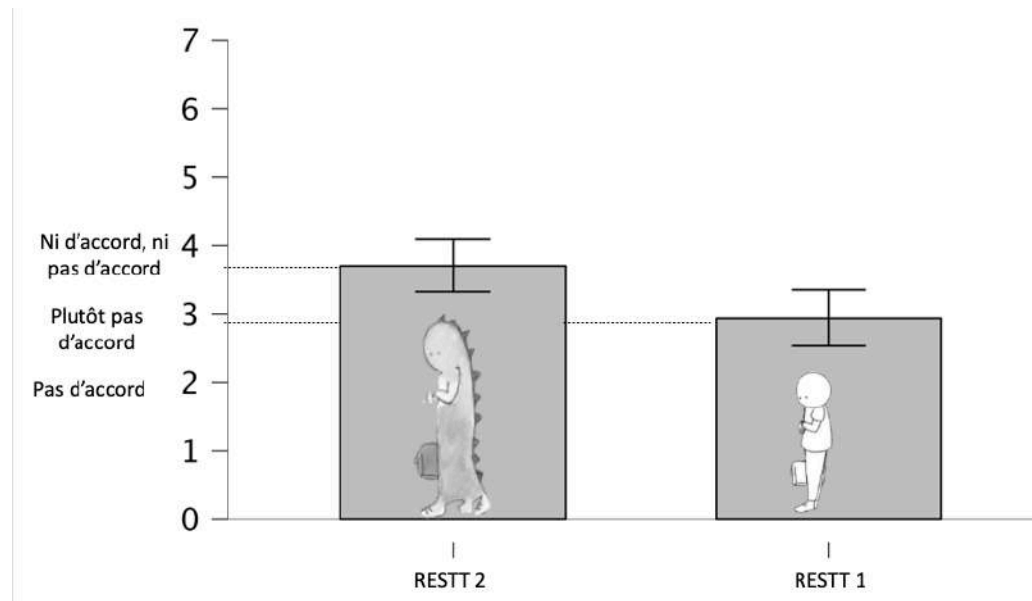


Figure 39 - score obtenu sur l'échelle de Likert-7 à la question, « selon vous le personnage de droite est une femme », dans le test alien (à gauche) et le test humain (à droite).

Par conséquent, l'hypothèse 1.3, relative à la validité du test, trouve une confirmation avec les premières réponses des participants aux questions de Völlm.

- *Limitation de la portée des résultats*

Plusieurs observations concèdent à cette étude une dimension tout à fait exploratoire et disons-le avec transparence et prudence un niveau de crédibilité très modéré que nous qualifierions de « -C », c'est-à-dire « pas du tout crédible », et ce pour deux raisons : le nombre de variables et le mode de recrutement.

D'une part, le nombre de variables excède le nombre de participants. Rappelons que 38 questions sont posées en tout lors de 6 séries thématiques. Or, lorsque le nombre de variable excède le nombre de participants, plusieurs problèmes peuvent survenir. Le premier s'appelle la « multicolinéarité », c'est-à-dire qu'il existe un risque accru que les variables soient corrélées entre elles. Le second est lié à la puissance statistique qui réduit les conclusions quant aux effets, même quand ils sont identifiés comme forts.

D'autre part, le mode de recrutement est lié à des personnes de l'entourage du laboratoire, comme Völlm l'a fait pour valider le test initial. Or, ceci implique des biais potentiels liés à la familiarité et à la non-représentativité de l'échantillon, ce qui peut affecter la généralisation des



résultats. C'est pourquoi une autre étude, également exploratoire, semble nécessaire d'un point de vue méthodologique.

### 3.1.3 Discussion

- *Intérêt d'un test spécifique à l'enseignement*

Les tâches d'empathie dessinées, présentes dans la littérature, évoquent des situations sociales diverses, parmi lesquelles des objets comme des ballons de football sont présents et/ou des personnages sont seuls et réalisent des actions comme pêcher, attendre en prison, ou pousser justement un ballon (Sarfati et al., 1997 ; Brunet-Gouet et al., 2000 ; Baron-Cohen et al., 1986), mais encore des situations liées au domaine de l'éducation. Elles illustrent uniquement des conflits entre des enfants (Baron-Cohen et al., 1986), des relations entre parents et des enfants (Völlm et al., 2006), mais aussi des enfants dans la cour de l'école entre 7 et 11 ans (Sharp et al., 2007) et même en classe (Girard, 2014).

Mais celles-ci n'ont jamais montré à notre connaissance des enseignants, visionnés par des enseignants. Ce test propose spécifiquement des situations de classe ciblant les professionnels de l'éducation. Ceci revêt-il concrètement un grand intérêt ?

Le dessin est un moyen détourné d'identifier l'empathie des participants en utilisant l'image de corps à voir dans une situation sociale. Les résultats montrent que les enseignants titulaires se sentent proches de l'enseignant, mais pas des élèves. Tisseron (2017) a déjà circonscrit la notion de **conflit d'empathie**, dans le cadre d'un agir éthique centré sur une population d'individus ou sur une autre. Par exemple, et c'est un cas fréquemment relayé par les jeunes enseignants, lorsque la classe d'un collègue enseignant est trop bruyante et gêne la classe adjacente. Triffaux et al. (2019) reprennent l'idée du conflit d'empathie dans le champ médical et précisent que chez les médecins ces conflits pourraient impliquer « des tiraillements » entre les patients et les professionnels de santé. Selon eux, ces phénomènes pourraient être une cause de l'étiollement de l'empathie au long des études des professionnels de santé. Les auteurs précisent que cela pourrait impliquer le sentiment d'appartenance et la représentation de soi. Ainsi, ces conflits d'empathie pourraient être un marqueur social de l'intégration de la mission d'enseignant au fur et à mesure de la carrière. La première hypothèse examinait l'idée qu'une situation de classe puisse avoir des effets résonants sur les participants enseignants et justifier l'intérêt d'une tâche dessinée spécifique à l'éducation. Un effet de l'expérience vécue et de la proximité avec les personnages sur les émotions a été identifié, en lien avec l'empathie pour l'enseignant. Ceci semble avoir deux implications. D'une part, cela pourrait montrer les effets d'interaction entre

la dimension de l'expérience, d'une part, et la dimension de la distance, d'autre part comme second axe du schéma proposé. La modélisation pourrait se trouver potentiellement solidifiée, en établissant des relations entre les axes de la revue de littérature. De plus, une tâche spécifique d'empathie dans le monde de la classe semble se justifier pleinement. Cela permettrait d'observer des différences dans les capacités des enseignants à ce sujet, et être un marqueur intéressant de l'entrée dans le métier. Toutefois, l'échantillon ne comporte que des enseignants en poste depuis 10 ans. Nous ne pouvons donc pas affirmer que ces différences seront également marquées dès l'entrée dans le métier, ce qui nécessite des explorations ultérieures avec un public étudiant aux métiers de l'enseignement. Pour autant, s'il semble qu'un test spécifique à l'enseignement serait intéressant, en quoi celui-ci pourrait-il agir comme un révélateur ?

- *Des tests dessinés révélateurs des biais et des stéréotypes*

Dans le domaine de l'empathie, les biais des tests sont connus et limitent son objectivation. Toutefois, nous n'avons pas trouvé de recherche mesurant spécifiquement les biais des tâches dessinées. Cela soulève des questions intéressantes, étant donné la nature potentiellement subjective de telles situations. Il est donc envisageable que cette méthode appelée « dessin / histoire » par Eisenberg et Lennon (1987) puisse comporter des biais particuliers, méritant une exploration approfondie. Les résultats indiquent de prime abord que les émotions des participants semblent fonctionner « en réseau ». Ces émotions pourraient varier en fonction de l'attribution d'un sexe au personnage de l'enseignant alien. Quand celui-ci est davantage perçu comme une femme, les participants ont davantage tendance à penser que l'enseignant pourrait avoir peur ou être angoissé dans une situation difficile. Or ce n'est pas le cas quand ils penchent pour identifier un homme. L'encodage des informations liées au masculin et au féminin pourrait se trouver réduites par le test alien, ce qui permettrait au participant de douter. Cela pourrait donc contribuer à limiter les biais cognitifs liés au genre. Or ce sont ces biais précisément qui sont décrits par Eisenberg et Lennon (1983) comme étant les plus préoccupants dans les tests d'empathie en général. L'avantage de l'étude 1 est donc d'avoir tendance à confirmer l'existence de ces biais d'une part, et les préciser dans les tâches dessinées, d'autre part. De fait, les données obtenues impliquent que les auteurs de ces tests dessinés pourraient avoir un intérêt scientifique à davantage prendre conscience des biais véhiculés par ces tests, et chercher à trouver des moyens de les mettre en évidence et de les limiter. La seconde hypothèse escomptait un effet de la nature des personnages (humains, aliens, perçus plus ou moins masculins ou féminins) sur l'empathie affective des participants, ce qui semble confirmé par les résultats. Mais des stéréotypes persistent même quand il est montré comme un alien : les participants lui

attribuant « un sexe » plutôt masculin. Deux raisons pourraient expliquer cela : la représentation sociale d'une forme d'autorité patriarcale, et les limites de l'empathie humaine.

Lamy (2023) dans son ouvrage « En bons pères de famille » montre par exemple la puissance de ce stéréotype normatif dans le champ de la famille. Dans le champ de l'école, nous avançons empiriquement que ce stéréotype existe quand un élève est difficile et qu'on le confie à un enseignant homme de l'établissement ou au CPE « pour le cadrer » ou le « calmer » par exemple. Pour avancer des éléments concomitants témoignant de la réalité du terrain, c'est peut-être une des raisons qui pousse les hommes à être statistiquement plus nombreux comme conseillers principaux d'éducation (ou CPE). Dans cette fonction, les femmes ne sont « plus que » 74,4 %, soit la proportion féminine la plus faible parmi les personnels d'éducatifs selon un rapport de la DEPP 2021. L'aide et l'écoute, potentiellement perçues comme plus féminines d'un côté, et l'autorité éducative de l'autre, attribuée stéréotypiquement au masculin, semblent donc offrir des explications possibles constituant les représentations véhiculées par la société, et les renforçant de façon dynamique en en étant les causes comme les effets.

En outre, en référence aux travaux de de Singly (1993), examinant minutieusement les rôles de genre et les identités dans le contexte familial et social, cette recherche d'une neutralité absolue dans les tests s'avérer impossible, compte tenu de ces enchevêtrements sociaux et culturels. Ce qui semble singulier ici, c'est que les participants attribuent des caractéristiques humaines, y compris des stéréotypes de genre, à des personnages extra-terrestre. Cela nous semble trouver un écho dans la réflexion philosophique de Nagel à propos de la compréhension de l'expérience d'autrui. Dans son essai de 1974, « Quel effet cela fait-il d'être une chauve-souris ? », Nagel invite à considérer les limitations de l'empathie humaine, ayant des difficultés pour saisir pleinement l'expérience subjective d'être différents de nous et se repliant vers des schémas de pensée familiers. Ce qui est vrai spécifiquement avec des aliens, peut s'appliquer à d'autres formes d'altérité, qu'elles soient interspécifiques, intergenres, ou relatives à d'autres types de différences.

Mais alors, au vu de ces éléments, pourquoi le test alien semble-t-il plus objectif que sa version humaine ?

- *Régler la juste distance pour permettre l'empathie*

Les tâches d'empathie mettent en lumière des objets et des personnages seuls, mais le plus souvent des sujets humains impliqués dans des situations sociales. L'intérêt de mettre en scène des monstres ou des aliens a été exploré, en comparaison à la mise en scène des humains qui se fait habituellement. Toutefois, peu d'études utilisent les monstres ou les aliens à des fins scientifiques, et cela pourrait sembler peu sérieux. La littérature jeunesse, la publicité, et le

cinéma s'en emparent pourtant avec des objectifs d'assimilation par le plus grand nombre. Dans d'autres champs scientifiques comme l'esthétique, dédiée à l'appréciation de l'art, « l'inconnaissable » est reconnu pour éviter toute similitude avec les représentations culturelles, c'est-à-dire toute forme d'anthropomorphisation (Clémot, 2014). Si l'empathie est la capacité à se « mettre à la place de l'autre » pour comprendre autrui - et point important sans s'y confondre -, les monstres offrent davantage de distance avec notre monde. Les aliens pourraient offrir une optimisation du réglage simultané de la dimension horizontale (la relation) et verticale (la distance) de la modélisation. En raison de leur caractère fictif, la relation impossible avec ces entités pourrait offrir davantage d'espace pour une observation plus objective de la situation, établissant également une distance plus stable avec les personnages. Les enseignants aliens, semblent à la lumière des résultats, moins genrés que les humains. Ce changement de focale a l'avantage d'inciter les personnes interrogées à voir le monde à partir des yeux des autres, pour finalement passer d'une appréhension du monde à la première personne vers une prise de perspective à la troisième personne, caractéristique du processus d'empathisation. Mais encore, le test remplit son objectif de valider les tests alien et humain selon le protocole de Völlm. Ce résultat probant est retenu : les deux versions sont validées. Toutefois nombreuses limites statistiques sont soulignées dans cette étude tout au long de l'analyse des résultats. Aussi, tout cela implique la nécessité de la réalisation d'un test ultérieur pour poursuivre et valider la pertinence méthodologique de ce travail de recherche.

#### 3.1.4 Conclusions de l'étude 1 : les aliens remportent le match, des résultats à confirmer

Cette étude exploratoire avait pour projet d'objectiver l'influence des caractéristiques des personnages (humains ou extraterrestres, enseignants ou élèves) dans des bandes dessinées, porteuses de biais possibles. L'objectif était triple pour le RESTT : examiner l'impact potentiel de ses caractéristiques sur l'empathie, évaluer leur pertinence pédagogique en contexte éducatif, et vérifier leur conformité avec la méthode de Völlm. Les résultats soulignent l'intérêt d'intégrer des tâches d'empathie spécifiques dans l'environnement éducatif et révèlent également des biais de genre qui pourraient influencer l'empathie émotionnelle. De plus, cette étude valide les deux versions du test Restt (1 et 2), humaine et extraterrestre, tout en révélant une prééminence des personnages extraterrestres dans la réduction des biais liés au genre. Ces constats mettent en lumière l'importance du choix des personnages dans la conception de tests d'empathie en bandes dessinées. En particulier, la version Restt 2 avec des personnages extraterrestres se distingue par sa capacité à minimiser les stéréotypes culturels, et les biais affectifs et cognitifs souvent

présents dans ce type de tests. De plus, la précision de son scénario favorise une immersion des participants dans la trame narrative, réduisant les biais et enrichissant potentiellement l'expérience empathique. Les aliens pourraient donc constituer une grammaire d'inclusivité pour le dessin, comme l'écriture inclusive l'est au langage. La figure 40, page suivante, donne à voir un résumé des résultats.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE A

Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ?

## 1. étude confirmatoire N=19

Question de recherche #1 : En quoi l'empathie des enseignants peut-elle être influencée par des biais de représentation dans une tâche dessinée et comment l'objectiver au mieux en relation avec le contexte de la classe ?

### HYPOTHESES

1.1. une situation de classe pourrait avoir des effets résonants sur les étudiants-enseignants. ✓

1.2 la nature du personnage dans une BD pourrait influencer leur empathie affective en relation avec le genre ✓

1.3 déterminer si le Restt 2 et 3 sont valides, avec la procédure de Völm ✓

### EMPATHIE

E3

### RESULTATS (et analyses statistiques)

Effet de "expérience" sur "résonance" ( $p < 0.001$ ,  $r$  Pearson = 0.903) ✓

Effet de expérience sur "proximité" avec le personnage de droite ( $p < 0.001$ ,  $r$  Pearson = 0.733) ✓

Effet de expérience sur "proximité" avec le personnage de gauche ( $p = 0.062$ ) ✓

Plus proches du personnage de l'enseignant que de celui des élèves ( $\chi^2 = 1.916$ ,  $ddl = 18$ ,  $p = 0.036$ ) ✗

Corrélations de certaines d'émotions comme tristesse avec dégoût, stress et timidité ✓

Corrélation de certaines émotions (peur, angoisse) avec la perception du professeur comme une femme ✓

Moins de peur perçue pour l'enseignant dans le test alien que dans le test humain (descriptif) ✓

Résultats proches de ceux de Völm (2006) à 2% près ✓

L'enseignant alien est moins genré que l'enseignant humain (descriptif) ✓

Figure 40 – Validation des hypothèses et résultats de l'étude 1

Cette figure 40, page précédente, donne à voir un résumé des analyses de données qui répondent précisément aux questions posées de façon graphique par le design de recherche présenté en amont (figure 35, page 166).

Pour répondre à la question de recherche « A », elle montre des principalement biais liés à la nature du personnage et au genre.

Cependant, nous formulons une auto-critique. Nous classons cette étude comme une étude 4-C (4 indiquant une étude de cas de faible qualité, et « C » une étude pas du tout crédibles). Il s'agit d'une étude de cas limitée dont l'échantillon est trop faible et le mode de recrutement de l'échantillon, dans l'entourage du laboratoire selon la procédure de Völlm, est porteur de biais. Toutefois, elle permet deux choses. Premièrement, l'analyse du RESTT 1 révèle une interprétation commune parmi les participants, qui y voient généralement un homme. En plus, les résultats semblent suffisamment convaincants pour poursuivre ce travail exploratoire avec un alien plutôt qu'un humain. En outre, les données sont suffisantes pour valider le test alien comme humain, ce qui est un premier pas satisfaisant.

Toutefois, la procédure de Völlm est-elle réellement suffisante ? Par exemple, choisir l'échantillon dans l'entourage du laboratoire comporte des biais, car les participants ont pu céder à l'envie de soutenir un travail de recherche réalisé par des collègues. Par ailleurs, le réaliser avec une vingtaine de personnes est-il réellement suffisant ? Le nombre de questions engagées aurait dû porter l'échantillon à 111 participants, calculés avec GPower sur la base d'un t-test comparant les données de Völlm et les nôtres. Pour finir, il semble que certaines questions pourraient être ajoutées à la procédure de validation. La dimension de « résonance » développée par Rosa (2018), devrait, selon nous, être interrogée pour une meilleure validation de ces tests. Des questions comme « Est-ce que cette histoire vous parle ? » ou « Est-ce que cette histoire est proche d'une expérience vécue ? » pourraient indiquer l'engagement du lecteur dans les scénarios de la technique dessin/histoire. Elles pourraient être ajoutées à la procédure engagée par Völlm en précisant les axes de distance et d'expérience présents dans la modélisation.

Pour finir, au cours de ces premières recherches, une question nouvelle apparaît. Le visage doit-il exprimer la peur, la peine, la colère ou le calme comme dans le test « Reading the mind in the eyes » de Baron-Cohen (2001), où il s'agit pour le participant de reconnaître l'émotion d'un regard pris en photo ? Ou à contrario ne pas exprimer d'émotion, et laisser le visage de l'alien neutre pour permettre au participant de se mettre à sa place dans la situation sociale décrite ? Les tâches d'empathie dessinées font apparaître ces deux options, tantôt avec des personnages

aux visages expressifs, tantôt avec des traits neutres avec deux points à la place des yeux. Cette distinction peut paraître minime, mais elle est fondamentale pour mieux préciser la dimension étudiée. Stosic et al. (2021) invitent alors les concepteurs de nouvelles études à prendre le temps de bien choisir leur mesure d'empathie. Elle pourrait pencher vers une capacité à identifier précisément l'émotion d'autrui, ou encore vers la capacité à se mettre à la place de l'autre pour comprendre la situation sociale, plus cognitive. Ces questionnements conduisent à une seconde étude pour approfondir les conclusions de ces premiers résultats exploratoires, avec de nouvelles questions, mais cette fois avec un échantillon plus conséquent de participants.



*Patience, patience,  
Patience dans l'azur !  
Chaque atome de silence  
Est la chance d'un fruit mûr !*

Paul Valéry (1922), *Palme*, Recueil « Charmes »

### 3.2 ETUDE 2 : 4 variables de la tâche dessinée en question

Les RESTT 2 et 3 sont précédemment validés, qu'ils soient alien et humain en couleur, selon la procédure de Völlm. Notre démarche aurait pu s'arrêter à ce seul pas en arrière pour nous lancer dans l'étude 4, centrale. Mais cela nous ne convient toujours pas. La taille d'échantillon, trop faible, suscite une forte appréhension. Pour le dire simplement, nous doutons et nous ne nous sentons pas encore prêts à proposer le RESTT dans une grande expérimentation. De plus, de nouvelles questions viennent se greffer. Devons-nous évaluer l'empathie affective suscitée par le visage ? Ou plutôt la compréhension de la situation sociale ? Davis en son temps a utilisé comme sous-échelle de son questionnaire, l'IRI, la « fantaisie », c'est-à-dire la tendance à s'identifier aux personnages fictifs et à s'impliquer émotionnellement dans des histoires fictives. Mais certaines critiques suggèrent que s'identifier aux personnages fictifs pourrait ne pas se traduire directement par une empathie interpersonnelle dans la vie réelle. Pour ces mêmes raisons, nous hésitons à proposer la BD du RESTT en nous montrant critiques envers notre propre travail. Mais encore, nous ne sommes pas certains de bien connaître les monstres qui ont été créés. Notre intention est de mieux connaître les personnages des aliens en classe et d'en documenter les modalités, avec ou sans visages expressifs. Cette étude reste donc encore une fois exploratoire, mais avec un échantillon plus conséquent et une puissance statistique satisfaisante.

L'étude 2 poursuit le même but que l'étude 1, à savoir objectiver et minimiser les biais des tâches dessinées. Deux options de recherche sont formulées. Tout d'abord, il s'agit de confirmer ou d'infirmer les premiers résultats obtenus, comparant les humains et les aliens, par un test avec un échantillon plus étendu. Mais en supplément, un doute substantiel se doit d'être questionné. En vue de mesurer le construit le plus intéressant, à savoir la lecture du visage ou la situation sociale, la possibilité d'inclure le visage de l'extraterrestre est explorée. Pour résumer ces options, il s'agit donc de choisir des personnages aliens ou humains, avec ou sans visage expressif (figures 41 à 44, ci-après).

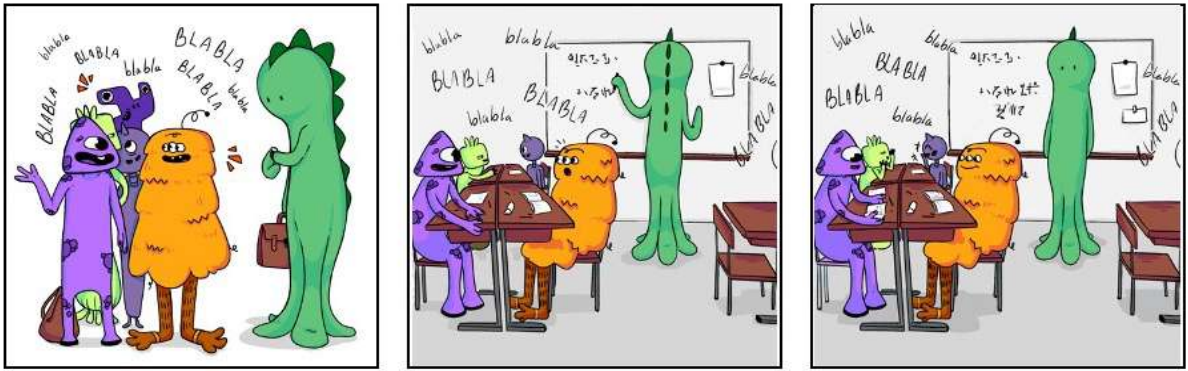


Figure 41 - RESTT variable 1 Alien sans visage

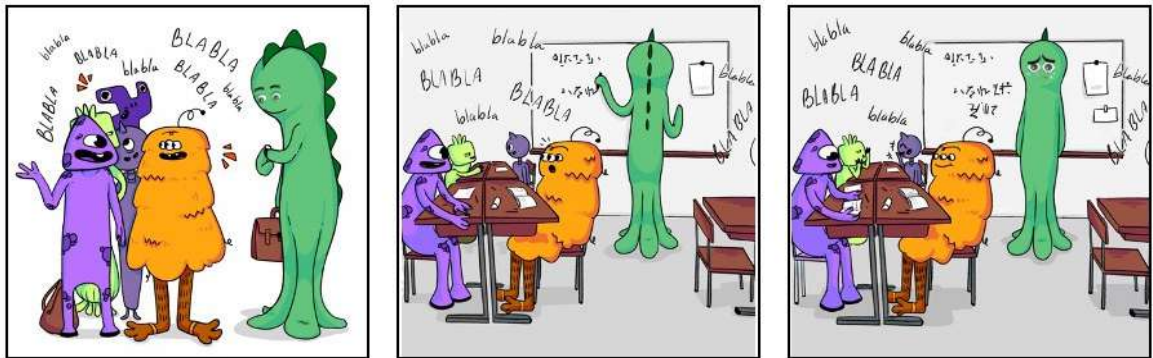


Figure 42 - RESTT variable 2 Alien avec visage

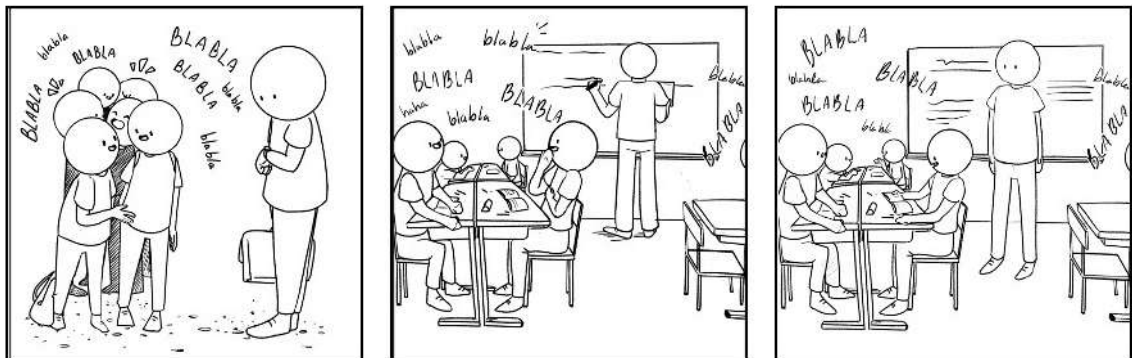


Figure 43 - RESTT variable 3 Humain sans visage

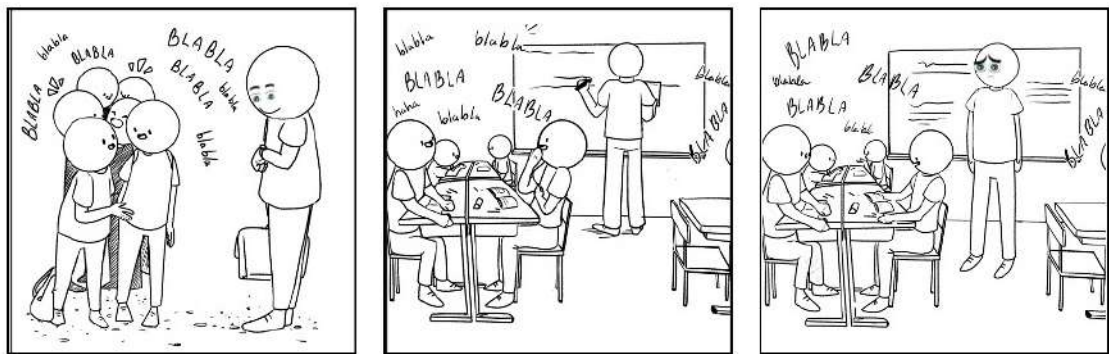


Figure 44- RESTT variable 4 Humain avec visage

Après tout, le test s'appelle « RESTT » c'est-à dire « Read Empathy Signs Through The Teacher », à l'image de celle réalisée par Baron-Cohen en 2001. Le visage de l'alien, « calme » sur la première image et « triste » sur la dernière image, a été redessiné en employant les Émoticartes et en les positionnant sur le personnage en 3D (avec les fonctions sphériques de Word) de façon à conserver l'aspect volumineux du visage de la première vignette. Pour ce faire, cette étude est initiée en ciblant spécifiquement des étudiants cette fois, dans le but de garantir la fiabilité de nos résultats grâce à un échantillon plus vaste et spécifique au domaine de la formation initiale des enseignants. De plus, cette démarche permettra de poursuivre cette exploration du RESTT avant de le soumettre à un panel beaucoup plus étendu lors des études 3 à 5, incluant des enseignants et également des EE.

La question de recherche spécifique, présentée ici, est par conséquent une extension de la question A, transposée dans le domaine de la formation initiale : « En quoi le contexte d'une tâche dessinée, dans laquelle des biais de représentation ont déjà été identifiés, influence-t-il l'empathie des étudiants-enseignants, et comment pouvons-nous mieux l'objectiver en relation avec le contexte de la classe ? ». Nous nous attendons donc à trouver :

Hypothèse 2.1 : d'abord, une empathie des étudiants en éducation en berne, comme celle décrite par la littérature chez les EE de licence et les étudiants-médecins,

Hypothèse 2.2: des résultats exploratoires, engagés dans l'étude 1, confirmés par cette nouvelle étude,

Hypothèse 2.3: des différences entre les 4 versions du RESTT pour choisir la version la plus adaptée

Hypothèse 2.4: des résultats qualitatifs significatifs de cette tâche dessinée, validant notamment le codage par « degrés d'empathie ».

Afin de nous repérer dans le plan de variables explorées, la figure 45, page suivante, est proposée.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

## QUESTION DE RECHERCHE A

Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ?

## 2. étude exploratoire N=346 pour valider le RESTT N=346 EE

Question de recherche #2 : En quoi le contexte d'une tâche dessinée, dans laquelle des biais de représentation ont déjà été identifiés, influence-t-il l'empathie des étudiants-enseignants, et comment pouvons-nous mieux l'objectiver en relation avec le contexte de la classe ?

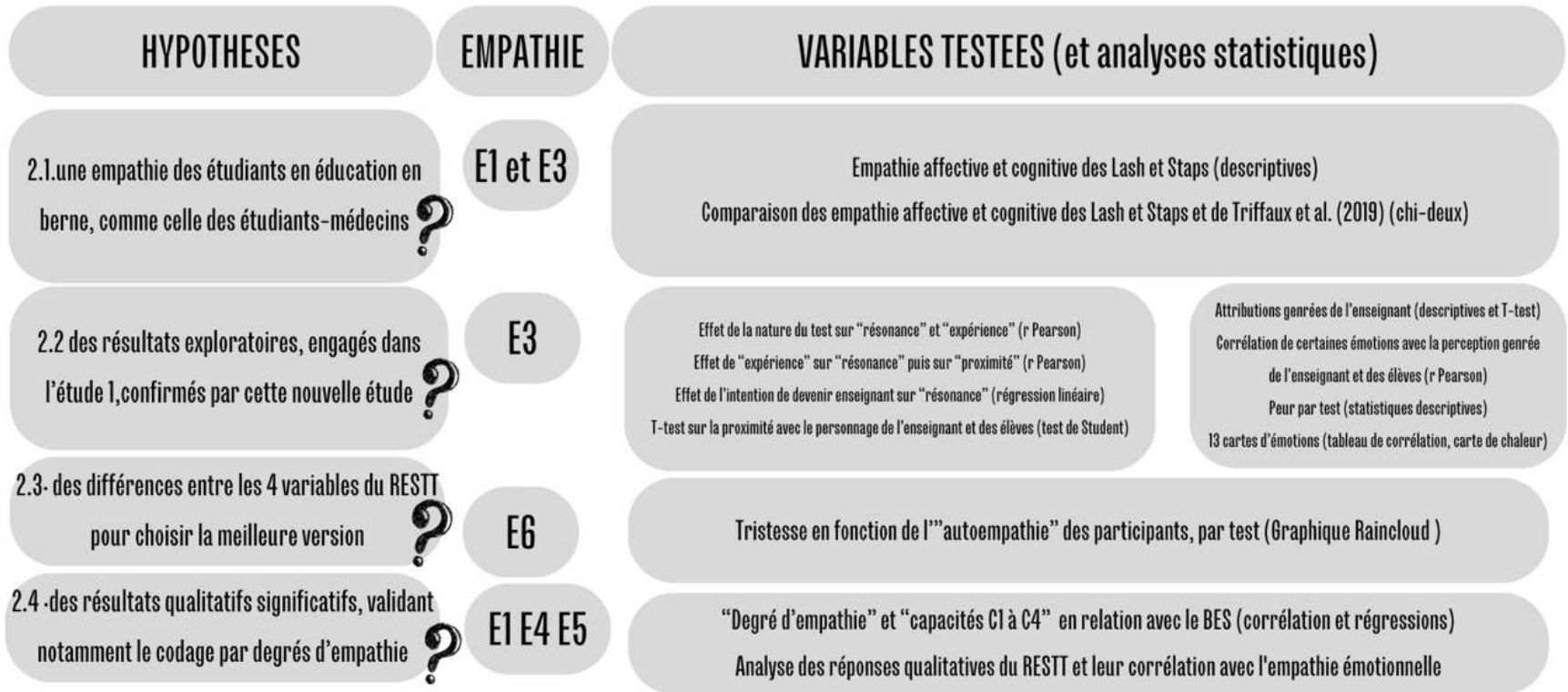


Figure 45 – Hypothèses et plan de variables

Comme dans le jeu de l'oie, le lecteur pourrait accéder à l'échelle pour découvrir d'avance les résultats en un simple coup d'œil en se rendant à la page 210 (figure 50). Nous avons confiance dans les stratégies des lecteurs pour répondre à leur propre curiosité. Mais revenons, puisque vous continuez à nous lire, à une notion centrale, c'est-à-dire la ou les sous-définitions de l'empathie objectivées, en référence à Batson. D'abord, le Basic Empathy Scale (BES) évalue les dimensions E1 et E3, affectives et cognitives. Puis les cartes Émoticartes du RESTT évaluent elles aussi E3, l'empathie affective, en graduant les émotions de l'enseignant de la BD. Ensuite, la variable « auto-empathie » code l'empathie pour soi si l'on était dans la même situation que l'enseignant (E6). Enfin, le système de codage évalue de façon complexe plusieurs dimensions de l'empathie (E1, E4 et E6), bien qu'il soit mis à l'épreuve. La méthodologie spécifique à cette étude, s'appuyant sur les principes généraux, précise l'ensemble de ces éléments.

### 3.2.1 Méthode

- *Échantillon*

La présente étude examine un échantillon de 346 étudiants, dont 59,7 % de femmes, en formation en Licence se destinant aux métiers de l'enseignement. Il s'agit par exemple en Lettres, Arts et Sciences Humaines (ou LASH) d'une option de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement proposée par l'Inspé de Nice, ou d'étudiants en Licence Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (ou STAPS) en Éducation et Motricité (EM) et en Activité Physique Adaptée et Santé (ou APAS). Ils sont étudiants à l'Université Côte d'Azur (N=151) mais aussi dans les Universités d'Aix Marseille (N=6), Lyon (N=22), Dijon (N=89), Corte (N=31), Toulouse (N=15), certains participants n'ayant pas répondu à cette question (N=32). Il s'agit d'étudiants de Licence 1 à Licence 3 ( $N_{\text{Bac}+1}=98$ ,  $N_{\text{Bac}+2}=149$ ,  $N_{\text{Bac}+3}=66$ ), certains étudiants n'ayant pas répondu à cette question (N=33). Lors de nos premières recherches, nous avons mis « en option » la réponse à des questions essentielles, erreur que nous n'avons pas reproduite ensuite. En pourcentage, les femmes sont légèrement plus représentées que les hommes ( $\varnothing_{L1} = 45,91\%$ ,  $\varnothing_{L2} = 67,78\%$ ,  $\varnothing_{L3} = 59,09\%$ ). Les étudiants sont majoritairement issus des filières STAPS (N = 219) et LASH (N = 71), ou d'autres secteurs (N = 17), certains participants n'ayant pas répondu (N = 39).

- *Mesures*

Au printemps 2022, l'échelle du BES est proposée, et, en complément, quatre tâches d'empathie du RESTT sont tirées au sort parmi les figures de la page suivante. Nous avons décidé de réduire

le nombre de questions pour améliorer la fiabilité. Nous nous sommes donc par exemple limités à 13 émotions pour évaluer l'empathie affective des participants pour l'enseignant (peur, dégoût, stress, angoisse, calme, timidité, envie, tristesse, agitation, colère, frustration, confiance en soi, ennui). Aussi, les cartes qui n'étaient pas corrélées entre elles ni avec aucun résultat de l'étude 1, au moyen du tableau de corrélation et de la carte de chaleur, ont été éliminées. L'objectif de cette opération est de conserver un réseau d'émotions significatives dans l'expérience du participant. Dans cette étape, la carte « amour » a aussi été éliminée. Elle aurait été intéressante, mais elle ne précisait pas si l'amour était adressé à la discipline ou aux les élèves. De plus, les tests du RESTT sont considérés comme validés, en évitant de réitérer ici la procédure de Völlm. Ainsi, en référence à l'étude précédente, seules les séries de questions 1, 2, 3 et les questions générales 68 sont posées. Ainsi, incluant les 20 questions du Basic Empathy Scale, 43 questions sont posées en tout.

Ainsi, le participant se voit attribué un RESTT, et un seul, au tirage au sort parmi les variables 1 Alien Sans Visage (N=76), 2 Alien Avec Visage (N=87), 3 Humain Sans Visage (N=104) ou 4 Humain Avec Visage (N=79). Le sujet ignore cette fois que d'autres versions du test sont attribuées en même temps à d'autres participants. Le logiciel effectue un tirage au sort lors de la connexion des participants, sans prendre en compte si le test est terminé, ce qui crée une également disparité d'environ 30 % concernant les questionnaires complétés entre ces sous-échantillons.

### 3.2.2 Résultats

- *Hypothèse 2.1: Une empathie des étudiants en éducation en berne ?*

La première hypothèse est de trouver une empathie en berne des étudiants en éducation, similaire à celle des étudiants-médecins et celle des EE décrite dans la revue systématique. Rappelons que le score d'empathie total est sur 100 points, et que des scores supérieurs à 70 semblent être élevés au regard de la littérature scientifique. Pour répondre à la première hypothèse, les statistiques descriptives montrent des empathies élevées des étudiants aux métiers de la relation éducative, chez les femmes comme chez les hommes, en LASH et en STAPS (tableau 14, page suivante). Les scores des femmes sont supérieurs à ceux des hommes, conformément à la littérature.



| Sexe   | Secteur d'études | Empathie affective | Empathie cognitive | Score d'empathie   |
|--------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Femmes | LASH             | 37.88 +/- 4.15     | 43.07 +/- 6.14     | 80.95 +/- 4.12     |
|        | STAPS            | 35.90 +/- 8.25     | 41.42 +/- 10.71    | 79.90 +/- 9.23     |
| Hommes | LASH             | 38.00 +/- 6.58     | 38.20 +/- 8.05     | 76.20 +/- 12.02    |
|        | STAPS            | 35.48 00 +/- 5.87  | 36.00 +/- 7.32     | 71.48 00 +/- 11.89 |

Tableau 14 - Empathies par secteurs d'études : Lash et Staps

L'analyse de de l'échantillon principal indique une différence significative dans le secteur éducatif au regard des scores d'empathie d'étudiants-médecins rapportés par Triffaux et al. (2019) ( $\chi^2 = 8.03$ , ddl = 15,  $p = 0.012$ , N = 1204). En effet, concernant l'empathie affective, si les scores sont stables entre les secteurs médicaux et éducatifs chez les femmes, des écarts de 2 à 4 % en faveur des étudiants en éducation masculins se creusent au détriment des étudiants en médecine de la même année d'études ( $M = 34.03 +/- 5.93$ ). Par ailleurs, les scores d'empathie cognitive sont largement supérieurs en éducation, de 10 à 20 %, au regard des soignants du niveau licence ( $M_{\text{♀}} = 33.66 +/- 3.98$ ,  $M_{\text{♂}} = 33.04 +/- 3.58$ ).

D'autres données semblent intéressantes, cernant les scores des étudiants de genre masculin en éducation à ceux de genre féminin en médecine, partagés par l'équipe de Triffaux et al. (2019), comme le montre le tableau 15.

| Scores d'empathie  | Genre et secteur d'études | Licence<br>(Étude 2)                               |
|--------------------|---------------------------|--|
| Empathie affective | F Médecine                | 37.88 +/- 4.15                                     |
|                    | M Éducation               | 38.00 +/- 6.58 (LASH)<br>35.48 00 +/- 5.87 (STAPS) |
| Empathie cognitive | F Médecine                | 38.00 +/- 6.58                                     |
|                    | M Éducation               | 38.20 +/- 8.05 (LASH)<br>36.00 +/- 7.32 (STAPS)    |

Tableau 15 - Comparaison des scores d'empathies des étudiants en éducation masculins (M) et de leurs homologues féminins en médecine (F) de Triffaux et al. (2019)

Les futurs enseignants de genre masculin semblent rivaliser ou surpasser les étudiants du genre féminin en médecine. Or cette tendance, des scores d'empathie masculins se maintenant ou surpassant les féminins, n'est que peu fréquemment observée dans cette typologie de tests dans la littérature scientifique.

De plus, le lien entre l'empathie relevée par le Basic Empathy Scale (BES) et les émotions relevées est objectivé, quand le participant empathise avec l'enseignant de la BD, bien que nos investigations ne révèlent que des associations limitées. Malgré ce, des corrélations significatives sont trouvées entre l'empathie affective et le calme ( $r$  Pearson = -0.183 ;  $p$  = 0.046), ainsi qu'entre l'empathie cognitive et le calme ( $r$  Pearson = -0.195 ;  $p$  = 0.033). En somme, plus le participant est empathique, et moins il perçoit l'enseignant comme calme. Bien que les corrélations soient statistiquement significatives, leur force est faible à modérée. Cette perception affective pourrait refléter une sensibilité accrue aux tensions ou aux défis auxquels l'enseignant peut être confronté. Mais encore, ceux qui sont plus enclins à comprendre cognitivement les perspectives et les états mentaux d'autrui pourraient être plus susceptibles de percevoir et de réagir aux nuances de l'état d'esprit de l'enseignant et des enjeux de la situation. A ce stade, une question demeure. L'enseignant plus empathique demeure-t-il effectivement moins calme, projetant son état émotionnel sur le personnage ? Ou bien perçoit-il la situation comme plus menaçante, ce qui influence sa réaction émotionnelle ? En réalité, les résultats ne peuvent pas répondre à ces questions, qui persistent.

Nos attentes initiales, énoncées dans l'hypothèse 2.1, présupposaient une empathie des étudiants en éducation en berne, comparable à celle observée chez les étudiants en médecine. Cependant, cette hypothèse est rejetée, étant donné que les observations recueillies démontrent une tendance au haut-niveau de l'empathie chez les étudiants en éducation, bien différente et supérieure à celle relevée chez les étudiants en médecine. Par conséquent, à notre connaissance, le secteur de formation de l'éducation représente celui des étudiants les plus empathiques répertoriés à ce jour avec l'échelle du BES.

- *Hypothèse 2.2 : Confirmer les résultats exploratoires*

D'abord, rappelons que le projet de la seconde hypothèse était de mettre à l'épreuve les biais de représentation des personnages sur l'empathie des participants. Nous nous attendions à trouver des résultats similaires à l'étude précédente, notamment avec les hypothèses 1.1 et 1.2. D'une part, les quatre tests proposés pourraient offrir des lectures différentes pour les participants. Or, une régression linéaire n'indique pas d'effet de la nature du RESTT parmi les quatre sur la « résonance » du test ( $F(3,342) = 0.830, p = 0.478$ ) ou sur la réponse à la question vérifiant si la situation est proche d'une « expérience » vécue ( $F(3,342) = 0.863, p = 0.460$ ). Ainsi, nous considérons à ce sujet l'ensemble des résultats comme homogènes.



De plus, concernant l'hypothèse 1.1 et par comparaison avec l'étude 1, certains se trouvent congruents avec ceux déjà identifiés :

- Les résultats semblent indiquer une corrélation entre les variables d'« expérience » et de « résonance » ( $r$  Pearson = 0.603,  $p < 0.001$ ).
- Ils montrent également une corrélation entre avoir fait l'expérience de la situation et de se sentir « proche » du personnage de l'enseignant ( $r$  Pearson = 0.465,  $p < 0.001$ ).

Mais des différences existent avec ce qui a été précédemment mis au jour :

- La force de ces deux effets est modérée avec les EE alors qu'ils étaient forts chez les titulaires.
- De plus, une corrélation significative entre avoir fait « l'expérience » de la situation et de se sentir « proche » du personnage des élèves est identifiée dans l'étude 2 ( $r$  Pearson = 0.222,  $p < 0.001$ ), alors que cette corrélation n'a pas été identifiée comme significative dans l'étude 1.

Par conséquent, ces résultats semblent signifier que l'échantillon des étudiants pourrait réagir différemment au regard de celui des enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience. Cela suggère qu'il pourrait exister des effets dus à l'âge, à l'expérience, ou à la génération des enseignants. Pour explorer plus en avant cette comparaison, un test de Student confirme que les étudiants de cet échantillon ont davantage tendance à se sentir plus proches du personnage de l'enseignant que de celui des élèves ( $\chi^2 = 3.626$ ,  $df = 344$ ,  $p < 0,001$ ,  $N = 345$ ) (Tableau 16), ce qui élargit la compréhension de la situation vers une **empathie ouverte** des EE (Zanna et Jarry, 2019, p.24), considérant tous les personnages de la BD. L'analyse du  $d$  de Cohen révèle une taille d'effet faible à modérée. Bien que la tendance soit claire, il pourrait également exister une variabilité dans la manière dont les individus se positionnent par rapport à ces rôles.

| Mesure 1                               | Mesure 2                            | t     | ddl | p      | d de Cohen | SE de Cohen |
|--|-------------------------------------|-------|-----|--------|------------|-------------|
| [proche du personnage de l'enseignant] | [proche des personnages des élèves] | 3.626 | 344 | < .001 | 0.195      | 0.077       |

Tableau 16 - test de Student comparant la proximité de l'enseignant avec celle des élèves

Les étudiants pourraient être capables de maintenir leur empathie sur l'axe de la relation avec les enseignants et les élèves, peut-être en ajustant différemment leur distance « entre »

l'enseignant et les élèves. Les étudiants semblent alors plus **équanimés**, en considérant chaque personnage à « égalité d'âme » sans les enfermer dans des rôles ou des missions.

De façon exploratoire, un nouvel effet est également identifié, puisqu'une régression linéaire n'indique pas d'effet de l'intention de « devenir enseignant » sur le fait qu'elle parle au participant ( $F(1,345) = 2.056, p = 0.152$ ). Ainsi, la différence des valeurs obtenues résiderait davantage dans l'expérience professionnelle réelle qu'à l'idée de devenir enseignant en se projetant dans ce rôle. Cela est également cohérent avec le cadre théorique qui suggère que l'expérience pratique a un impact significatif sur la façon dont les individus comprennent et exercent l'empathie dans un contexte de classe.

Par conséquent, l'hypothèse 1.1 de la 1<sup>ère</sup> étude semble ici confirmée, postulant qu'une situation de classe pourrait avoir des effets résonants sur les étudiants-enseignants.

De plus, concernant l'hypothèse 1.2, certains se trouvent congruents avec ceux déjà identifiés :

- Les participants ont davantage identifié un homme ( $M = 4.822, ET = 1.347$ ) qu'une femme ( $M = 3.344, ET = 1.390$ ), ce que montre la figure 46 ci-après.

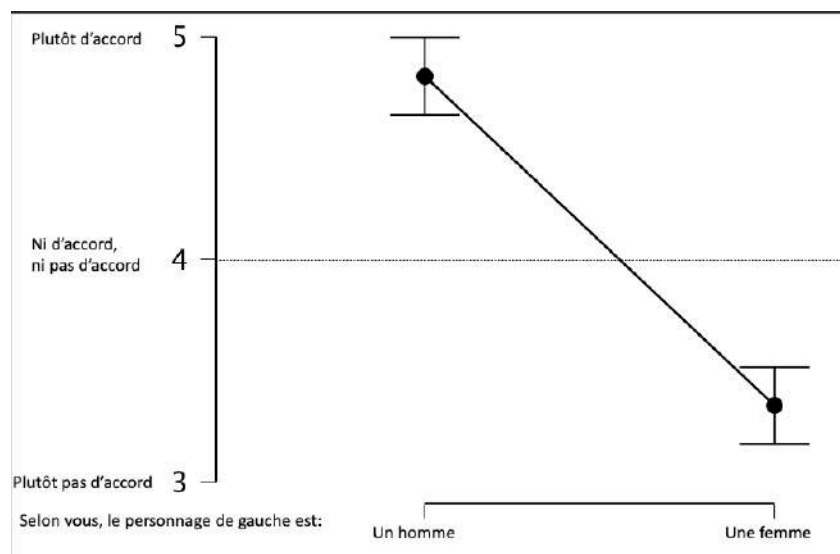


Figure 46- Statistiques descriptives concernant l'attribution genrée du personnage de l'enseignant.

Les figures de chaque test sont tout à fait semblables à la figure précédente. Un T-Test de Student réalisé sur l'ensemble des tests montre que les participants penchent significativement pour désigner un homme comme enseignant que pour une femme ( $\chi^2 = 11.889, ddl = 320, p < 0.001, d_{Cohen} = 0.664$ ), le test de Shapiro-Wilk étant lui aussi significatif ( $p < 0.001$ ). La valeur du d de Cohen de 0.664 montre une taille d'effet moyenne qui indique un résultat modéré. Cette significativité est aussi vraie pour l'ensemble des tests que pour chaque test ( $p < 0.001$ ). Ces résultats sont congruents avec ceux de l'étude précédente. Cela met une nouvelle fois en lumière

le rôle des biais implicites liés au genre. Ils pourraient affecter la manière dont l'évaluation de l'empathie est présentée et/ou interprétée par les participants. A notre connaissance, et en se référant à la revue systématisée comme aux lectures de la littérature générale, c'est la première fois que ces biais sont objectivés quantitativement dans une BD d'empathie dessinée.

- De plus, les statistiques descriptives confirment que le test le plus neutre à la question « le personnage de gauche est une femme » est le RESTT 1 (alien sans visage) ( $M = 4.55$ ,  $ET = 1.221$ ), comparé d'un point de vue descriptif à toutes les autres versions, par exemple comparé au RESTT 3 (humain sans visage) ( $M = 4.938$ ,  $ET = 1.328$ ). Effectivement, c'est la réponse 4 qui indique la neutralité (ni d'accord, ni pas d'accord). En somme, ce sont quand même les tâches d'empathie aliens qui remportent le pari de la neutralité, ce qui tend à corroborer les résultats de l'étude 1.
- Mais encore, comme dans l'étude 1, les statistiques descriptives montrent également que c'est bien le test « alien sans smiley » qui génère le moins de peur pour les participants, ce qui pourrait provoquer le moins de biais, comme le montre la figure 47 et le tableau 17 ci-après. Le diagramme de points montre que l'émotion la plus modérée est celle du test n°1, alien sans smiley.

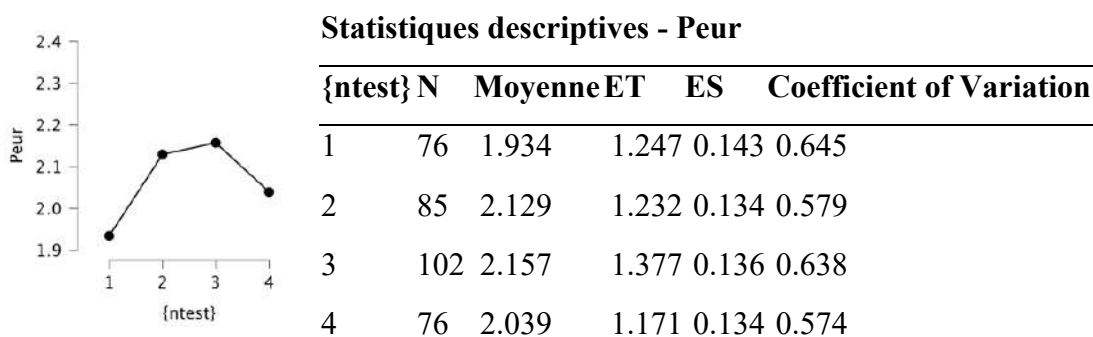


Figure 47 et Tableau 17 – Graphique et statistiques descriptives croisées de la peur perçue pour l'enseignant par test, non significative mais en faveur du test alien sans visage (n°1)

Ces éléments amènent globalement à confirmer les résultats obtenus dans l'étude 1. Toutefois, des effets légèrement différents sont également trouvés :

- une analyse de corrélation du test Alien sans visage (RESTT 4) n'indique pas de corrélation entre l'item indiquant que « personnage de droite est une femme » et le niveau de peur perçue en se représentant les émotions de l'enseignant ( $p = 0.145$ ), infirmant de ce fait les résultats de l'étude précédente. Cependant, dans l'échantillon d'étudiants, plus les participants imaginent que l'enseignant est une femme, et plus ils témoignent de dégoût ( $p = 0.026$ ,  $r$  Pearson = 0.125), de colère ( $p = 0.019$  ;  $r$  Pearson = 0.131) et d'angoisse ( $p = 0.016$ ,  $r$  Pearson = 0.135) en se mettant à sa place, l'émotion

d'angoisse ayant déjà été identifiée par l'étude précédente. Les résultats diffèrent donc relativement légèrement.

- Au regard du sexe des élèves (garçons ou filles), une tendance similaire se dégage. Une analyse de corrélation montre que la colère de l'enseignant, identifiée par le participant, augmente plus les élèves du test sont perçus comme des filles ( $p = 0.033$ ,  $r$  Pearson = 0.120). Des résultats similaires sont trouvés avec le dégoût et l'angoisse (respectivement  $p = 0.017$ ,  $r$  Pearson = 0.127 et  $p = 0.033$ ,  $r$  Pearson = 0.127). Ces effets sont beaucoup plus faibles que chez les enseignants titulaires. Cependant cette tendance n'a pas été observée à mesure que les élèves étaient identifiés comme étant des garçons, aucune émotion n'étant alors impliquée significativement. Ces éléments pourraient, une nouvelle fois, constituer des indicateurs des stéréotypes concernant la relation éducative et mettre en évidence les possibles attentes implicites des futurs-enseignants au regard des jeunes élèves, filles et garçons. De plus, ils pourraient aussi suggérer que les EE pourraient davantage s'autoriser à ressentir de la colère à la condition que les bavards soient effectivement... des bavardes. Ces résultats pourraient démontrer certains effets genrés de domination des adultes sur les enfants, partagés par les enseignants chevronnés comme les EE.

L'hypothèse 2.2, visant à explorer les résultats exploratoires de l'étude 1 les confirment. Des biais semblent avoir tendance à être liés à la représentation des personnages, et faire appel à des représentations partagées entre enseignants et EE. Cependant existe également une part de variabilité des résultats entre les étudiants et les enseignants expérimentés, suggérant l'influence d'autres variables, comme possiblement l'expérience, l'âge ou la génération, sur la manière dont ils réagissent à la lecture du test.

- *Hypothèse 2.3 : Des différences entre les 4 versions du RESTT*

A ce stade, le test alien semble le plus adapté face au test humain. Toutefois, quelle qualité de visage choisir : simplifié ou émotionnel ? Revenons à l'émotion de la tristesse, centrale dans les tests, puisque le visage « triste » est affublé à l'enseignant de certaines versions. Aussi, une ANOVA montre l'effet principal du test sur la reconnaissance de la tristesse ( $F(3,331) = 25.795$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2_p = 0.189$ ), expliquant près de 19 % de la variance des réponses. Cela suggère que ces tests sont fort différents.

Une analyse statistique croisée par une ANOVA montre les covariations des effets principaux du numéro du test et de « l'auto-empathie » (E6) sur l'émotion de tristesse perçue pour

l'enseignant (E2) tel que  $F(3,294) = 3.326, p = 0.02, \eta^2 = 0.024$ ). Autrement dit, le participant discrimine mieux la tristesse ressentie par l'enseignant, par des effets croisés entre le numéro du test (qui peut plus ou moins l'aider) et ses propres capacités à labelliser les émotions. Le test post-hoc révèle que les différences les plus significatives se trouvent entre les tests aliens (avec et sans visage expressif) d'une part et humains (avec et sans visage expressif), d'autre part. Cela suggère que la variable du visage ait un effet important sur la reconnaissance de la tristesse. Toutefois, nous notons que la taille d'effet reste minimale à ce sujet, ce qui induit également une prudence certaine.

Observons les données de plus près pour obtenir un grain plus fin d'analyse. Quand on compare les effets croisés de ces variables sur les émotions en les mettant en images au moyen d'une figure Raincloud (Figure 48, ci-après), des réponses différentes sont observées selon les tests. Les participants ont tendance à indiquer un score de tristesse plus faible pour le personnage quand le visage de tristesse est absent (figures de gauche), que lorsqu'il est présent (figures de droite). En se projetant dans la situation de la bande dessinée, cette différence est encore plus prononcée chez les individus ayant des difficultés à identifier leurs émotions (codés par la modalité « tonalité ») par rapport à ceux qui y parviennent plus aisément (codés par la modalité « émotion »). Ces résultats laissent entrevoir ce que l'on pourrait appeler des "effets de contagion du test" : moins les participants sont capables de reconnaître leurs propres émotions, plus ils semblent sensibles à la présence du visage triste. De plus, le test incluant le visage a tendance à rendre les réponses des participants plus similaires, avec une variation moins importante. En conséquence de quoi, en présence d'un visage, les réponses des participants semblent moins discriminantes en ce qui concerne leurs niveaux d'empathie, ce qui suggère une réduction potentielle de leur pertinence pour l'analyse.

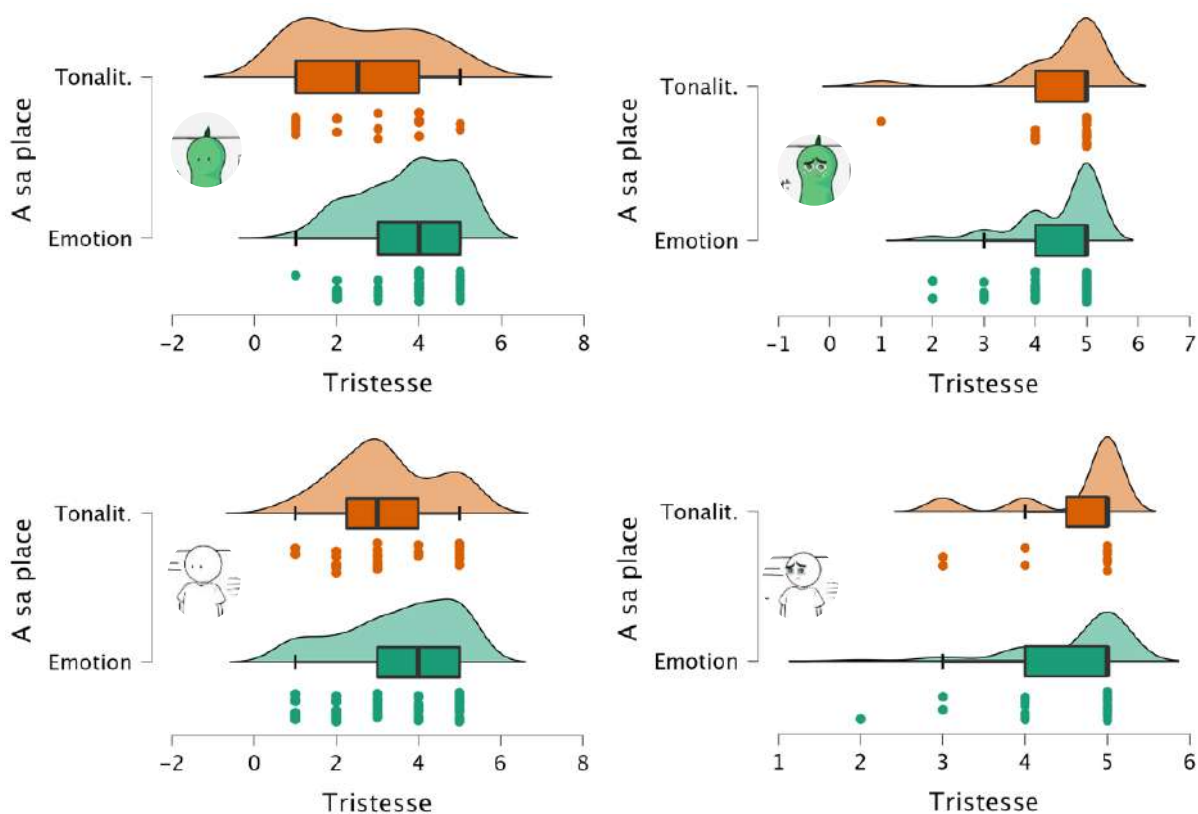


Figure 48 - Graphique Raincloud montrant l'effet significatif de l'auto-empathie (E6) sur l'émotion de Tristesse en haut pour le test alien sans visage (à gauche) et avec visage (à droite), et en bas pour le test humain sans visage (à gauche) et avec visage (à droite)

Par conséquent, pour répondre à l'hypothèse 2.3, il existe des éléments distinctifs entre les tests. Le test Alien sans visage semble le plus ajusté pour trois raisons : il permet une analyse plus discriminante des différentes émotions et permet aux participants d'éviter d'entrer en contagion avec le test.

- *Hypothèse 2.4 : des résultats qualitatifs significatifs du RESTT*

Enfin, rappelons que nous avons créé un codage de l'empathie appelé « degré d'empathie » et s'appuyant sur des capacités nommées « C1 à C4 ». Or, créer un nouveau test et un nouveau codage sont deux exercices périlleux qui mettent en jeu la validité et la fiabilité des résultats. Par conséquent, deux intentions prévalent ici. Il s'agit, d'abord, d'analyser le codage de l'empathie proposé en relation avec ceux du BES, puis, les réponses qualitatives du RESTT et leur corrélation avec l'empathie émotionnelle.

Dans un premier temps, nous proposons donc d'analyser les résultats du codage de l'empathie envisagé en relation avec ceux du BES. Premièrement, une analyse ANOVA n'a révélé aucun

effet significatif du degré d'empathie sur les mesures affectives et cognitives de l'empathie via le Basic Empathy Scale, avec des scores respectifs de  $F(1,114) = 0.438$  ;  $p = 0.509$  et  $F(1,114) = 0.367$  ;  $p = 0.546$ . De même, aucune corrélation significative n'a été observée entre ces variables, indiquant que le système de codage proposé ne semble pas lié au Basic Empathy Scale.

Contrairement à certaines études de la littérature, les participants qui ont donné davantage d'interprétations et de jugements se sont révélés être plus empathiques. En particulier, ceux qui ont répondu avec la capacité empathique C1 « interprétation ou flou » aux questions ouvertes ont montré un effet significatif sur l'empathie affective ( $F(1,122)=6.201$ ,  $p = 0.014$ ), alors que cela n'a pas été le cas sur l'empathie cognitive ( $F(1,122)=2.891$ ,  $p = 0.092$ ). Ces résultats mettent en lumière que fournir une interprétation, même vague, pourrait avoir un effet positif sur l'empathie affective. Cela questionne donc d'une part, les principes de la communication non-violente qui privilégient les observations aux interprétations, et d'autre part, l'échelle du Basic Empathy Scale. Pour le dire simplement, si les participants qui se pensent les plus empathiques sont en réalité les plus jugeants, l'échelle mesure-t-elle réellement des scores d'empathie révélant les capacités des participants ? Finalement, les participants qui répondent au test pensent peut-être l'être... mais ne le sont pas. Mais encore, le fait de dire d'énoncer des jugements ou d'être flou n'est-il pas « humain », et pas du tout révélateur de l'empathie ? Ainsi, la pertinence du codage du degré d'empathie est définitivement rejetée.

D'autre part, les réponses qualitatives du RESTT sont analysées de façon exploratoire. Nous avons observé que les réponses qualitatives des participants à la question « Que pourrait-il faire pour se sentir mieux ? » pouvaient se classer en 3 catégories. Premièrement une tendance se dégage, en se mettant à la place de l'enseignant, à revenir vers soi pour prendre soin de soi ( $N=87$ ), une autre tend cependant à agir sur eux en criant ou en punissant ( $N=156$ ), quand une dernière propose à agir avec eux en discutant par exemple ( $N=86$ ). De façon exploratoire, nous avons cherché si ces intentions pouvaient être liées à l'empathie mesurée avec le BES et n'avons pas trouvé de résultats significatifs. Nous avons aussi cherché si ces tendances pouvaient avoir une relation avec les émotions identifiées pour l'enseignant et avons trouvé une absence de résultats significatifs ou bien des effets infimes. Ainsi, l'intention du comportement précisé par les enseignants pourrait ne rien avoir à faire avec l'empathie, en congruence avec la revue de littérature. Nous notons tout de même que la majorité des étudiants de Licence aurait l'intention, à la place de l'enseignant de la BD, à agir sur eux en criant ou en punissant, ce qui semble témoigner de représentations de l'autorité plutôt autoritaristes.

Mais encore, concernant la variable « auto-empathie » (E6), les résultats révèlent que parmi les participants, 84 étudiants ont répondu en utilisant une « tonalité » pour exprimer leur sentiment d'aller « bien » ou « mal », tandis que 225 autres ont pu identifier et nommer, nous dirons « labelliser », une émotion spécifique en réponse à la question : « Comment vous sentiriez-vous à la place du personnage de droite ? ». C'est donc près d'un tiers des participants qui n'a pas spontanément nommé ses émotions en se projetant dans la situation, avec un pourcentage équivalent de filles et de garçons ( $\text{♀} = 25.28 \%$ ,  $\text{♂} = 27.11 \%$ ), de façon congruente avec nos observations empiriques sur le terrain de la formation. Ces résultats suggèrent que l'emploi de cartes d'empathie dans la première partie du test dans les études 1 à 4 est pleinement justifié pour guider les étudiants qui pourraient en avoir besoin. Pour autant, l'auto-empathie (E6), telle qu'elle est évaluée ici, pourrait jouer sur la reconnaissance du participant de plusieurs émotions chez l'enseignant (E3). Une ANOVA montrent un effet principal significatif de la variable de l' « auto-empathie » sur la peur ( $F(1,302) = 6.155, p = 0.014, \eta^2=0.020$ ), l'angoisse ( $F(1,301), p = 0.024, \eta^2=0.017$ ), le calme ( $F(1,296) = 4.997, p = 0.026, \eta^2=0.017$ ), mais également sur la tristesse ( $F(1,301) = 7.453, p = 0.007, \eta^2=0.024$ ) qui était l'émotion principale suscitée. Notons que les tailles d'effets sont ici petites mais néanmoins détectables et peuvent avoir une signification pratique. Cela implique que l'auto-empathie n'est pas le seul facteur qui influe sur la reconnaissance des émotions et de la cognition d'autrui, et qu'une certaine variabilité pourrait exister chez les participant. Cela suggère qu'une tendance pourrait exister selon laquelle plus l'étudiant aux métiers de l'éducation sait identifier ses propres émotions et plus elle pourrait être en mesure de lire les émotions et les cognitions d'autrui. Mais au sein de ce pool de participants, des variabilités pourraient également s'exercer entre ceux qui n'ont pas « su » nommer leur propre émotion et ceux qui n'ont pas osé la nommer. Ces explorations ne peuvent pas en raison des tailles d'effet valider les perspectives engagées en formation quand les auteurs préconisent empiriquement que pour que l'enseignant puisse développer ces compétences chez les autres, il doit d'abord les développer pour lui-même (Beaumont et Garcia, 2020).

En revanche, nous avons trouvé certaines réponses récurrentes, comme le fait de se sentir « seul », « isolé », « à l'écart », qui ont été énoncées de façon récurrentes 118 fois sur les 346 réponses, soit un tiers des réponses. Celles-ci pourraient coder la position de l'individu dans le groupe selon l'axe horizontal et vertical de la modélisation comme l'illustre la figure 49 en modélisant le soi perçu comme isolé à droite ou le soi perçu comme inclus à un groupe, à gauche. De plus, ces réponses pourraient également symboliser une distance entre les individus.



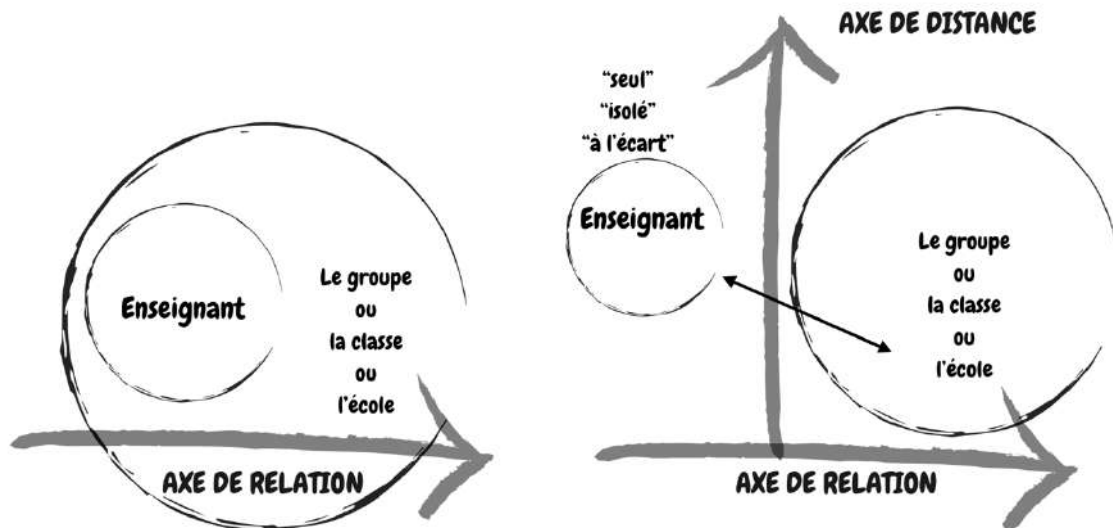


Figure 49 – A droite, représentations de soi « seul », « à l'écart », « isolé », et à gauche, inclus, dans la modélisation

Ces modélisations semblent proches du concept de résonance développé par Rosa (2018), avec un axe horizontal notamment.

Nous avons trouvé un effet principal de cette variable par ANOVA sur les émotions perçues chez l'enseignant, comme la peur ( $F(1,311)=6.085$  ;  $p = 0.014$  ;  $\eta^2 = 0.019$ ) avec une petite taille d'effet, ou l'angoisse ( $F(1,311)=6.085$  ;  $p < 0.001$  ;  $\eta^2 = 0.035$ ) avec une taille d'effet moyenne. Notons également qu'un effet contraire existe par ANOVA, c'est-à-dire que l'angoisse a un effet principal significatif sur le fait de le percevoir seul ( $F(1,308) = 4.591$  ;  $p < 0.001$  ;  $\eta^2 = 0.056$ ) avec une taille d'effet moyenne. Ainsi, les variables d'angoisse et de solitude pourraient expliquer de façon dynamique comment la perception de la situation, par la position de l'individu dans le groupe ou la sensation de sa mise à l'écart, pourrait influencer sur l'empathie émotionnelle des étudiants. Cela suggère que l'axe de la relation pourrait interagir avec l'axe de distance, et mettre à mal l'empathie du participant. Ces variables pourraient être étudiées plus en avant dans l'étude 4.

Par conséquent, en réponse à l'hypothèse 2.4, le codage du « degré d'empathie » est écarté de l'analyse à suivre, comme les intentions d'action des étudiants, qui semblent hors de propos. Toutefois, la variable de se sentir « seul » pourrait également constituer un repère entre les axes de relation et de distance et leur empathie affective pour autrui qu'il serait intéressant d'explorer dans l'étude principale n°4.

- *Limites de l'étude*

On pourra reprocher à la comparaison de cette étude et de celle de Triffaux et al. (2019) que la première est située en 2022 en France et la seconde en 2019 en Belgique. Par conséquent, les lieux et les époques sont proches, mais des différences pourraient également prévaloir. Par ailleurs, le Covid a pu impacter l'état d'esprit des étudiants dans ces deux pays. Aussi, une étude simultanée dans le même pays dans plusieurs régions, mais aussi dans plusieurs pays, pourrait à l'avenir compléter ces premiers résultats.

### 3.2.3 Discussion

- *Une tâche d'empathie révélatrice des stéréotypes en éducation*

La revue de littérature fait état de biais connus dans les tests d'empathie en général, et met en avant les questionnaires d'auto-évaluation comme le Basic Empathy Scale comme les plus porteurs de ces biais. A l'opposé, pour plusieurs auteurs, la technique dessinée semble la moins pourvue de biais. Pourtant, à notre connaissance, il n'existe pas d'études tentant de les décrire, d'une part, ou de les mesurer, d'autre part, selon cette modalité proche de la littérature jeunesse. C'est précisément ce que nous tentons de documenter ici, qu'ils soient « implicites » ou « de genre ». Cette étude a donc pour objectif de mieux connaître la tâche d'empathie du RESTT mais également cette technique dessinée en général. L'analyse des données révèle certains résultats congruents avec les hypothèses à ce sujet. Quoi qu'on fasse, et dans chacun des tests, les analyses montrent que pour les participants : l'enseignant est davantage perçu comme un homme, les femmes sont pressenties pour avoir peur face aux bavardages, et le professeur de la BD est imaginé en colère davantage quand les élèves sont des bavardes plutôt que des bavards. Cela suggère que des biais de genre sont également présents dans les BD d'empathie, comme le RESTT l'illustre. Ils sont cognitifs quand les participants attribuent le sexe de l'enseignant à un homme par exemple. Historiquement, l'enseignement a longtemps été une profession dominée par les hommes, en particulier dans les niveaux d'éducation supérieurs dans lesquels sont actuellement immergés les étudiants et dans les médias. Dans l'art, la représentation montre plutôt le contraire depuis le XVIIIème, illustrant les femmes comme les plus grandes spécialistes du *care*. Cependant, ce stéréotype n'est plus actuel dans de nombreux secteurs, face à une forte féminisation de l'enseignement pour laquelle, visiblement, les étudiants n'ont pas intégré la nuance. Ce n'est pas plus le cas en STAPS qu'en LASH. Ces biais sont cognitifs, encore, quand les élèves sont reconnus comme des filles, et que cette représentation influence le participant pour imaginer l'enseignant en colère. Cette colère plus

présente envers les élèves quand on leur attribue le genre féminin pourrait s'expliquer par sa congruence avec les stéréotypes de genre et la docilité scolaire. La propreté des cahiers et des copies, et les bavardages, sont connus pour être « moins tolérés pour les filles » (Thomas, 2013, p.74). Les filles seraient appelées à « faire le genre convenablement » à l'école et, « en tant qu'individus [...] à rendre des comptes (au sujet de [leur] identité, de [leurs] raisons d'agir et de [leurs] prédispositions) » (West et Zimmerman, 2009, p. 57). Ici, les résultats pourraient contribuer à aider les enseignants à appréhender les biais implicites des images et leurs attentes implicites envers les élèves. Donnons un exemple de contribution en formation. Il semble possible à ce stade d'amener les enseignants en formation initiale à faire l'expérience du RESTT par exemple en confrontant leurs réponses avec celles obtenues par les participants de cette étude. Le RESTT pourrait contribuer à une meilleure connaissance des biais cognitifs implicites dans le domaine de l'éducation.

De plus, au-delà de ces altérations du jugement dues aux perceptions comme aux représentations, la littérature montre également que la notion de distance est fondamentale dans l'empathie quand on considère qu'elle est vécue en groupe, comme dans le cas de la classe, allant de **l'équanimité** au conflit d'empathie. Le « groupe-classe » est donc un « espace de cohésion dynamique » (Jacobs et Casciana, 2020, p.36) puisque des individualités interagissent « dans un véritable champ de force en perpétuelle recherche d'équilibre ». A la lecture de la BD, le participant pourrait être malgré lui dans ce jeu d'équilibres. Or dans les tâches d'empathie, les publics examinés sont bien souvent la cible unique d'une recherche : les personnes ayant des troubles autistiques, les enfants ou les adultes. Nous n'avons pas trouvé d'études comparant plusieurs sous-échantillons, étudiants et enseignants chevronnés, comme c'est le cas en comparant l'étude 1 et 2. Or ces professions sont connues pour être distinctes, notamment quand on s'appuie sur les phases de la professionnalisation (Hubermann, 1989) ou l'évolution des identités professionnelles (Perez-Roux, 2023). Le RESTT pourrait-il discriminer les empathies des futurs enseignants et de leurs aînés ? Les résultats de l'étude 2 montrent ici des représentations des jeunes étudiants conformes à celles de leurs aînés. Par exemple, les participants dans les deux études se sentent proches du personnage de l'enseignant. Quand on compare la proximité perçue envers l'enseignant et les élèves, c'est toujours vers l'enseignant que les participants se sentent le plus proche. Toutefois, cette résonance diffère pour les étudiants (étude 2) au regard des enseignants expérimentés (étude 1) puisque dans cette étude, les jeunes étudiants se sentent aussi proches des élèves. Cela suggère un effet du public sur la dimension motivationnelle de l'empathie, c'est-à-dire la ou les personnes à qui le

participant accorde prioritairement son empathie. Il nous semble donc avoir identifié au moyen du RESTT un biais motivationnel à la lecture de la bande dessinée, puisque ce sont les représentations de ces publics qui les guident à être empathiques « pour » tel ou tel type de personnage. L'âge, la génération, l'expérience personnelle ou professionnelle pourraient donc être des déterminants susceptibles d'expliquer ces différences motivationnelles. Cela implique une spécificité du RESTT lorsqu'il est exposé à des publics différents qui justifie ici la poursuite de cette seconde étude. Deux raisons pourraient par conséquent expliquer ces différences entre débutants et chevronnés. La première réside dans l'idée que les étudiants pourraient être plus empathiques que leurs aînés d'une part en raison de leur âge ou leur génération. La seconde, qui se cumule potentiellement à la première, est que les étudiants pourraient ne pas encore avoir construit une posture professionnelle d'enseignant et donc s'assimileraient à la fois aux élèves et à l'enseignant. Pas assez expérimentés pour se nommer eux-mêmes enseignants et plus assez jeunes pour s'affubler du titre d'« élèves », leur distance pourrait être optimale avec les différents personnages pour se sentir proche des uns comme des autres. Notons toutefois que les études 1 et 2 ont été réalisées successivement, et non de façon concomitante. Leur comparaison pourrait elle aussi être empreinte de biais, cela étant dû au fait que les deux études n'ont pas exactement le même design méthodologique, la même conception graphique et n'ont pas été réalisées dans le même temps. Aussi, nous recommandons de les considérer avec prudence. L'étude 4 en comparant les étudiants et les enseignants tout au long de leur carrière, avec le même design méthodologique et dans le même temps d'étude, pourrait affiner la première explication et permettre de mieux comparer les différentes populations d'étudiants en éducation et d'enseignants.

- *Part de soi, part d'autrui*

L'auto-empathie (E6) en faisant « comme si » on était l'autre est un élément de la littérature, exploré sur le terrain de la formation par la communication non-violente, la psychopédagogie du bien-être et les compétences émotionnelles ou socio-émotionnelles. Sa présence n'est pas omniprésente, ni admise par tous les auteurs, ni dans tous les champs. Certains auteurs considèrent la présence d'un tiers, réel ou symbolique, comme nécessaire pour que l'empathie puisse se manifester. Pourtant, l'idée est souvent affirmée dans les colloques et les séminaires par exemple de faire une analyse pour faire une thèse (Laplantine, 2023), ou de devoir travailler sur soi et de mieux se connaître pour « bien être » et « bien vivre » avec autrui (Gendron, 2023). Aussi explorer la part de soi apparaît comme un prérequis ou une évidence allant de soi pour « vivre bien » ou « vivre sans problème » en trouvant une distance saine avec autrui. Les

analyses menées pendant l'étude 2 ne peuvent pas à ce stade confirmer la relation entre empathie tournée vers soi et une empathie orientée vers les autres chez les enseignants. De plus, l'empathie des étudiants-enseignants pourrait se révéler beaucoup plus musclée que prévue. Les résultats montrent qu'un tiers des étudiants rencontre des difficultés pour labelliser des émotions pour lui-même, appelée ici la capacité d'auto-empathie. Pour être précis, nous avons uniquement mesuré essentiellement l'auto-identification des émotions dans une situation de projection (E6). Cela suggère les effets de cette dernière, en codant le monde en émotion ou en tonalité, comme un avantage pour résister à la contagion émotionnelle (E3). En effet, Favre et al. (2005) suggèrent qu'en l'absence de contrôle, les émotions se propagent librement, menant à des émotions presque identiques. Cependant, avec des mécanismes régulateurs en place, dont pourrait faire partie l'« imagine self », cette contagion émotionnelle est limitée, aboutissant seulement à une similitude partielle des émotions, ce qui caractériserait véritablement l'empathie selon Favre. Par conséquent, placer un visage triste amène davantage à mesurer la contagion (E3) que l'auto-empathie (E6 et E9), ce qui pourrait apporter de la confusion dans la mesure de l'objet. Nos conclusions pourraient suggérer qu'une empathie orientée vers soi jouerait un rôle dans la perception de l'empathie envers autrui. Ces résultats pourraient également justifier l'usage de cartes émotion d'un point de vue méthodologique pour soutenir les participants chez qui cette capacité est encore en construction. Les étudiants, bien qu'adultes, continuent leur maturation et les compétences émotionnelles restent parfois en devenir. En examinant les réponses des participants dont les compétences émotionnelles sont davantage étayées et qui sont capables de labelliser leurs propres émotions en s'imaginant à la place d'autrui, ceux-ci pourraient trouver un meilleur équilibre entre la part de soi et la part d'autrui à la lecture de la BD. En quelque sorte, les individus les plus empathiques semblent retrouver un équilibre permettant de trouver une juste distance, nécessaire à entrer en empathie sans sombrer en contagion. Pour autant, l'analyse statistique proposée ici n'avance pas de preuve solide, en raison des tailles d'effets minimales. Elle ne prend pas non plus en compte toutes les dimensions de l'empathie envers soi. Elle offre un aperçu exploratoire des liens entre « imagine self » (E6) et empathie émotionnelle (E3), sans pour autant investiguer suffisamment le lien à l'empathie cognitive (E2).

- *Le vrai visage des tests d'empathie*

Il existe plusieurs tâches d'empathie dessinées dans la littérature. Par ailleurs, certains dessins font apparaître des visages signifiants, alors que d'autres leur substituent seulement deux points en guise de regard. Or, la littérature ne semble pas encore avoir comparé différents comic-strips

conçus à cet effet entre eux, ni les effets de ces modalités sur la lecture des participants dans une étude scientifique. De fait, en comparant les effets des BD avec et sans visage, cette étude examine, d'un point de vue méthodologique, les effets de ces variables. Les résultats mettent donc en lumière plusieurs conclusions essentielles pour choisir le test le plus adapté. Tout d'abord, utiliser des versions du RESTT avec des visages signifiant la tristesse (RESTT 2 et 4) influencerait différemment la perception des participants par rapport à celles dépourvues de visage (RESTT 1 et 2). Les versions avec des visages engendreraient une réponse émotionnelle plus forte, avec un effet de contagion émotionnelle plus marqué. Cela serait d'autant plus le cas quand les participants rencontrent des difficultés à identifier leurs propres émotions en s'imaginant à la place de l'autre, ou en tous cas à les nommer d'emblée. De plus, ce sont les tests alien sans visage qui génèrent le mieux des réponses variées et discriminantes chez les participants. Toutes les tâches d'empathie ne sont par conséquent pas équivalentes. Celles qui fournissent des visages expressifs pourraient donc être davantage pourvues de biais que celles qui ne le sont pas. La capacité de résistance à la contagion pourrait donc être mise à rude épreuve par des visages tristes notamment. En donnant à voir la tristesse, le visage triste pourraient enfermer le participant dans une compréhension de la situation pourvue de biais affectifs. C'est pour cette raison que nous ne la retiendrons pas. Le test alien sans visage offrirait la meilleure résistance à cette contagion : c'est donc lui que nous choisissons pour les études suivantes. Toutefois, nous assumons à avoir échoué à réaliser un test totalement dépourvu de biais. Ces comparaisons cherchent à les limiter mais elles ne sauraient les effacer. Pour autant, il nous semble rassurant de les avoir mis au jour, et d'avoir pu objectiver une partie d'entre eux. A l'avenir, les BD mettant en jeu un visage avec une émotion positive et une émotion négative pourraient être comparées dans d'autres études. Cela permettrait de comparer les effets de contagion des émotions positives et négatives.

#### 3.2.4 Conclusion de l'étude 2 : des choix définitifs pour le RESTT

Choisissons pour conclure de répondre, provisoirement, à la question des nombreux biais qui guettent les participants en plongeant dans l'image. À la lumière des résultats obtenus et de la discussion engagée, cette étude 2 apporte des éclaircissements significatifs sur les déterminants qui pourraient agir sur l'empathie des futurs enseignants, en prolongeant l'étude 1. Toutes les BD suscitant l'empathie ne sont pas tout à fait équivalentes, comme nos quatre versions du RESTT. Les biais de genre, mais aussi les stéréotypes, influencent les réponses des étudiants. Des facteurs internes tels que la force d'imagination des participants (E6) pourraient également influencer leurs réponses. Des effets variables ont été identifiés en comparant l'étude 1 avec

des enseignants expérimentés et l'étude 2 avec des EE. L'origine de ces différences, qu'elle soit liée à l'âge, à la génération ou à l'expérience professionnelle, est explorée dans l'étude 4.

Pour l'instant, l'empathie des enseignants semble être un « déjà-là » avant le niveau Master qui discrimine les étudiants qui souhaitent, ou non, devenir enseignant, et ce dès la Licence. Leurs origines sociales pourraient également jouer sur l'ensemble de ces choix. Leur empathie représente donc une construction culturelle en interaction avec leur projet professionnel. Les résultats de cette étude sont présentés de façon synthétique page suivante (figure 50).

Pour répondre à la question de recherche « A », l'étude 2 montre principalement une confirmation des biais de genre explorés dans l'étude 1. De plus, d'autres biais pourraient impliquer de la contagion, notamment quand un visage expressif triste est mis en images.

**PROBLEMATIQUE**

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

**QUESTION DE RECHERCHE A**

Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ?

**2. étude exploratoire N=346 pour valider le RESTT N=346 EE**

Question de recherche #2: En quoi le contexte d'une tâche dessinée, dans laquelle des biais de représentation ont déjà été identifiés, influence-t-il l'empathie des étudiants-enseignants, et comment pouvons-nous mieux l'objectiver en relation avec le contexte de la classe ?

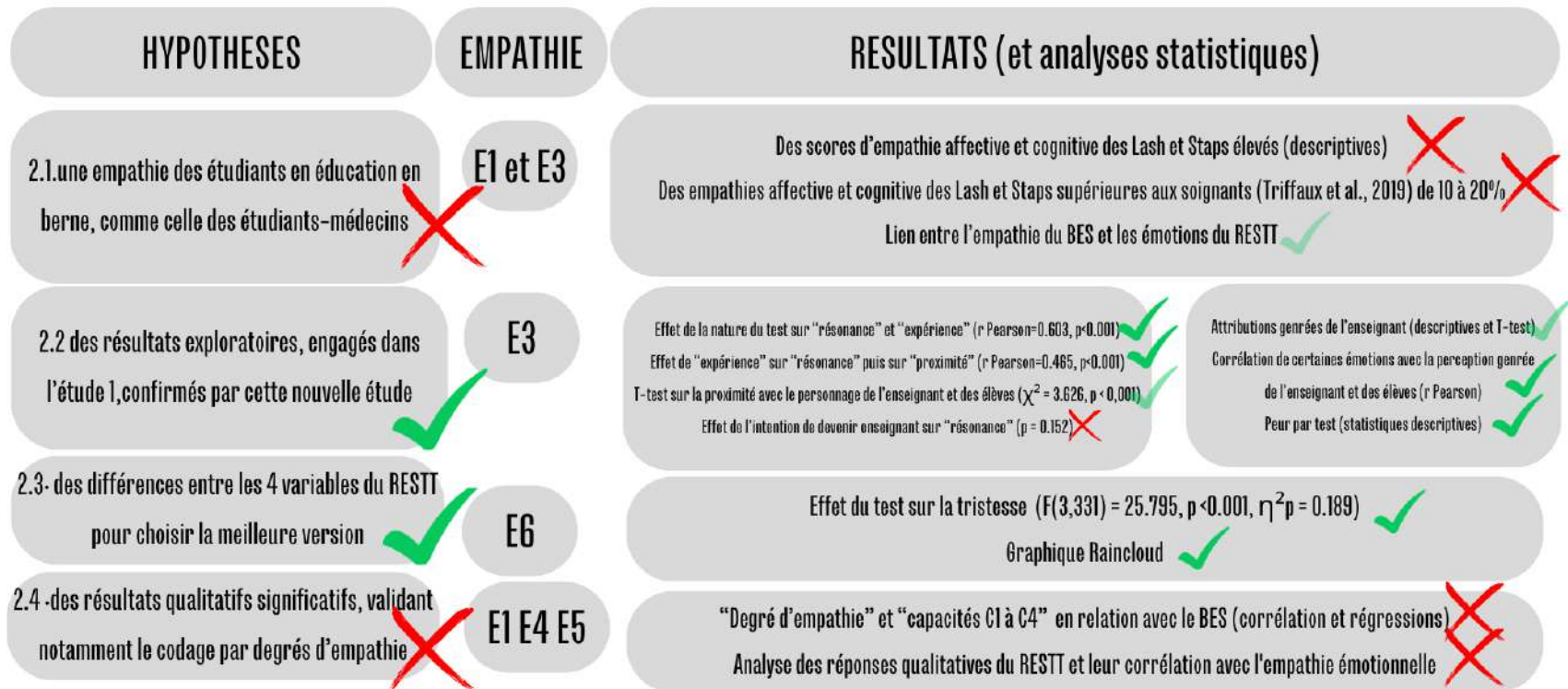


Figure 50- Validation des hypothèses et résultats de l'étude 2



Le RESTT dans sa version 4 (alien sans visage), que nous appellerons désormais « le RESTT » (figure 51) entre donc dans sa version définitive qui sera utilisée dans tous les tests ultérieurs pour documenter l'empathie, avec les variables qualitatives « auto-empathie » (E6) et « seul ».

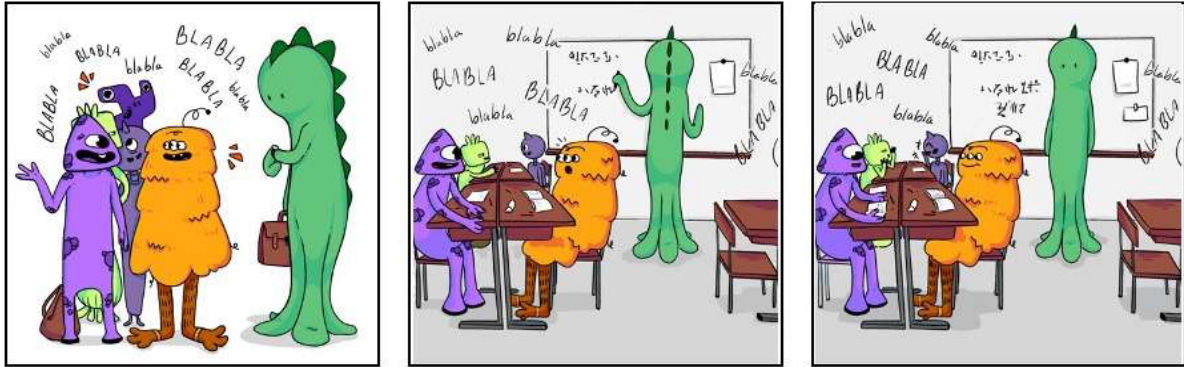


Figure 51- Le RESTT, version définitive

Pour revenir à la classification des études engagée par cette thèse, cette étude semble être d'un niveau 2c-B. En effet, il s'agit d'une recherche sur les résultats examinant les associations entre des facteurs ou des interventions, ici le fait d'être étudiant, et des effets au niveau de la population ou d'une communauté, ici contribuant à la compétence d'empathie des EE. Le niveau de crédibilité est, selon nous, côté « -B » pour plusieurs raisons. Principalement, comparer cette étude avec l'étude 1 qui n'a pas la même puissance statistique rend parfois le raisonnement peu fiable, même s'il reste cohérent.

Pour poursuivre nos explorations, nous proposons un pas de côté par suite de ces deux pas en arrière. L'étude 3 au Maroc permettra d'examiner plus en détail cette fois le test du Basic Empathy Scale. Elle permettra également de mieux l'appréhender, et donc de gagner en recul, tout en objectivant l'empathie des étudiants-enseignants marocains.

*Quel meilleur livre peut-il exister  
que le livre de l'humanité ?*

Gandhi, 1969, Tous les hommes sont frères

### 3.3 ETUDE 3 : Évaluation de l'empathie des étudiants-enseignants marocains

Encore une fois, nous aurions pu débiter par l'étude centrale de cette thèse (n°4), vers laquelle la recherche progresse sans pouvoir, cependant, l'atteindre. Une version définitive du RESTT est retenue, permettant d'examiner de manière approfondie les empathies des étudiants-enseignants en France. Mais la vie inhérente à la recherche est un processus fait de rencontres et de projets. Nous avons assisté des conférences présentant le programme « Apprendre » le 27 Octobre 2021 et proposé à notre directeur de thèse de participer à un appel projet AUF nommé « Entrée et maintien dans le métier des enseignantes et enseignants ». Or, nous ne connaissions à l'époque personne au Maroc. Notre directeur de thèse nous a mis en contact avec le Pr Hafidi Alaoui à l'Université Mohammed V de Rabat. Malgré cet investissement collectif sur ce projet AUF, il faut tout de même avouer que ce dernier projet n'a pas rencontré le succès escompté. Mais quelque chose de nouveau est cependant né. Effectivement, ce projet a été élaboré pendant que le professeur Alaoui était en confinement à son hôtel pendant la période de la pandémie de COVID-19. Durant cette période, nous avons développé des relations professionnelles amicales et avons débattu à bâtons rompus de nos thématiques de recherche. Au cours de nos échanges, nous avons discuté de l'étude de Jaafari, qui estimait que les scores d'empathie des étudiants marocains étaient parmi les plus bas au niveau mondial. Nous avons alors avoué au professeur Alaoui que nos étudiants marocains, très présents en préprofessionnalisation en LASH et en particulier en langues étrangères en L2 et L3, nous semblaient faire partie des plus empathiques de nos promotions. Nous avons partagé nos doutes de pouvoir objectiver « à priori » l'empathie d'autrui. Le professeur Alaoui, spécialiste de l'interculturalité pour laquelle il avait réalisé une thèse, nous a indiqué qu'il lui semblait la même chose au Maroc, à savoir des hauts-niveaux d'empathie de ses étudiants, et il a émis l'idée que les tests en Français pourraient constituer un obstacle à la compréhension du test. Une nouvelle étude est née, basée sur cette hypothèse initiale conçue à partir d'intuitions croisées.

Le but de l'étude 3 est donc d'examiner l'empathie des étudiants-marocains, en lien avec la notion d'interculturalité, et de mettre au jour les biais possibles de cette évaluation. Nous voyons plusieurs autres avantages. D'un point de vue méthodologique, si les études 1 et 2 ont examiné les biais du RESTT, l'étude 3 se penche donc sur ceux du Basic Empathy Scale (BES), d'une part, et de l'interculturalité, d'autre part.

Cette étude présente la première évaluation de l'empathie des étudiants-enseignants d'Afrique, et une des trois premières chez des étudiants africains, toutes disciplines confondues. Toutefois, entre la réalisation de cette étude et son écriture, une étude de Dallagi-Belkilani et al. (2023) a traduit le BES en langue arabe. Cette traduction va dans le sens de nos premiers résultats en mettant en lumière les difficultés interculturelles posées par le test français lorsqu'il est proposé aux étudiants marocains dont c'est la première langue vivante. Une traduction était alors nécessaire.

La question de recherche spécifique de cette étude est la suivante : « En quoi des contextes interculturels influencent-ils l'évaluation de l'empathie des étudiants-enseignants au Maroc ? ».

Nous nous attendons aux trois hypothèses libellées ci-après :

Hypothèse 3.1 : comme le rapporte la littérature, un écart d'empathie entre les étudiants français et marocains dans les métiers de l'enseignement, d'environ 10 %,

Hypothèse 3.2 : des contrastes dans l'emploi de la langue entre les étudiants, et ses effets sur la mesure de l'empathie,

Hypothèses 3.3 : des effets des biais interculturels sur l'empathie des EE.

Afin de se repérer dans le plan de variables explorées, la figure 52 est proposée, page suivante.

Il est également possible de comparer ces hypothèses avec les résultats obtenus, figure 55, page 231.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE A

Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ?

#### HYPOTHESES

3.1. un écart d'empathie entre les EE français et marocains ?

2.2 des contrastes dans l'emploi de la langue entre les étudiants, et ses effets sur la mesure de l'empathie ?

2.3. des effets des biais interculturels sur l'empathie des EE ?

#### EMPATHIE

E1 et E3

E1 et E3

E1 et E3

### 3. évaluation de l'empathie des EE au Maroc, N=151

Question de recherche #3 : En quoi des contextes interculturels influencent-ils l'évaluation de l'empathie des étudiants-enseignants au Maroc?

#### VARIABLES TESTEES (et analyses statistiques)

Effet du genre sur les sous échantillons (régression linéaire)  
Scores d'empathie des sous échantillons (descriptif)

Erreurs de langage (descriptif)  
Analyse factorielle exploratoire des items du test

Temps de passation (descriptif)  
Corrélation entre l'empathie et le temps (Rho de Spearman)

Figure 52- Plan de variables de l'étude 3

### 3.3.1 Méthode

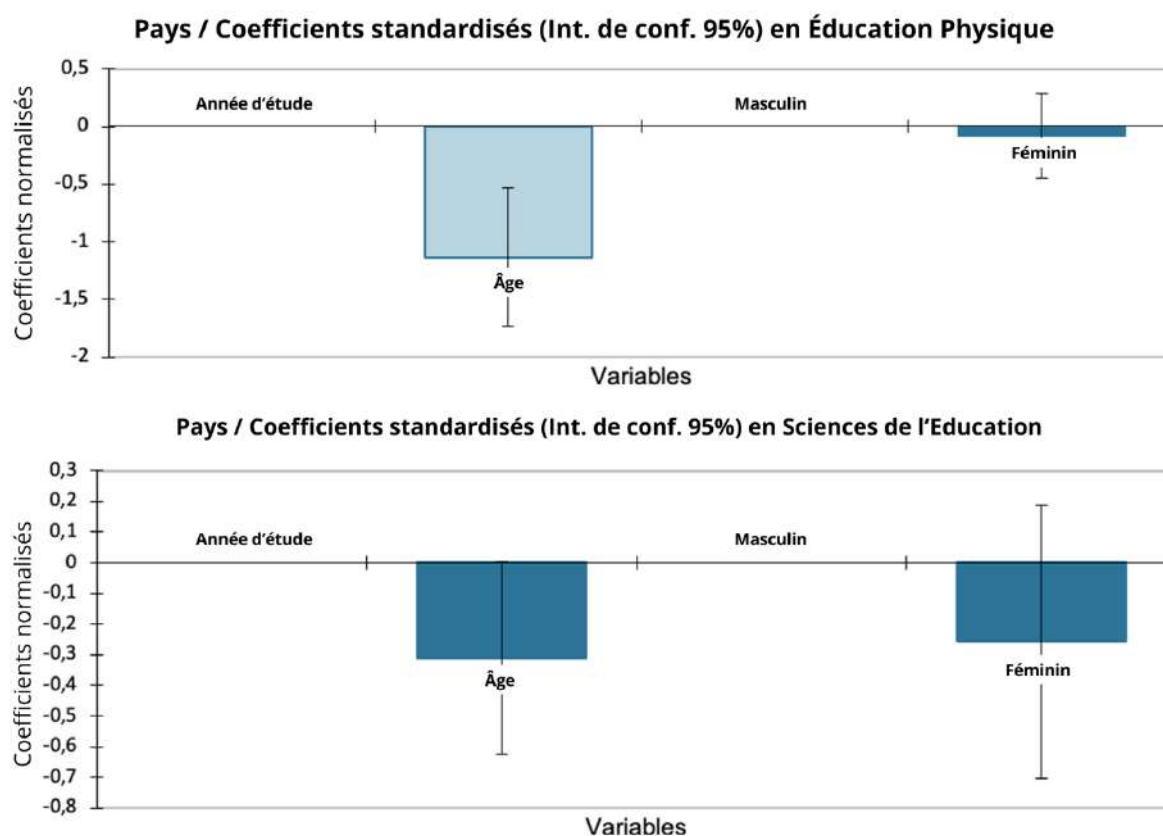
- *Participants*

La présente étude examine un échantillon de 151 étudiants en formation pour devenir enseignants. Deux sous-échantillons le composent, l'un à l'Université de Rabat-Salé au Maroc, et l'autre en France dans les Inspé et Ifsec, instituts de formation des professeurs. Les participants ont été soumis simultanément au printemps 2022 à l'échelle du Basic Empathy Scale dans sa version française, comme l'échantillon français l'a été. En complément, la même version du « RESTT », finale, a été proposée. L'échantillon marocain se compose de deux sous-échantillons, en Licence 2 Sciences de l'Éducation (N=16) et en Master 1 Éducation Physique et Sportive (N=23). Le sous-échantillon français a d'abord été établi en choisissant les individus dans les intervalles de niveau d'étude et d'âge correspondant parmi un pool de 1519 réponses. Les 112 réponses françaises sélectionnées sont celles des étudiants aux métiers de l'enseignement ayant un niveau d'étude similaire, avec deux sous-échantillons, un de Licence 2 et un autre de Master 1 Staps (tableau 18).

|                         | Sciences de l'éducation |             | Education Physique (STAPS) |               |
|-------------------------|-------------------------|-------------|----------------------------|---------------|
|                         | Maroc                   | France      | Maroc                      | France        |
| Nombre                  | 16                      | 62          | 23                         | 50            |
| Femmes                  | 14                      | 49          | 11                         | 34            |
| Hommes                  | 1                       | 12          | 12                         | 16            |
| Score de propension (S) | 0.170<S<0.947           | 0.6<S<0.947 | 0.005<S<0.933              | 0.252<S<0.933 |

Tableau 18 - Population d'EE et score de propension par sous-échantillon

Pour vérifier l'échantillonnage, la technique d'appariement par score de propension usitée en sciences de l'éducation est utilisée avec la méthode du minimum-maximum (Dehejia et Wahba, 1999), telle que décrite dans la partie méthode. Elle est vérifiée visuellement par sous-échantillon (figures 53, ci-après).



Figures 53 - Coefficients standardisés (IC 95 %) dans les échantillons français et marocain, réalisés avec XLS Stat, en EPS (en haut) et en sciences de l'éducation (en bas)

Les scores de propension apparaissent comme acceptables à partir des variables âge, genre et niveau d'études.

- *Matériau*

Le BES en version française est utilisé pour mesurer les scores d'empathie des étudiants français et marocains. Le BES affiche une validité de construction suffisante, une grande stabilité temporelle et une cohérence interne suffisante pour l'empathie totale ( $\alpha = 0,80$ ), l'empathie affective ( $\alpha = 0,77$ ) et l'empathie cognitive ( $\alpha = 0,66$ ), selon D'Ambrosio et al. (2009). Dallagi et al. (2023) affichent de leur côté une cohérence interne tout à fait similaire pour l'empathie affective ( $\alpha = 0.76$ ) et même supérieure au test français pour l'empathie cognitive ( $\alpha = 0.72$ ). Dans notre étude effectuée en français auprès d'étudiants marocains, des résultats similaires sont trouvés dans l'échantillon principal et dans les sous-échantillons français et marocains pour l'empathie totale ( $\alpha = .86$ ,  $\alpha_{\text{Maroc}} = .75$ ,  $\alpha_{\text{France}} = .87$ ) et l'empathie affective ( $\alpha = .81$ ,  $\alpha_{\text{Maroc}} = 0.74$ ,  $\alpha_{\text{France}} = 0.82$ ). Cependant les alphas de Cronbach liés à l'empathie cognitive sont nettement plus faibles ( $\alpha = .78$ ,  $\alpha_{\text{Maroc}} = .66$ ,  $\alpha_{\text{France}} = .82$ ). Notons même si les moyennes montrent la fiabilité du test, certaines valeurs limites au Maroc justifient déjà la démarche compréhensive engagée par cette étude. Les alphas de Cronbach effectués en

2023 sur la sous-dimension de l'empathie cognitive peuvent donc être comparés comme suit dans le tableau 19.

| Test auprès d'étudiants sur le territoire français en langue française (notre étude) | Test auprès d'étudiants tunisiens en arabe littéral (Dallagi, 2023) | Test auprès d'étudiants marocains en français (notre étude) |
|--|---|---|
| $\alpha = 0.82$  | $\alpha = 0.72$   | $\alpha = 0.66$   |

Tableau 19 - Alpha de Cronbach de différents tests pour comparaison

L'alpha de Cronbach, mis au point par Lee Cronbach en 1951, offre une évaluation de la cohérence interne d'un test ou d'une échelle. Il se présente sous la forme d'un nombre compris entre 0 et 1. La cohérence interne indique à quel point tous les éléments d'un test mesurent le même construit, établissant un lien avec l'interrelation des éléments au sein du test. Selon Tavakol (2011), si les valeurs acceptables se situent entre 0.7 et 0.95, les valeurs moins élevées indiquent une cohérence interne moindre. Ainsi, les résultats suggèrent que le test proposé en Français aux étudiants marocains pourrait dès cette étape témoigner de problèmes de validité dont les raisons restent à objectiver.

Concernant le RESTT, trois questions ouvertes quant à la compréhension des émotions du personnage de l'enseignant sont examinées, comme « d'après vous, le personnage de droite se sent dans cet état émotionnel parce que ... ». Ces questions avec une réponse à compléter n'ont pas de limitation de taille, et peuvent être complétées (ou non) par le participant sans caractère obligatoire.

- *Procédure*

Les participants ont tous renseigné le test en ligne à partir du logiciel Limesurvey. Deux expérimentateurs, français et marocain, un homme et une femme, ont supervisé la passation du test en avril 2022 au Maroc, pour limiter les biais de genre. Pendant la passation au Maroc, les questions des étudiants concernant la compréhension ont été notées. Les erreurs de langue écrites sont codées comme des écarts, ou non, à la norme de la langue française. Les non-réponses sont également comptabilisées.

#### 4. Analyses statistiques

Nous avons réalisé des analyses univariées et multivariées à partir des variables quantitatives des scores d'empathie, du temps, et de la présence de faute de langage ou non. Nous avons réalisé des ANOVA et des MANOVA factorielles et des régressions linéaires, avec les variables

des scores d'empathies, du genre, du temps de réponse et des erreurs de langage, à la recherche des déterminants interculturels des empathies analysées.

### 3.3.2 Résultats

- *Hypothèse 3.1 : Un écart d'empathie entre EE français et marocains*

D'un point de vue général, nous avons constaté : dans l'échantillon général, un effet principal du genre ( $F(1) = 25.133$  ;  $p < .001$ ) sur le score d'empathie ; comme un effet significatif dans chaque pays ( $F(1)_{\text{France}} = 24.220$  ;  $p < .001$ ,  $F(1)_{\text{Maroc}} = 5.593$  ;  $p = 0.024$ ). Comme prévu, les empathies du genre féminin ( $M_F = 79.131$  ;  $SD_F = 9.46$ ) sont supérieures à celles du masculin ( $M_M = 70.146$  ;  $ET_M = 10.26$ ), dans l'échantillon international comme par ailleurs dans chacun des échantillons par pays. Nous n'avons pas trouvé d'effet d'interaction du genre et du pays qui puisse influencer ni le score total d'empathie ( $F(1) = 0.990$  ;  $p = 0.321$ ) ni les sous-échelles affectives ( $F(1) = 0.706$  ;  $p = 0.402$ ) et cognitives ( $F(1) = 0.825$  ;  $p = 0.365$ ). Cela suggère que ces résultats sont congruents avec la littérature à ce sujet.

De plus, l'hypothèse 3.1 postule, comme chez les étudiants-médecins, de l'existence d'un écart des scores d'empathie des étudiants-enseignants français et marocains. Les statistiques descriptives montrent des scores d'empathie différents entre les pays, les scores les plus élevés étant relevés en France (tableau 20), comme l'indique la revue de la littérature avec l'échelle JSPE présente dans l'état de l'art.

|                       | Empathie cognitive |        | Empathie affective |        |
|-----------------------|--------------------|--------|--------------------|--------|
|                       | France             | Maroc  | France             | Maroc  |
| Nombre d'observations | 108                | 33     | 108                | 33     |
| Moyenne               | 40.380             | 37.394 | 38.380             | 33.455 |
| Écart type            | 5.309              | 4.821  | 6.293              | 5.455  |
| Minimum               | 17.000             | 27.000 | 22.000             | 24.000 |
| Maximum               | 50.000             | 47.000 | 50.000             | 46.000 |

Tableau 20 - Comparaison des scores d'empathies des EE appariés en France et au Maroc

Une différence est constatée entre les scores totaux des empathies des EE marocains, en bleu ( $M_{\text{Maroc}} = 71.2$  ;  $SD_{\text{Maroc}} = 8,96$ ), et ceux des Français, en rouge ( $M_{\text{France}} = 78.7$  ;  $SD_{\text{France}} = 10,4$ ), mises en évidence dans la figure 54 ci-après.



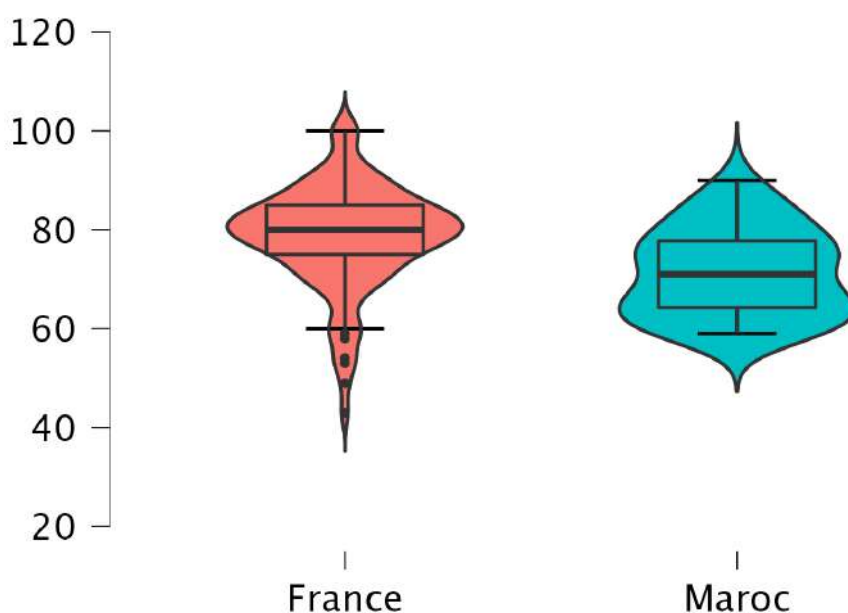


Figure 54- Score d'empathie comparatif des échantillons français et marocains (BES)

Cet écart significatif est de l'ordre de 9,52% entre les scores d'empathie par pays, mettant en exergue un effet principal du pays sur le score d'empathie ( $F(1)=15.257$  ;  $p < .001$ ), tant pour la sous-échelle affective ( $F(1)=15.021$  ;  $p < .001$ ) que cognitive ( $F(1) = 8.979$  ;  $p = 0.003$ ). Pour préciser les données des sous-échelles, les étudiants marocains révèlent une disparité plus importante pour l'empathie affective avec une différence de -11,7 %, plus marquée que la dimension cognitive (-7,24 %).

Ces résultats tendent donc à confirmer l'hypothèse 3.1, à savoir un écart des scores d'empathie des EE français et marocains conforme à la littérature existante.

- *Hypothèse 3.2 : des contrastes langagiers entre les étudiants, et ses effets sur la mesure de l'empathie*

Deux grandes séries de résultats contribuent à répondre à l'hypothèse 3.2. D'une part, il s'agit de la comparaison des scores obtenus dans différents tests pour les Marocains, en français et en arabe, et d'autre part, l'analyse de leurs difficultés variables de compréhension du français.

Pour comprendre ces écarts, comparons dans un premier temps les résultats obtenus en 2023, en France et au Maroc avec ceux de Dallagi pour le même test effectué en langue arabe, tableau 21 ci-après.

|                                 | Test auprès d'étudiants français en français (notre étude) | Test auprès d'étudiants marocains en français (notre étude) | Test auprès d'étudiants tunisiens en arabe littéral (Dallagi) |
|---------------------------------|--|---|---|
| Empathies affectives des femmes | 40.00 +/- 5.384  | 35.32 +/- 5.655   | 42.46 +/- 6.74  |
| Empathies affectives des hommes | 33.714 +/- 6.365   | 31.00 +/- 4.655   | 37.19 +/- 6.74  |

*Tableau 21 - Scores d'empathie affective de différents tests pour comparaison*

Dans la colonne de droite du tableau 21, les mesures de Dallagi, sont supérieures à celles de nos deux sous-échantillons français et marocains. Ces effets sont identiques sur l'échelle cognitive : les tests en arabe montrent des scores supérieurs aux tests en français. Ceci pose encore différemment la question qui a initié cette démarche et qui visait à documenter les variations des scores d'empathie entre les étudiants marocains et français. Ici les résultats trouvés en Français montrent des effets tout à fait différents de ceux identifiés en arabe. Pour finir, tout cela suggère que les versions traduites du BES pourraient ne pas être comparables entre elles et que chaque test puisse être spécifique, limitant les comparaisons internationales.

De plus, pour explorer les causes possibles de ces différences dans les observations, nous avons examiné les variations de l'emploi de la langue française entre les étudiants. L'hypothèse était celle d'une « fracture linguistique », un concept introduit par Messaoudi (2016) pour décrire l'écart entre les compétences en langue maternelle et en première langue étrangère vivante au Maroc. Lors de la passation du test, les étudiants marocains montrent, comme cela était attendu, des difficultés de compréhension. Ils rencontrent des difficultés à écrire en français sans faire d'erreurs, puisque c'est leur première langue vivante. Par conséquent, le tableau 22, ci-après, révèle que 68,42 % des participants marocains ont commis des erreurs d'orthographe ou de grammaire dans les questions ouvertes du RESTT, tandis que ce taux est deux à trois fois plus faible chez les étudiants français sélectionnés par score de propension. Mais encore, les résultats suggèrent que les abstentions de réponses pourraient être induites par la difficulté de s'exprimer en français chez les étudiants marocains, ces derniers étant près de trois fois plus nombreux à hésiter à rédiger une réponse face à une question ouverte que les étudiants français.

|        | Présence au moins d'une erreur linguistique | Pas d'erreur d'orthographe ou de grammaire | Pas de réponse |
|--------|---|--|----------------|
| Maroc  | 68.42 %                                     | 18.42 %                                    | 13.16 %        |
| France | 25.69 %                                     | 69.72 %                                    | 4.59 %         |

Tableau 22 - Analyse descriptive des erreurs linguistiques dans les questions ouvertes par pays

Pour explorer ce point plus avant, une analyse factorielle exploratoire du questionnaire au Maroc fait apparaître deux facteurs, comme le montre le tableau 23. Cette analyse factorielle exclut notamment l'item 17 avec le mot « happé », des facteurs de l'empathie affective ou cognitive. Cela suggère que les items 1, 6, 7, 10, 15, 16, 17 et 20 ne sont pas reliés aux autres de façon satisfaisante quand le test est proposé dans la première langue vivante.

|     | <b>Facteur 1<br/>Empathie affective</b> | <b>Facteur 2<br/>Empathie cognitive</b> | <b>Unicité</b> |
|-----|---|---|----------------|
| V11 | 0.821                                   |   | 0.330          |
| V4  | 0.732                                   |   | 0.460          |
| V13 | 0.718                                   |   | 0.440          |
| V5  | 0.572                                   |   | 0.666          |
| V8  | 0.534                                   |   | 0.710          |
| V2  | 0.492                                   |   | 0.536          |
| V14 |   | 0.637                                   | 0.535          |
| V9  |   | 0.615                                   | 0.632          |
| V3  |   | 0.609                                   | 0.637          |
| V19 |   | 0.545                                   | 0.641          |
| V18 |   | 0.476                                   | 0.754          |
| V12 |   | 0.411                                   | 0.835          |
| V1  |   |   | 0.896          |
| V6  |   |   | 0.897          |
| V7  |   |   | 0.919          |
| V10 |   |   | 0.810          |
| V15 |   |   | 0.869          |
| V16 |   |   | 0.832          |
| V17 |   |   | 0.905          |
| V20 |   |   | 0.968          |

Note. La méthode de rotation est promax.

Tableau 23 - Analyse factorielle exploratoire

Cela confirme que ces huit items pourraient avoir posé des problèmes de compréhension. Ceci conforte nos analyses qualitatives de l'item 17 qui précèdent.

Les résultats de l'analyse du Chi-deux indiquent que les variables des défauts de langue et du pays sont significativement associées ( $\chi^2 = 27,47$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,001$ ,  $N = 141$ ). En revanche, nous n'avons pas trouvé au moyen de régressions logistiques d'effet principal de l'empathie sur la présence, ou non, d'erreurs de langue sur le score d'empathie affective ( $p = 0.293$ ) ni

cognitive ( $p = 0.743$ ). Concernant ces dernières variables, nous avons trouvé une absence d'effets par secteurs sur l'empathie des EE ( $p_{\text{Maroc}} = 0.205$ ,  $p_{\text{France}} = 0.962$ ).

Pour conclure sur ce point, l'ensemble des données indiquent clairement une différence significative dans la maîtrise de la langue entre les étudiants natifs et ceux pour qui c'est une langue étrangère. Cette disparité semble influencer leur capacité à faire preuve d'empathie. Cette constatation est congruente avec l'hypothèse 3.2, qui postulait l'existence de contrastes marqués dans l'utilisation de la langue entre les étudiants et envisageait un impact sur leur capacité empathique.

- *Hypothèse 3.3 : des effets des biais interculturels sur l'empathie des EE*

La dernière hypothèse vise enfin à déterminer si les difficultés liées à la langue peuvent impacter les résultats des tests d'empathie. Les variations mises au jour indiquent des différences significatives du simple au double quant au temps passé à remplir le test entre les deux pays ( $M_{\text{France}}=751.181$ ,  $SD_{\text{France}}=341.855$ ;  $M_{\text{Maroc}}=1274.271$ ,  $SD_{\text{Maroc}}=320.04$ ). Elles sont mesurées au dixième de seconde par le logiciel Limesurvey. Quand 11 minutes suffisent en France, les étudiants marocains consacrent au test 21 minutes en moyenne. Les résultats indiquent une corrélation significative entre l'empathie affective des étudiants français et marocains et le temps passé à remplir le test (Rho de Spearman = -0,203,  $p = 0,013$ , IC = 95 %, Shapiro-Wilk = .882). Nous avons choisi d'utiliser le Rho de Spearman puisque nous utilisons des données ordinales et que la distribution des données ne suit pas une loi normale, ce qui est indiqué par le test de Shapiro-Wilk. Toutefois l'effet relevé est ici faible, ce qui indique une variabilité également dans la façon dont le langage a pu influencer les scores d'empathie, peut-être en relation avec des niveaux de compétences variables selon les étudiants. Les résultats suggèrent que la longueur du test pourrait par conséquent indiquer une détérioration de la passation du test concernant la sous-échelle affective de l'empathie. Rappelons que c'est bien l'empathie affective qui était la plus discriminantes des différences de réponses entre le sous-échantillon français et marocain, et que par conséquent, le temps semble jouer un rôle crucial dans les écarts d'empathie relevés. De plus, nous n'avons pas trouvé de corrélation significative cette fois entre l'empathie cognitive des étudiants et le temps de réponse aux questions (Rho de Spearman = -0.097,  $p = 0,235$ , IC = 95 %, Shapiro-Wilk = .866), ce qui confirme encore ce raisonnement. Pour expliciter ces éléments, la corrélation négative signifie que plus le temps de réponse au test augmente et plus l'empathie affective est faible. Par conséquent, cela suggère que la longueur du test pourrait indiquer une détérioration de la passation du test. L'empathie

affective, comme le temps, pourraient jouer un rôle notable entre les différences entre les pays, et indiquer un écart de compréhension pour certains étudiants.

Le temps de passation pourrait fatiguer les participants et épuiser leur capacité à répondre, et également indiquer leurs difficultés à comprendre la langue française. Ces effets des biais interculturels sur l'empathie ayant été justifiés, cela nous permet donc de confirmer l'hypothèse 3.3.

- *Limites*

D'abord, la taille des sous-échantillons marocains est relativement faible, et les sous-échantillons ne sont pas équilibrés. Il aurait été plus confortable d'avoir 110 participants marocains conformément aux tailles d'effets identifiées dans la méthodologie générale. Malheureusement, les contingents disponibles d'étudiants-enseignants à Rabat n'étaient pas si importants, aussi d'autres études pourraient confirmer ces résultats avec un plus grand échantillon. De plus, il existe aujourd'hui des tests spécifiques pour évaluer le niveau de langage en Français, comme le fait Écrit+ en France. Utiliser des échelles évaluant les compétences langagières des étudiants aurait pu plus finement rendre compte de leurs capacités de compréhension, alors que nous avons utilisé un codage 0 à 1 avec un gros grain d'analyse. De plus, le test a été proposé en distanciel en France, et en présentiel au Maroc, avec deux expérimentateurs homme et femme, ce qui implique des conditions de test différentes qui pourraient elles-mêmes biaiser une portion des réponses.

### 3.3.3 Discussion

- *Une question de traduction, de compréhension et de culture*

Plusieurs biais des tests d'empathie ont déjà été identifiés dans la littérature : ceux liés au genre et à la désirabilité sociale sont connus depuis des décennies. Les scores d'empathie peuvent également être comparés dans des méta-analyses. Pourtant, aucun test d'empathie n'a mesuré à ce jour simultanément des échantillons de participants dans plusieurs pays. Les comparaisons internationales se bornent dans des méta-analyses à effectuer des mesures dans des temps et des lieux différents. Mais faire de telles comparaisons constitue-t-il un raisonnement scientifique valide ?

En se basant sur les différences entre les tests médicaux selon la revue de littérature avec des comparaisons dans des temps différents, les données montrent des scores d'empathie plus bas chez les étudiants-enseignants marocains par rapport aux Français. En examinant cette étude de

près, des résultats inférieurs d'environ 10 % sont observés au Maroc par rapport à la France, ce qui confirme les observations de Jaafari avec les étudiants en médecine marocains. On pourrait même aller jusqu'à dire que les étudiants marocains sont « moins empathiques » que leurs homologues français, et véhiculer des informations faussées. Or l'étude de Dallagi, effectuée comme la nôtre en 2023 mais en langue arabe, montre des scores d'empathie supérieurs chez les étudiants marocains à ceux obtenus en France. Cependant, plusieurs auteurs, comme Davis (2018), ne trouveraient certainement pas l'idée de comparer les empathies des EE particulièrement pertinente, puisque l'échelle de l'IRI par exemple a été conçue pour déterminer les effets de cette variable avec d'autres, et non pas pour estimer un score, ni encore moins pour les comparer. Notons également qu'aucune indication de cette ordre n'a été émise pour le Basic Empathy Scale à notre connaissance. Alors, qu'en déduire ? D'une part, cet écart d'empathie constaté pourrait avoir plusieurs explications. Premièrement, les résultats de cette étude montrent un temps de réponse au test plus important chez les étudiants marocains, corrélé à une baisse de l'empathie affective. L'effort de traduction requis pourrait alors dégrader la qualité du test, réduisant la capacité des participants à maintenir leur attention et à rester précis dans leurs réponses. En effet, la fatigue mentale pourrait réduire la capacité du participant à être attentif aux questions posées, ce qui pourrait entraîner des erreurs dans le traitement de l'information (Boksem et al., 2005 ; Faber et al., 2012). L'étude de Moore et al. (2012) montre par exemple l'influence de la fatigue sur la diminution de la performance lors de tâches complexes de discrimination perceptive. Deuxièmement, l'interculturalité pourrait également influencer les résultats par une « distorsion » des informations présentées (Bartel-Radic, 2009, p.12). La fatigue pourrait amplifier cette transformation de l'information liée à l'interculturalité et biaiser davantage les réponses. Enfin, les tests d'empathie pourraient être en partie compromis s'ils ne sont pas effectués dans la langue maternelle. D'autres informations intéressantes retenues dans la revue de littérature des scores du JSPE (tableau 6, page 131) précisent de façon homologue que le Népal (Bahadur et Paudel, 2017), comme le Maroc, présente des empathies inférieures de 10 % à la moyenne de tous les autres pays. A ce sujet, rappelons que le Népal est un pays multiculturel avec plus 122 langues parlées en sus du Népalais (Gouvernement du Népal, 2014, p.12). Or dans ce pays, le test a été proposé en anglais à des étudiants dont ce n'est pas toujours la langue maternelle. Des environnements multiculturels d'une part et l'interculturalité d'autre part pourraient expliquer largement les variations des tests d'empathie quand ils ne sont pas présentés dans la langue maternelle. Par conséquent, les tests d'empathie réalisés au Maroc devraient davantage prendre en compte ces interférences culturelles et ne seraient pas fiables s'ils sont proposés uniquement en français.

Pour revenir à la question de recherche spécifique à cette étude, les preuves suggèrent que les biais interculturels pourraient influencer sur l'évaluation de l'empathie des étudiants-enseignants. Les scores d'empathie les plus bas pourraient donc avoir été impactés par les difficultés des étudiants, qui, faute de pouvoir transposer la question dans leur mode de compréhension, n'ont pas donné les réponses qu'ils auraient pu énoncer à l'oral ou en langue arabe écrite. La structure factorielle au Maroc montre également que de nombreux items, huit, ne sont pas corrélés avec les autres lors de l'analyse factorielle. Nous avons déjà évoqué les limites de nos résultats. Pourtant, une autre limitation du sous-échantillon français est d'avoir inclus, sans distinction aucune, les étudiants étrangers, binationaux ou Erasmus+, très présents par exemple dans les cursus liés aux langues étrangères. Nous ne pouvons donc pas identifier clairement s'il y a parmi les étudiants en France des étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français, ce qui est fort possible. Évoquant l'ensemble de ces biais, notons également que cette étude avait toutefois pour vocation d'être exploratoire pour engager, ou non, une traduction en langue arabe, qui a été faite entre temps par d'autres chercheurs. Mais poussons plus en avant cet éclairage autour du langage, qui est un enjeu majeur dans la traduction des tests.

- *Quand le langage devient un obstacle du test*

Les effets conjoints du langage et de l'empathie ont déjà été identifiés chez les enfants. Si les résultats de cette étude révèlent la complexité de l'acquisition de la langue française chez certains étudiants au Maroc, puisqu'ils font deux fois plus d'erreurs de langage que les Français, ces problématiques de maîtrise de la langue existent également sur le sol français. Ces difficultés de maîtrise de la langue écrite sont pointées du doigt par un collectif de chercheurs impliqués dans une ANR autour du développement d'« Écri+ » (De Vogüe et Chiaruttini, 2023). Écri+ est un dispositif français dont le projet est d'aider les étudiants à améliorer leurs compétences écrites, sur la base d'un test de positionnement. Notons également que nous avons participé à la validation du questionnaire Écri+ en Janvier 2021 en faisant partie de l'échantillon des « testeurs » de ce dispositif. Toutefois, à notre connaissance, un tel dispositif n'est pas prévu pour une « approche relevant strictement du Français Langue Étrangère » selon la page à destination du « public » du site Écri+. Aussi l'estimation des compétences langagières des étudiants marocains dans cette compétence des langues étrangères n'est possiblement pas évaluable pour le moment par ce dispositif, bien que d'autres modalités pourraient exister. Ainsi, le test pourrait-il représenter en lui-même un obstacle lié au langage, et ce, pour tous les participants ? Plus largement, la capacité de se représenter le langage et d'interpréter les informations implicites, appelée « inférentielles », pourrait être centrale pour comprendre

certaines items du BES. Les résultats montrent que l'expression idiomatique « Je suis souvent happé(e) par les sentiments de mes amis(ies) » (item 17) pose des problèmes au Maroc, mais pourrait également être des obstacles pour de nombreux étudiants en France. Il faut, à dessein de comprendre, construire le sens de telles expressions puisqu'à l'évidence, lire les mots un à un ne suffit pas (Hattouti et al., 2016). Certains mots de vocabulaire ou expressions de la version française du Basic Empathy Scale pourraient discriminer certains participants du fait de leur maîtrise partielle de la langue. En sus de l'empathie, tout se passe comme si le test évaluait également des compétences en langage. A ce titre, les étudiants en langue minoritaire sont d'excellents experts de la complexité du langage et peuvent aider la compréhension de certains obstacles linguistiques. Il semble possible d'améliorer la fiabilité du test en français en s'appuyant sur les difficultés qu'éprouvent les étudiants marocains à la lecture de certaines questions, avec l'objectif de diminuer les biais du test et le clarifier pour l'ensemble de ses participants. In fine, le test français emploie parfois du langage beaucoup trop soutenu, à l'image de l'item 17 avec le mot « happé ». Lors de la conférence en 2023 à Marrakech concernant les soft skills, nous nous sommes amusés à demander la définition de ce mot à de très nombreuses personnes, des professeurs d'Université aux chauffeurs de taxi. Seuls les professeurs d'Université experts en linguistique ont répondu rapidement. En France, les participants ont demandé la signification de ce mot soutenu lors d'une passation sur deux. Pour aller plus loin, comment mieux traduire l'idée « d'être happé par les émotions d'autrui » ? Les traducteurs ont repris l'item « I get caught up in other people's feelings easily », dans la sous-échelle de l'empathie affective, en tentant de garder l'idée de contagion sous-entendue par cet item. Or cette idée est importante précisément pour les enseignants qui pourraient être sensibles à la contagion émotionnelle, au vu de la revue de la littérature et de l'étude 2. De fait, la traduction de cette expression nous semble difficile. Deepl donne par exemple la traduction maladroite suivante « Je me laisse facilement emporter par les sentiments des autres ». A vrai dire, de l'anglais au français, certaines expressions qui ne se traduisent pas littéralement. Par exemple le terme « feelings » peut englober à la fois les émotions et les sentiments, alors que la langue française et la littérature scientifique les distinguent notamment par leur durée. Plusieurs autres propositions de traduction en français avec différents niveaux de langage pourraient être par exemple : « Je m'embrouille facilement avec les émotions des autres » en langage familier, « Je me laisse aisément emporter par les émotions d'autrui » en langage soutenu. Le dictionnaire Larousse anglais / français précise que verbe « catch » (dont la forme au passé simple est « caught ») peut être traduit par « attraper » mais en induisant de façon implicite un mouvement corporel impliquant le déplacement comme le blocage, comme dans



les phrases « he got caught by the police » (il s'est fait attraper par la police) ou bien « to get caught in a traffic jam » (être pris dans un embouteillage). La traduction de « caught » peut aussi être plus abstraite comme dans la phrase « the idea caught her imagination » (l'idée a enflammé son imagination). Le mot « happé » nous semble ici bien trop soutenu et reste potentiellement attaché à des dimensions corporelles et/ou abstraites. Il pourrait pour ces raisons ne pas permettre aux participants, quels que soient leur niveau de langue, de comprendre l'item de façon équivalente. Mais cet item n'est-il pas finalement intraduisible tant la signification du mot « caught » est complexe ? Le langage soutenu et abstrait pourrait parfois, en généralisant, devenir un obstacle pour les traductions des tests d'empathie. Pour revenir à la question de recherche, si nous concluons précédemment des difficultés possibles du participant face au langage de l'étude, cela suggère aussi que les questions proposées par les chercheurs qui ne fourniraient pas un contexte culturel suffisamment nourrissant pour que l'empathie des participants s'exprime. Les traductions des tests semblent donc poser un problème épistémologique à la fois pour les chercheurs et les participants. Nonobstant des compétences du participant, le couplage du contexte culturel, des capacités langagières du participant et des obstacles épistémologiques liés au langage semblent ici également évalués. Toutefois, un dernier point n'a pas été spécifiquement abordé, en notant les différences entre l'étude de Dallagi et la nôtre, celle de la comparabilité des tests.

- *Des tests d'empathie internationaux peu comparables entre eux*

Lors de la Biennale en éducation de Paris, une participante dans la salle nous a posé la question suivante : « Y a-t-il des pays dont les habitants sont plus empathiques que d'autres ? ». Selon cette participante, il était clair que les habitants de certains pays étaient plus empathiques, et d'autres beaucoup moins. C'est ce que décrit également dans la revue de la littérature, en mettant en valeur les Japonais par exemple. Repons la question autrement en la circonscrivant cette fois dans le champ scientifique : « Existe-t-il des preuves scientifiques établissant que les étudiants marocains soient plus ou moins empathiques que dans d'autres pays ? ». Jaafari en 2018 précise dans les conclusions de son abstract que les étudiants-médecins marocains révèlent des scores d'empathie du JSPE comme les plus bas du monde. Or le test de Jaafari est réalisé en français, avec toutes les limitations que nous venons d'envisager. De plus, cet auteur précise en dernière phrase de sa conclusion qu'il « suggère l'introduction de cours d'empathie dans leur curriculum » (Jaafari, 2018, p.1). A rebours de tout cela, l'étude de Dallagi (2023) démontre au contraire une empathie avec le BES des étudiants tunisiens supérieure à celle des étudiants français en éducation, dont nous venons de présenter dans l'étude 2 qu'ils

pourraient être la population d'étudiants la plus empathique jamais étudiée avec le Basic Empathy Scale. Si Jaafari précise que les étudiants marocains sont les moins empathiques, c'est bien qu'il les a comparés à d'autres populations effectuant le test dans d'autres langues. Est-ce un raisonnement valable ? Faisons appel à Schopenhauer, pour qui la quête de « vérité » a été celle de sa vie. Dans son petit livre, « L'art d'avoir toujours raison ou Dialectique éristique » en 1864, celui-ci voit la dialectique euristique comme un stratagème pour arriver à ses fins. Ce faisant, il invite à ne pas confondre véracité et validité d'une thèse. S'il est valide d'avoir obtenu des scores d'empathie plus faibles en langue française chez des étudiants marocains dont c'est la 1<sup>ère</sup> langue vivante, il ne nous semble pas vrai qu'ils soient moins empathiques que les autres. Donnons à cela trois raisons objectives. La première explication est donnée par le premier paragraphe, soient les capacités bien différentes des étudiants en français. La seconde, détaillée dans le paragraphe suivant, soit le vocabulaire soutenu, abstrait, et les difficultés de traduction inhérentes au test. Mais la troisième réside peut-être dans les biais des chercheurs, identifiant de prime abord s'il faut, oui ou non, donner des cours d'empathie au Maroc, transposant alors les interventions réalisées en France dans de nombreuses universités comme Nantes, Paris ou Nice. Cette intention pourrait être liée à des enjeux de pouvoir et de domination qui sont déjà connus dans les effets interculturels, ou à la méconnaissance des effets de contexte entre les tests eux-mêmes. Ce que nous voudrions préciser ici, c'est que chaque test traduit ne mesure pas tout à fait la même chose, et que l'objectif dans lequel le test est fait n'est pas toujours le même non plus. Revenons donc à la quête de vérité de Schopenhauer que nous faisons nôtre : quelles preuves avancer pour identifier si les tests d'empathie internationaux sont comparables ? Les résultats que nous présentons montrent que cette étude (n°3) est comparable à celle de Jaafari, mais pas à celle de Dallagi. Ils montrent donc des scores d'empathie dégradés quand ils ne sont pas réalisés dans la langue maternelle et ne peuvent en aucun cas mesurer une empathie fiable. A contrario, ceux de Dallagi et al. semblent, eux aussi, intéressants à examiner de près. L'échantillon total est composé de 526 participants tunisiens issus de la population générale, la répartition entre hommes et femmes est spécifiée, avec 182 hommes et 344 femmes, avec une moyenne d'âge de 29,7 ans (SD = 10,02). Aussi, les participants de Dallagi ont pu comporter un certain nombre d'étudiants et de personnes en situation de travail, dont la réalité sociologique est bien différente. Rien ne dit que les participants de cette étude et les nôtres, qui sont uniquement étudiants, soient comparables. De plus, une partie de l'échantillon tunisien a des niveaux d'éducation très disparates : 63,87 % des participants étaient actuellement ou avaient fréquenté l'enseignement supérieur alors 36,12 % n'avaient pas atteint ce niveau d'éducation. Pourtant, les échantillons de notre étude et de celle de Dallagi sont-ils comparables

d'un point de vue sociologique ? D'abord, reprenant la logique du « ou » de Laplantine, les étudiants des deux recherches ne vivent pas dans le même pays, la Tunisie et le Maroc étant fort différents, à de nombreux points de vue, et nous aurions tort de les amalgamer précipitamment. Par exemple, chaque pays arabe utilise sa propre variation de la langue orale, appelée arabe dialectal, qui diffère d'un pays à l'autre. Considérant un autre point de vue en reprenant la logique du « et » de Laplantine, les participants de ces deux pays utilisent l'arabe standard moderne écrit, sont empreints de la même culture arabe, et sont proches géographiquement. Pour revenir à la pensée métisse de Laplantine, ces pays ont à la fois des points communs et des différences culturelles. Pour nous permettre de les comparer d'un point de vue méthodologique, cela nécessiterait préalablement de mesurer les scores d'empathie à minima avec la même échelle et dans le même langage. Notre échantillon est toujours le seul à ce jour à avoir spécifiquement documenté l'empathie des étudiants-enseignants, spécifiquement avec le Basic Empathy Scale, et au Maroc, particulièrement. Traduire le test semble certainement la meilleure chose à faire, oui, mais comment ? La traduction récente du Basic Empathy Scale en Arabe, et la structure factorielle qu'il présente montre que toutes les questions sont corrélées entre elles. Pour autant, certaines limites présentes dans son étude paraissent similaires aux nôtres. En effet, lors de l'analyse factorielle présentée dans cette étude de 2023 (Dallagi, p.4), les scores de la structure factorielle semblent, bien que suffisante, relativement faibles, par exemple de 0.49 pour l'item 17, avec le mot « happé ». C'est la même chose pour la traduction française du test dans l'étude de D'ambrosio et al. (2019), puisqu'un score faible de 0.41 est relevé pour l'item 17. Or pour ce même item dans sa version anglaise initiale, l'analyse factorielle faisait apparaître un score de 0.60, nettement supérieur. Cet item 17 pourrait, parmi d'autres, donc affaiblir la fiabilité du test, au Maroc comme en France, et ce quelle que soit la traduction effectuée depuis l'anglais. Pour revenir à la question évoquée, connaître les limites des tests d'empathie pourrait être extrêmement intéressant d'un point de vue éthique. Les études de Joliffe et Farrington, D'ambrosio et al., Jaafari, Dallagi et la nôtre ne montrent pas si telle ou telle population est plus empathique, mais pourraient rendre compte de processus culturels et interculturels complexes, en traduisant des tests depuis l'anglais. La version anglaise comporte de meilleures propriétés psychométriques que les versions arabes et françaises. De notre point de vue, aucun des tests présentés n'est de ce fait tout à fait comparable. Les contextes de production de la connaissance, les modes de traduction, les échantillons utilisés pour effectuer ces tests intégrant leur secteur de formation et leur niveau de formation ainsi que les données temporelles sont à prendre en compte pour comparer plusieurs études. Notons qu'en raison de la prévalence de l'anglais dans la recherche, il est

fréquent qu'un test proposé en France soit traduit depuis l'anglais. Il offre de ce fait invariablement un biais interculturel, soumis par une traduction qui ne rend pas toujours compte des idées, des images et des représentations complexes initialement proposées. Ne pas prendre en compte ces biais pourrait affaiblir la validité du test, offrant un test dans une modalité dégradée au participant, et c'est peut-être finalement ce que montre le mieux cette étude numéro 3. Pour comparer les empathies de deux contextes culturels, ne faudrait-il pas des précautions éthiques particulières ? De ce fait nous réfutons l'opinion de Jaafari selon laquelle les étudiants marocains devraient être formés à l'empathie au motif qu'ils seraient moins empathiques que les autres. Cette étude ne peut pas d'un point de vue éthique constituer une preuve suffisante. Nous préconisons donc que ces tests d'empathie, ce qui peut s'étendre aux tests en général d'ailleurs, ne soient plus effectués en langue française au Maroc comme dans d'autres pays dont le français est la première langue vivante, en raison de ces biais majeurs. Pour autant, les traductions dans la langue du participant pourraient être facilitées, même si des biais existent également, en portant attention au niveau de langage proposé.

#### 3.3.4 Conclusion : les traductions du test, notamment en arabe

Pour répondre à la question de recherche spécifique à cette étude, il existe de nombreux biais, culturels et interculturels, lorsque le test est traduit. Mais encore, des biais très importants, que nous qualifierons de majeurs, peuvent survenir lorsque le test est proposé dans leur première langue vivante étrangère. Le contexte de l'étude couple alors les compétences langagières des participants pour comprendre les questions écrites. Le niveau de langue soutenu, l'imagerie abstraite, l'existence ou non des expressions dans chaque langue sont trois obstacles majeurs identifiés par cette étude.

Les résultats et hypothèses validées se trouvent de façon synthétique dans la figure 55, page suivante, comme une réponse à la figure 52, page 214.

Toutes nos hypothèses, émises en collaboration avec le Pr Hafidi Alaoui, sont confirmées.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE A

Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ?

#### HYPOTHESES

3.1. un écart d'empathie entre les EE français et marocains

2.2 des contrastes dans l'emploi de la langue entre les étudiants, et ses effets sur la mesure de l'empathie

2.3. des effets des biais interculturels sur l'empathie des EE

#### EMPATHIE

E1 et E3

E1 et E3

E1 et E3

### 3. évaluation de l'empathie des EE au Maroc, N=151

Question de recherche #3: En quoi des contextes interculturels influencent-ils l'évaluation de l'empathie des étudiants-enseignants au Maroc?

#### RESULTATS (et analyses statistiques)

Scores d'empathie des sous échantillons de 9,52% entre les pays (descriptif) ✓  
Une différence de -11,7% qui pourrait primer davantage que la dimension cognitive (-7,24%) ✓

Erreurs de langage: 68,42% des participants marocains ont commis des erreurs de langage, tandis que ce taux est deux à trois fois plus faible chez les étudiants français sélectionnés par score de propension ( $\chi^2 = 27,47$ ,  $p < 0,001$ ) ✓  
Analyse factorielle exploratoire des items du test montrant l'absence de relation factorielle de 8 items sur 20 ✓

Temps de passation du simple au double (descriptif) ✓  
Corrélation entre l'empathie affective et le temps (Rho de Spearman = -0,203,  $p = 0,013$ , Shapiro-Wilk = .882) ✓

Figure 55- Synthèse des hypothèses retenues et des résultats obtenus dans l'étude 3

Cela nous a permis de gagner en maîtrise d'un point de vue méthodologique dans la connaissance du Basic Empathy Scale, de ses points forts mais aussi de ses faiblesses de traduction, même en français.

Mais encore, ces résultats pourraient contribuer à déconstruire les stéréotypes et les idées faussées que les études précédentes auraient pu contribuer à esquisser. Il s'agit pour nous d'habiter la terre dans un universel horizontal ou latéral, au sens de Souleymane Bachir Diagne. Dans une époque marquée par le post colonialisme et l'emploi du français dans l'enseignement supérieur marocain, nous avons longuement échangé à ce sujet avec les étudiants-enseignants et leurs professeurs lors de la conférence de 2023 à Semlalia au Maroc. Diagne aime emprunter les contours de ses discours à Aimé Césaire et à Merleau-Ponty. En effet, Aimé Césaire écrivait dans sa célèbre Lettre à Maurice Thorez le 24 Octobre 1956 : "Il y a deux manières de se perdre : par ségrégation murée dans le particulier ou par dilution dans l' « universel ». Pour commencer par l'universalité, de quelle sorte d'universalité voulons-nous dans le monde de la recherche, d'un universalisme de surplomb à un universalisme latéral (Merleau-Ponty, 2008) ? Pour Diagne, « cet universalisme repose sur la possibilité d'une traduction, d'une traductibilité infinie de toutes les cultures les unes dans les autres » (Amselle, 2015, p.13) et donc un universalisme latéral nous amenant à mieux nous comprendre les uns les autres. Nous pensons que nos différences sont des richesses, mais nous ne faisons pas que le penser : nous « faisons » humanité ensemble. Aussi, nous sommes très heureux de ce pas de côté, et que l'amitié ait pu concrètement donner suite et coproduire cette recherche pour mieux comprendre nos étudiants, par regards croisés. Nous avons déjà évoqué cette idée, nous ne vivons pas sur des « îles » séparées mais habitons la terre-monde, en partageant le besoin de mieux connaître et former nos étudiants.

Pour nous soumettre nous même à la classification proposée, cette étude pourrait relever d'un niveau 2b-B. D'une part il s'agit d'une recherche sur les résultats, examinant les associations entre des facteurs du pays et du test sur la communauté des EE. D'autre part, le niveau de crédibilité reste -B puisque des limitations ont été relevées. Des groupes tirés au hasard au Maroc, passant le test en distanciel, et des groupes témoins randomisés d'étudiants non enseignants, comme des étudiants-médecins, des deux pays, auraient pu nous positionner dans un niveau d'étude et de crédibilité supérieur. Toutefois, nous le disons avec beaucoup de douceur, il nous semble important de reconnaître que la recherche scientifique est un processus qui contribue au cours d'un doctorat à un développement professionnel continu à travers l'expérience progressivement accumulée au fur et à mesure de chacune de ces études.

Alors, nous aimerions répondre maintenant à la question de recherche « A » engagée par les études, 1, 2, 3, qui demandait « Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ? ».

Dans l'étude 1, nous avons objectivé des biais liés à la nature du personnage, alien ou humain, principalement liés au genre. C'est ce que confirme principalement l'étude 2. Toutefois, elle montre également que donner à voir un visage expressif triste influence la contagion des participants. Par conséquent, si le RESTT définitif limite les biais, il ne les écarte pas totalement.

Dans l'étude 3, nous avons montré les limitations du BES cette fois, notamment celles liés à la traduction. En plaçant les participants en situation d'interculturalité, la méthodologie montre les difficultés pour les participants de répondre avec fiabilité au test, en multipliant par deux le temps de réponse.

Alors, la première réponse à la question de recherche « A » pourrait mettre en valeur des considérations éthiques au cœur de la qualité de production des données, en intégrant l'existence de ces biais. Par conséquent, approfondir ces éléments nous a semblé fondamental pour mieux appréhender ce que nous étudions, pour mieux le comprendre et l'analyser. D'un point de vue épistémologique, cela équivaut à définir clairement les contours de l'objet de recherche avant d'entamer l'exploration principale, identifiant les limites et les biais inhérents à l'étude.

Forts de ces trois travaux exploratoires, nous nous sentons davantage solides pour engager les études qui sont placées au cœur de la recherche, en commençant par l'étude 4, mesurant les empathies des étudiants-enseignants tout au long de la carrière.

## 4 Partie 3 : Examen des variations des empathies des enseignants

*Nous avons inventé autrui  
Comme autrui nous a inventé  
Nous avons besoin l'un de l'autre (...)  
Nous devenons réels ensemble par l'effort  
Par notre volonté de dissoudre les ombres*  
Paul Éluard (1951) Le visage de la paix

### 4.1 ETUDE 4 : Les variations de l'empathie des enseignants tout au long de la carrière

« Enfin » ! Pourrions-nous dire, puisque nous abordons l'étude centrale de la thèse, l'étude 4. En effet, nous avons tels le petit Poucet semé de nombreux petits cailloux pour trouver notre chemin, dégager les biais, mieux connaître les tests, et coopérer, partager, échanger avec d'autres chercheurs. Par petits pas, nous avons redéfini le préprojet de recherche et nous n'avons pas emprunté le chemin que nous escomptions. Dans un autre conte, le Petit Chaperon Rouge esquisse, de la même façon que nous le faisons, l'idée même de ce chemin. Le personnage de la fable part de chez elle avec l'intention de suivre un chemin précis pour rendre visite à sa grand-mère, mais en cours de route, elle s'écarte de ce chemin en cueillant des fleurs. Mais voilà qu'en traversant le bois, dans la version de Grimm, elle fait des détours, « quitte le chemin » et cueille des fleurs. Elle se souvient de sa grand-mère et revient à sa route initiale. « Je ne quitterai plus jamais mon chemin » est même la morale qui clôt l'histoire. Mais quel est le chemin du petit chaperon rouge exactement ? Est-ce de suivre son chemin ou de le perdre pour mieux le trouver ? Le véritable chemin n'est pas celui qu'elle avait imaginé, mais plutôt celui qu'elle a finalement arpenté, imprimant un peu de relief à l'expédition. Mais même en retrouvant notre chemin, celui-ci n'est pas uniforme. Nous avons rencontré des difficultés lors de l'étude 2 pour recruter des étudiants au sein même de notre université, nous appuyant sur les responsables de parcours et nos collègues. Pour mobiliser une large portion des étudiants des métiers de l'éducation et des enseignants afin de remplir le questionnaire établi avec soin et présent en annexe 5, nous avons conçu un flyer avec l'aide de la chargée en communication de l'Université Côte d'Azur. Ensuite, nous avons contacté toutes les Inspé et tous les Ifsec, qui nous ont réservé un excellent accueil. Nous souhaitons exprimer notre gratitude à tous les directeurs



des INSPE et IFSEC et à leurs directeurs de la recherche, qui ont facilité le transfert de l'appel à l'étude à leurs étudiants. Plus de la moitié d'entre eux ont accepté de diffuser cette enquête. Enfin, nos contacts impliqués dans le bien-être à l'école dans les rectorats diffuseront ce questionnaire aux enseignants en poste. Les efforts de la recherche semblent donc reposer sur toute une dynamique collective.

Le but de l'étude 4 est de documenter les empathies des enseignants du début de la formation initiale à la fin de la carrière, et d'en examiner les variations possibles. Nous nous efforçons ici de reproduire l'étude de Triffaux et al. (2019), en l'étendant selon les différentes phases de la carrière. En Sciences de l'éducation et de la formation, Makel et Plucker (2014) notent que même si des essais randomisés et des méta-analyses existent, seuls 0,13 % des articles répliquent des protocoles de recherche antérieurs, ce qui nuit à la comparabilité des études. L'effort de répliquer le plus fidèlement possible le design de recherche de Triffaux et al. (2019) est présent, grâce aux questions fournies par les auteurs eux-mêmes et avec leur aimable autorisation de comparer nos résultats aux leurs.

Mais, de quels éléments disposons-nous à ce stade ? La revue de littérature, pour la résumer en quelques lignes, met en valeur des informations contradictoires sur les niveaux des scores d'empathie des EE. Si la littérature a tendance à montrer des scores en berne et à la baisse chez les EE et les étudiants en santé, les statistiques descriptives de l'étude 2 avec des EE de Licence montrent au contraire des scores de haut-niveau. Une question de curiosité devient alors prégnante : la même tendance à l'étiollement de l'empathie se manifestera-t-elle au niveau Licence 3 et Master comme l'état de l'art le montre en Chine, en Colombie et en Roumanie ? L'empathie des EE pendant leurs études est-elle réellement en « baisse » et « en berne » comme le décrit la littérature ? De plus, cette tendance pourrait se poursuivre à la baisse après les études, puisque nous avons relevé dans la littérature une empathie des étudiants au début de la formation plus importante en première année qu'au regard d'étudiants et d'enseignants plus aguerris. Cela nous a donc amené à identifier plusieurs des effets possibles du statut, de l'âge, de l'expérience au fur et à mesure de la carrière et de la génération sur l'empathie que nous voudrions examiner plus précisément. Mais encore, à notre connaissance, aucune comparaison des niveaux d'empathie entre les étudiants en éducation et celle d'autres disciplines et dispositifs pédagogiques ne semble avoir été réalisée, ni celles d'Universités dans des zones géographiques différentes d'un même pays. Ce sont ces éléments, entre autres, que l'étude 4 contribue à documenter.

La question de recherche de cette nouvelle étude apparaît alors comme une extension à la fois de la revue de littérature et de l'étude 2. Elle examine en quoi l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent tout au long de leur carrière. Les biais mis à l'étude par la question de recherche « A » dans les études 1, 2 et 3 continueront à être ici présentés, notamment ceux liés au genre, étant donné leur importance manifeste dans le domaine de l'empathie et de l'éducation. Mais c'est ici principalement la question de recherche « B » que nous objectivons, c'est-à-dire « En quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit des contextes socioculturels qu'ils rencontrent tout au long de leur parcours de professionnalisation et leur carrière ? »

En lien avec le cadre théorique, cette question de recherche et la problématique, nous formulons cinq hypothèses libellées ci-après. Cette étude étant centrale dans la thèse, il est par conséquent logique que les hypothèses soient plus nombreuses. Nous nous attendons donc à trouver :

Hypothèses 4.1 : des effets des genres dans l'évaluation de l'empathie (E1 et E3), en documentant plusieurs genres dont le genre genderqueer (ou non-binaire),

Hypothèse 4.2: une tendance à un étiolement de l'empathie tout au long des études et de la carrière des étudiants-enseignants (E1 et E3)

Hypothèse 4.3: une tendance à la diminution de l'empathie (E1 et E3) tout au long des études des EE, montrant des scores « en berne », similaires à ce qui a été observé chez les étudiants en santé et en éducation dans d'autres pays,

Hypothèse 4.4: une relation significative entre les variable «seul» et «auto-empathie» (E6 et E9) avec l'empathie des enseignants,

Hypothèse 4.5: des effets des différents contextes d'enseignement susceptibles d'expliquer les variations de l'empathie (E1 et E3) des enseignants,

Hypothèse 4.6: une confirmation des résultats de l'étude 3, avec des effets du temps sur les empathies ou des effets des contextes socioculturels sur le temps.

Ici les sous-dimensions de l'empathie cognitive (E1) et affective (E3), sont particulièrement examinées au moyen du Basic Empathy Scale. La variable « auto-empathie » dans sa version imaginative (E6 et E9) est également investiguée.

Afin de nous repérer, la figure 56 ci-après présente le plan de variables de l'étude 4. Sa version « jumelle », implémentée des résultats et hypothèses retenues est consultable en page 272 (figure 61).

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE B

En quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent tout au long de leur parcours de professionnalisation et leur carrière?

#### HYPOTHESES

4.1. des effets des genres sur l'empathie ?

4.2. une tendance à un étiolement de l'empathie tout au long des études et de la carrière des enseignants ?

4.3 des scores d'empathie plus élevés parmi les étudiants en début de formation ?

4.4. une relation significative entre les variables "seul" et "auto-empathie" et l'empathie des enseignants ?

4.5- des effets des différents contextes d'enseignement sur les variations de l'empathie ?

4.6- confirmation de l'étude 3 ?

#### EMPATHIE

E1 et E3

E1,3,6,9

E1 et E3

#### VARIABLES TESTEES (et analyses statistiques)

Effet de la région administrative sur l'empathie (ANOVA)

Scores d'empathie en fonction du sexe et du genre (descriptives, MANOVA, ANOVA)

Effet de l'année d'étude sur les empathies (descriptive, ANOVA, T Test)

Effet de l'âge, de l'expérience (en année et par phase) et de la génération sur les empathies (ANOVA)

Comparaison des scores en Master de notre étude et de celle de Triffaux et al. (2019) (descriptives)

Effets des variables "auto-empathie" et "seul" sur les empathies (corrélation Pearson)

Effet du secteur de licence, du type d'établissement, du degré et des pratiques pédagogiques coopératives choisies et des contextes socioculturels sur les empathies des enseignants (descriptive, MANOVAs et ANOVAs)

Effet des contextes socioculturels sur le temps, et du temps de passation sur les empathies (ANOVA et corrélation)

4. étude centrale pour documenter l'empathie en France, N=2894 avec le Basic

Empathy Scale (BES) et le RESTT

Question de recherche #4 : En quoi l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent ?

Figure 56 - Plan de variables de l'étude 4

#### 4.1.1 Méthode

- *Échantillon*

La présente étude inclut un échantillon total de 2893 enseignants et futurs enseignants recrutés au printemps 2022 (âge moyen = 31,7, ET = 11,81, ♀ = 86,35 %). L'échantillon général est subdivisé en deux sous-échantillons : un premier composé d'étudiants en formation initiale et continuée (N = 1513, âge moyen = 26,30, SD = 7,74, ♀ = 79,13 %), un second uniquement composé d'enseignants titulaires en exercice, dégagés des obligations de formation initiales et continuées (N = 1380, âge moyen = 37,83, SD = 12,63, ♀ = 82,64 %). Certains auteurs, tels que Huberman (1989), établissent une distinction claire entre le début de la professionnalisation et les autres étapes d'une carrière d'enseignant, expliquant cette séparation. Or aujourd'hui, rappelons que les EE peuvent commencer à enseigner comme assistant d'éducation dès la licence et avant le concours, ce qui rend difficile des catégorisations « avant » et « après concours », et justifie ce choix. Les étudiants sélectionnés sont recrutés dans des formations académiques, la moitié des Inspé et des Ifsec en France participant à cette étude, choisies par les futurs enseignants, intégrant au moins une option spécifique à l'enseignement. Nous avons collecté des données auprès de 8 groupes d'étudiants : Bac +1 (n = 117, ♀ = 71,79 %), +2 (n = 111, ♀ = 73,87 %), +3 (n = 67, ♀ = 68,66 %), +4 (n = 394, ♀ = 78,43 %), +5 (n = 457, ♀ = 81,4 %), +6 (n = 184, ♀ = 86,41 %), +7 (n = 103, ♀ = 83,5 %), jusqu'à +8 (n = 80, ♀ = 83,75 %). Notons qu'à cette époque les étudiants de Bac +5, en Master 2, avaient déjà obtenu le Concours de recrutement des enseignants à Bac+4, en fin de Master 1, et étaient dans l'année de validation de leur concours. En 2022, les étudiants de Bac + 4 venaient d'entrer à l'Inspé ou à l'Ifsec. Les participants ont été recrutés dans 24 régions administratives françaises sur 30, appelées « académies ». L'appel à la participation a été distribué par les organismes de formation des enseignants dans chaque région administrative aux étudiants inscrits. Les plus représentées sont les académies d'Aix-Marseille (n = 113, n♀ = 93), la Bretagne (n = 120, n♀ = 99), Lille (n = 121, n♀ = 96), Nice (n = 619, n♀ = 501) et Strasbourg (n = 102, n♀ = 79). En termes de répartition des genres, dans l'échantillon général, 93,43 % des participants du sous-échantillon des enseignants sont cisgenres, c'est-à-dire que leur sexe correspond à leur genre, conformément aux données trouvées par enquête. En ce qui concerne la répartition par genre, l'échantillon comprend 2498 femmes, 28 genderqueer, 1 femme trans et 5 hommes trans, 8 participants ayant répondu « autres genres » et 52 ayant refusé de répondre à la question concernant le genre. De ce fait, 3,24 % des participants ont répondu autre chose que les genres

féminins et masculins, alors que nous nous attendions à une proportion de 10 % au vu de la revue de la littérature. De plus, signalons que la distribution des empathies des genres trans ne suit pas une distribution normale, peut-être en raison de la taille du sous-échantillon ( $N \leq 5$ ). Par conséquent, ces deux raisons nous conduisent à considérer le sous-échantillon trans comme non-significatif d'un point de vue statistique et à ne pas l'intégrer aux analyses Manova et Anova concernant le genre. De plus, parmi les personnes s'identifiant comme de genre non-binaire ou « genderqueer », 15 sont des femmes, 4 sont des hommes et 9 ont choisi de ne pas divulguer leur sexe.

Tous les participants ont été recrutés sur une base volontaire.

- *Mesures*

Les participants ont donc été soumis simultanément au printemps 2022, entre le 16 mars et le 31 Mai, à l'échelle du Basic Empathy Scale (BES) dans sa version française. En complément, le RESTT a été proposé dans sa version définitive avec les mêmes questions que dans l'étude 2. Concernant les variables du RESTT, les 13 émotions reconnues dans le RESTT et la variable « seul » et « auto-empathie » (E6 et E9) ont également été testées. Pour lister les variables indépendantes et investiguer leurs effets sur le BES et le RESTT, les questions posées dans un court questionnaire final déterminent : si les participants sont étudiants, l'académie de formation des étudiants, l'année d'étude, l'âge, l'expérience par génération, le nombre d'années d'expérience professionnelle, le stade de la carrière selon Huberman (1989), le sexe et le genre des participants selon la procédure de Scruton (2015), les dispositifs dans lesquels ils peuvent enseigner comme ceux de l'éducation inclusive (IME, ULIS), les dispositifs pédagogiques intégrés par les enseignants en ciblant les pédagogies Freinet et coopératives, les contextes socioculturels (tels que définis dans la partie méthodologique, incluant les catégories socio-professionnelles par catégories habituelles ou CSP et les diplômes des parents) avec un échelle de Likert-5 et le temps total de passation. Les types de CSP intègrent les grands groupes socioprofessionnels : les agriculteurs exploitants ; les commerçants, les artisans ainsi que les chefs d'entreprise ; les cadres et professions intellectuelles supérieures ; les professions intermédiaires ; les employés ; les ouvriers ; sans-emploi ou autre. Les diplômes des parents sont classés par niveau (Brevet, Bac, Bac+2, Bac+3 et Bac+5).

Concernant la cohérence interne du Basic Empathy Scale, nous avons trouvé des résultats tout à fait similaires à ceux rapportés par D'Ambrosio et al. dans l'échantillon principal et les sous-échantillons pour l'empathie totale ( $\alpha = .85$ ), l'empathie affective ( $\alpha = .82$ ) et l'empathie cognitive ( $\alpha = .77$ ), assurant une validité suffisante.

- *Déroulement*

Le test se déroule en ligne, sur la plateforme Limesurvey hébergée à l'Université Côte d'Azur. Le design méthodologique de Triffaux et al (2018) est répliqué, concernant les hypothèses et les analyses. Mais encore, quelques questions spécifiques sont rajoutées en vue de combler certaines lacunes laissées vacantes par la revue systématique de la littérature engagée dans l'état de l'art. Ainsi, nous voudrions préciser que les étudiants ont répondu successivement aux séries de questions que nous listerons dans l'ordre chronologique proposé, c'est-à-dire le BES, puis le RESTT, et des questions générales dans l'intention d'identifier les déterminants de l'empathie tout au long de la carrière. Celles-ci précisent s'ils sont étudiants, l'académie cernant la zone géographique au sein d'un même pays, l'année d'étude, l'âge, le nombre d'années d'expériences exprimées en années, le secteur d'études de Licence pour tous les enseignants dès le niveau Master, le fait d'enseigner au 1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> degré, à l'école maternelle, au collège et au lycée, ou encore en IME ou ULIS, le secteur de formation de licence duquel sont issus les enseignants, et leur intégration dans leurs pratiques de pédagogies coopératives.

- *Analyses statistiques*

L'étude de Triffaux comporte essentiellement des analyses ANOVA et MANOVA, univariées et multivariées à la recherche des déterminants des empathies analysées. Pour autant des analyses d'homogénéité seront utilisées avec le diagramme Q-Q. Le test de Kruskal Wallis et le post-test Dunn seront utilisés en remplacement des ANOVA le cas échéant. Pour conclure sur ce point, si répliquer une étude nécessite de déterminer quelles sont les variables testées, dépendantes et indépendantes, et les modalités du test employé, nous choisirons également d'utiliser les tests appropriés en modulant les post-tests afin de garantir la fiabilité des résultats de l'étude.

#### 4.1.2 Résultats

- *Des observations homogènes sur le territoire*

Tout d'abord, les scores d'empathie des EE sont homogènes au sein des cinq académies les plus représentées (Aix-Marseille, Bretagne, Lille, Nice, Strasbourg), comme l'indiquent les statistiques descriptives du tableau 24.

| Score d'empathie total |               |          |         |         |            |
|------------------------|---------------|----------|---------|---------|------------|
|                        | Aix-Marseille | Bretagne | Lille   | Nice    | Strasbourg |
| Nombre                 | 113           | 120      | 121     | 619     | 102        |
| Moyenne                | 81.319        | 80.550   | 81.901  | 79.974  | 81.706     |
| Écart type             | 8.664         | 9.226    | 10.049  | 8.648   | 10.726     |
| Minimum                | 60.000        | 54.000   | 47.000  | 50.000  | 37.000     |
| Maximum                | 99.000        | 99.000   | 100.000 | 100.000 | 100.000    |

Tableau 24 - Statistiques descriptives des scores d'empathie dans les 5 académies les plus représentées.

Par ANOVA, une absence d'effet de la région administrative est identifiée tant sur les variables de l'empathie affective ( $F(4,1070) = 1.141 ; p = 0.336$ ) que cognitive des étudiants ( $F(4,1070) = 2.237 ; p = 0.063$ ). Il n'y a pas de différence significative des scores d'empathie entre les académies : cela nous amène à considérer les résultats comme homogènes sur l'ensemble du territoire français. En d'autres termes, que les étudiants se trouvent à Nice ou à Strasbourg, leur niveau d'empathie est globalement similaire. De plus, ces éléments comblent une lacune scientifique de la revue de littérature, puisqu'à notre connaissance les universités d'un même pays n'ont pas été comparées précédemment par la littérature.

Revenons maintenant aux comparaisons préliminaires qui marquent le commencement de la section résultats dans la plupart des recherches sur l'empathie, axées spécifiquement sur la dimension du genre, ou plus précisément ici, des genres pluriels.

- *Hypothèse 4.1 : exploration des écarts des scores d'empathie entre les genres*

La première hypothèse vise à déterminer si les scores d'empathie sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes, ainsi que pour les genres féminins par rapport aux genres masculins. Nous avons également le projet de documenter d'autres genres. Par conséquent, nous décrirons d'abord les scores obtenus par sexe et par genre, puis nous analyserons les effets du sexe et des genres sur l'empathie, mais aussi l'interaction entre sexe et genres, pour ensuite nous focaliser sur les données liées aux genres.

Répliquant l'article de Triffaux et al. (2019), les résultats suggèrent des incongruences entre les scores des étudiants de genre féminin en médecine belge, et les scores des étudiants de genre masculin, de cette étude, comme le montre le tableau 25. En effet, la littérature tend à rapporter une tendance des scores féminins à se montrer supérieurs à leurs homologues masculins dans les questionnaires d'empathie.

| Scores d'empathie  | Genre et secteur d'études | Master (Étude 4) | Bac + 6 ou T1 (Étude 4) |
|--------------------|---------------------------|------------------|-------------------------|
| Empathie affective | F Commerce                | 30.7 +/- 2.73    | N.C.                    |
|                    | F Médecine                | 30.7 +/- 3.20    | 31.3 +/- 3.06           |
|                    | M Éducation               | 34.49 +/- 6.24   | 37.28 +/- 4.62          |
| Empathie cognitive | F Commerce                | 29.4 +/- 2.04    | N.C.                    |
|                    | F Médecine                | 29.90 +/- 2.21   | 29.6 +/- 2.75           |
|                    | M Éducation               | 36.00 +/- 7.32   | 40.28 +/- 4.00          |

Tableau 25 - Comparaison des scores d'empathie pour les genres féminin (F) des secteurs du commerce et de la médecine avec le genre masculin (M) de l'éducation en Master et Bac + 6

Les statistiques descriptives des scores masculins en éducation surpassent largement les scores féminins en médecine et en commerce. Pour les quantifier en Master, les scores masculins en éducation sont 12 % à 20 % supérieurs aux scores féminins en médecine, sitôt que l'on compare les sous-dimensions affectives et cognitives. Mais encore, ces différences peuvent également atteindre 19 à 36 % au niveau Bac + 6. Ceux-ci confirment les écarts constatés entre l'éducation et la santé, engagés par l'étude 2, avec des résultats similaires en Licence, qui semblent s'amplifier dans les années suivantes.

De plus, les statistiques descriptives de l'échantillon général (tableau 26) indiquent que les participants engagés dans l'éducation présentent un score d'empathie total pour le sexe féminin ( $M_{\text{♀}} = 82.11$ ,  $SD_{\text{♀}} = 8.45$ ,  $N_{\text{♀}} = 2309$ ) plus élevé que celui des participants de sexe masculin ( $M_{\text{♂}} = 74.34$ ,  $SD = 9.34$ ,  $N = 450$ ), ce qui est congruent avec la littérature scientifique. De plus, les scores des participants genderqueer ( $M = 78.815$ ,  $SD = 16.293$ ,  $N = 29$ ) ont tendance à se montrer inférieurs aux scores masculins, mais supérieurs aux scores féminins.

|            | Score d'empathie (empathie affective + cognitive) |         |         |         |               |                |
|------------|---|---------|---------|---------|---------------|----------------|
|            | F   | GQ      | M       | Autre   | Trans féminin | Trans masculin |
| Nombre     | 2258  | 27      | 451     | 8       | 1             | 3              |
| Moyenne    | 82.161  | 78.815  | 74.572  | 76.000  | 77.000        | 68.333         |
| Écart type | 8.355   | 16.293  | 9.392   | 16.301  | NaN           | 15.011         |
| Minimum    | 40.000  | 34.000  | 42.000  | 56.000  | 77.000        | 53.000         |
| Maximum    | 100.000   | 100.000 | 100.000 | 100.000 | 77.000        | 83.000         |

Tableau 26 - Score d'empathie total par genre dans l'échantillon général

Dans le tableau 26, ci-dessus, nous remarquons le nombre réduit de participants transgenres, lesquels n'ont pas été inclus dans les analyses Anova et Manova suivantes. De même, 8 participants ayant choisi l'option « autre » genre, sans fournir de détails supplémentaires alors que cela était possible, n'ont pas été pris en compte dans les analyses ultérieures.



Pour poursuivre la description des scores obtenus, explorons maintenant les deux sous-dimensions de l'empathie. Des statistiques descriptives sont également utilisées pour les trois genres retenus (féminin, genderqueer et masculin). Le tableau 27, comparant ces 3 genres, ci-après, montre des écarts plus prononcés de l'empathie affective au regard de ceux d'empathie cognitive, qui apparaissent plus homogènes entre eux.

|            | Empathie affective |        |        | Empathie Cognitive |        |        |
|------------|--------------------|--------|--------|--------------------|--------|--------|
|            | F                  | GQ     | M      | F                  | GQ     | M      |
| Nombre     | 2258               | 27     | 451    | 2258               | 27     | 451    |
| Moyenne    | 40.199             | 37.778 | 35.144 | 41.961             | 41.037 | 39.428 |
| Écart type | 5.358              | 9.629  | 5.902  | 4.232              | 7.753  | 5.035  |
| Minimum    | 19.000             | 14.000 | 13.000 | 15.000             | 18.000 | 17.000 |
| Maximum    | 50.000             | 50.000 | 50.000 | 50.000             | 50.000 | 50.000 |

Tableau 27 - Empathies affectives et cognitives des genres féminins (F), genderqueer ou non-binaire (GQ) et masculin (M)

D'une part, une analyse de variance multivariée (MANOVA) sur les deux sous-composantes de l'empathie (affective et cognitive) montre des effets principaux significatifs du sexe ( $\Lambda$  de Wilks = 0,890 ;  $F(1,2757) = 171.88$  ;  $p < 0,001$ ). Notons que l'indice de Wilks ( $\Lambda$ ) mesure la proportion de variance non expliquée par les effets de groupe. Ainsi, si la valeur de  $\Lambda$  de Wilks est de 0.890, cela indique que 11 % de la variance des sous-composantes de l'empathie (affective et cognitive) est expliquée par la différence entre les groupes d'hommes et de femmes. En élargissant l'analyse pour inclure les identifications de genre (féminin, genderqueer, et masculin), on observe également des effets significatifs.

D'autre part, une MANOVA sur les deux sous-composantes de l'empathie (affective et cognitive) met également en évidence des effets principaux significatifs du genre ( $\Lambda$  de Wilks = 0.894 ;  $F(2,2733) = 5466$  ;  $p < 0.001$ ). De ce fait, les modèles de régression fournissent des  $R^2$  (coefficient de détermination) indiquant que 10,7 % de la variance de l'empathie affective et 4,8 % de la variance de l'empathie cognitive sont expliquées par l'interaction entre le sexe et le genre. Finalement, ces différences liées au sexe et au genre dans une population d'enseignants pourraient influencer davantage sur l'empathie affective.

De la même façon, des analyses univariées (ANOVA) mettent en valeur un effet principal des genres sur l'empathie affective ( $F(2,2733) = 159.468$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2=0,105$ ) et l'empathie cognitive ( $F(2,2733)=61.93$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2=0,043$ ). Le test de Levene est dans les deux cas significatif ( $p < 0.001$ ). Mais le test post-hoc se révèle ici particulièrement intéressant (tableau

28). En effet, les différences sont significatives entre les genres masculins et féminin ( $p_{\text{tukey}} < .001$ ), comme le montre classiquement la littérature. Mais, en revanche, les résultats indiquent une absence de différence significative entre les empathies affectives des participants de genre genderqueer et celles des genres féminins et masculins.

#### Comparaisons post-hoc - Genre

|    |    | Différence de moyenne | ES    | t      | $p_{\text{tukey}}$ |
|----|----|-----------------------|-------|--------|--------------------|
| F  | GQ | 2.422                 | 1.066 | 2.271  | 0.060              |
| F  | M  | 5.055                 | 0.284 | 17.797 | < .001             |
| GQ | M  | 2.634                 | 1.091 | 2.414  | 0.042              |

Tableau 28 - -- Test post hoc des effets des genres sur l'empathie affective

Ces mêmes constats sont trouvés dans le test post-hoc concernant l'empathie cognitive cette fois (tableau 29). Les genres masculins et féminins se montrent significativement différents ( $p_{\text{tukey}} < .001$ ), comme dans le cas précédent. Cependant, ces différences ne sont pas significatives quand on les compare avec le genre genderqueer, le  $p$  de Tukey indiqué étant supérieur à 0.05. Ainsi, les scores d'empathie affective et cognitives des genres féminins et masculins forment des balises extrêmes, nous pourrions même les décrire comme des tendances « polarisées », au sein desquels d'autres identités de genres pourraient exprimer leurs différences.

#### Comparaisons post-hoc - Genre

|    |    | Différence de moyenne | ES    | t      | $p_{\text{tukey}}$ |
|----|----|-----------------------|-------|--------|--------------------|
| F  | GQ | 0.924                 | 0.856 | 1.080  | 0.526              |
|    | M  | 2.534                 | 0.228 | 11.114 | < .001             |
| GQ | M  | 1.609                 | 0.876 | 1.837  | 0.158              |

Tableau 29 - Test post hoc des effets des genres sur l'empathie cognitive

Bien que les différences entre les genres masculins et féminins soient marquées, le genre genderqueer pourrait ne pas être un contributeur significatif à ces variations. De plus, le tableau indique que la fréquence des répondants de genre non-binaire à ce questionnaire diminue après la première année et tout au long du continuum jusqu'à Bac +8 (fréquence<sub>Bac+1</sub> = 18,18 %, fréquence<sub>Bac+8</sub> = 4,54 %). Mais encore, il n'y a pas de participants trans au-delà du niveau Bac+4. Cela limite nos observations sur ce sujet, et suggère également des biais de persistance scolaire qui pourraient affecter différemment les individus selon leur identité de genre, de façon

congruente avec la littérature LGBTI+ et les conférences organisées par l'Inspé de Lille évoquées dans l'état de l'art.

Par conséquent, les résultats présentés ici suggèrent que des biais liés aux genres pourraient prédominer dans le domaine de l'éducation, de façon congruente avec les études 1 et 2 et la littérature scientifique. Ils influeraient non seulement sur l'empathie féminine et masculine, comme deux bornes polarisées, mais encore possiblement sur la persévérance et/ou la discrimination des étudiants trans dans cette filière. La taille du sous-échantillon de personnes d'identité de genre genderqueer, inférieure à 30 participants, pourrait également constituer une limitation de nos données. Cette limitation ne nous permet donc pas de rejeter la première hypothèse. L'hypothèse 4.1 n'est donc pas rejetée, retenant l'idée que des effets significatifs des genres sur l'empathie sont identifiés et constituent une première objectivation.

- *Hypothèse 4.2 : les scores d'empathie pendant la formation initiale et continuée*

En ce qui concerne la seconde hypothèse, nous nous attendons à deux tendances possibles à la baisse, la première pendant la formation initiale et continuée, et la seconde tout au long de la carrière. D'une part, nous avons examiné les scores d'empathie parmi les étudiants en éducation sur les années académiques Bac + 1 à Bac + 8. Nous avons trouvé, par le biais de l'ANOVA, un effet principal de l'année d'étude en éducation sur les sous-dimensions affective ( $F(7,1505) = 4,78 ; p < 0,001 ; \eta^2 = 0.022$ ) et cognitive de l'empathie ( $F(7,1505) = 2,60 ; p = 0,01 ; \eta^2 = 0.012$ ). De plus, un test post-hoc de Tukey met en évidence une différence significative en 6e année (tableau 30, page suivante).

|   |   | Différence de moyenne | ES   | t     | $p_{\text{tukey}}$ |
|---|---|-----------------------|------|-------|--------------------|
| 1 | 2 | -0.61                 | 0.78 | -0.79 | 0.99               |
|   | 3 | -0.59                 | 0.91 | -0.66 | 1                  |
|   | 4 | -1.45                 | 0.62 | -2.34 | 0.27               |
|   | 5 | -2.09                 | 0.61 | -3.42 | 0.02               |
|   | 6 | -3.31                 | 0.70 | -4.74 | < .001*            |
|   | 7 | -1.73                 | 0.80 | -2.17 | 0.37               |
|   | 8 | -2.47                 | 0.86 | -2.89 | 0.07               |
| 2 | 3 | 0.02                  | 0.91 | 0.02  | 1.00               |
|   | 4 | -0.84                 | 0.64 | -1.32 | 0.89               |
|   | 5 | -1.48                 | 0.63 | -2.37 | 0.26               |
|   | 6 | -2.69                 | 0.71 | -3.79 | 0.004*             |
|   | 7 | -1.12                 | 0.81 | -1.38 | 0.87               |
|   | 8 | -1.86                 | 0.87 | -2.15 | 0.39               |
| 3 | 4 | -0.86                 | 0.78 | -1.10 | 0.96               |
|   | 5 | -1.50                 | 0.77 | -1.94 | 0.52               |
|   | 6 | -2.72                 | 0.84 | -3.22 | 0.028*             |
|   | 7 | -1.14                 | 0.93 | -1.23 | 0.92               |
|   | 8 | -1.88                 | 0.98 | -1.92 | 0.54               |
| 4 | 5 | -0.64                 | 0.41 | -1.58 | 0.76               |
|   | 6 | -1.85                 | 0.53 | -3.52 | 0.011*             |
|   | 7 | -0.28                 | 0.65 | -0.42 | 1.00               |
|   | 8 | -1.02                 | 0.72 | -1.41 | 0.85               |
| 5 | 6 | -1.21                 | 0.52 | -2.36 | 0.27               |
|   | 7 | 0.36                  | 0.64 | 0.57  | 1.00               |
|   | 8 | -0.38                 | 0.72 | -0.53 | 1.00               |
| 6 | 7 | 1.58                  | 0.73 | 2.17  | 0.37               |
|   | 8 | 0.83                  | 0.79 | 1.05  | 0.96               |
| 7 | 8 | -0.74                 | 0.88 | -0.84 | 0.99               |

Tableau 30 - Comparaisons post hoc entre les années d'étude pour l'empathie affective, \* indique la significativité

Parmi les comparaisons, les années d'étude +1, 2, 3, 4 et 6 années après le Bac se distinguent par une différence significative dans le score d'empathie affective ( $p < 0,001$ ,  $p_{\text{tukey}} < 0,05$ ) comme le montre le tableau ci-dessus au moyen d'étoiles marquant la significativité et de lignes grisées. Cependant, ces effets ne sont pas trouvés pour le test post-hoc de l'empathie cognitive, de sorte qu'ils sont spécifiques uniquement à la sous-dimension affective.

L'impact de l'année d'étude sur l'empathie affective, reflété par un  $\eta^2$  de 0.022, est considéré comme faible. Malgré l'hypothèse d'une diminution des scores d'empathie au fil des années, les observations révèlent une évolution qui s'oriente dans une direction totalement inattendue. Les observations réalisées lors de la revue de la littérature à l'endroit des étudiants-médecins et des étudiants en éducation à travers le monde n'ont observé que des tendances à la baisse. Cependant, ces tailles d'effet observées ici sont congruentes avec celles trouvées dans la littérature dans le secteur médical, supérieures à celles présentées par Hojat et al. (2009, 2020)

qui étaient comprises entre 0.05 et 0.13, et inférieures de celles de Triffaux et al. (2019) entre 0.3 et 0.35. De plus, Hojat identifie le « diable » au cœur de la troisième année d'études médicales aux États-Unis, avec une chute spécifique des scores d'empathie, comme certains auteurs de la revue de littérature en éducation. Par comparaison, une empathie plus élevée des étudiants en éducation est trouvée en France lors de leur 6e année, qui peut être considérée comme une « année dorée », que nous représentons en blanc sur les figures 57 (pour le genre féminin) et 58 (pour le genre masculin).

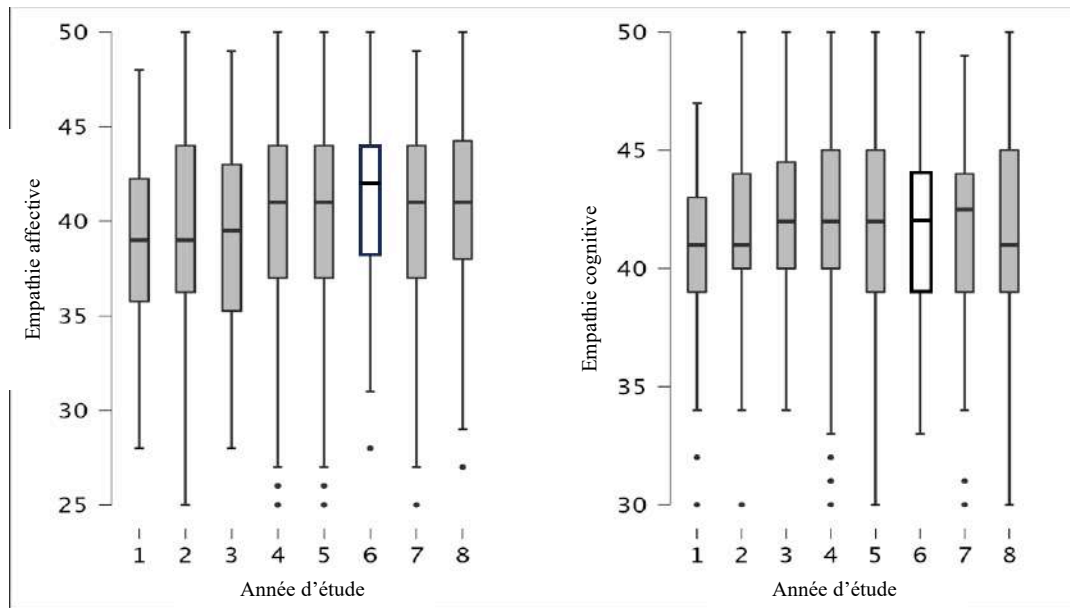


Figure 57- Comparaison de l'empathie affective (à gauche) et de l'empathie cognitive (à droite) chez les étudiants en enseignement de genre féminin

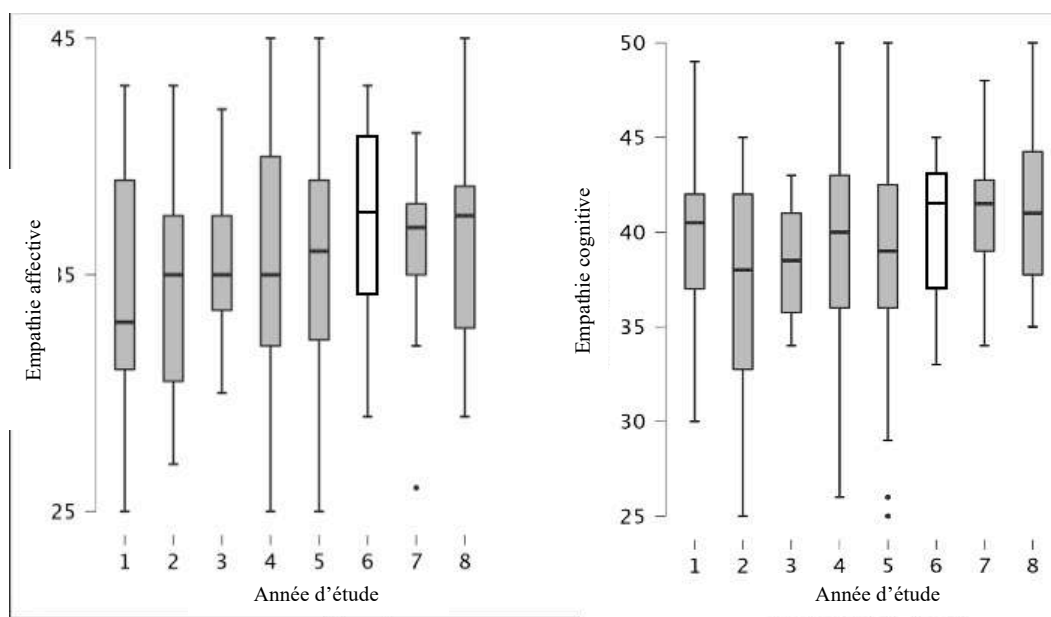


Figure 58- Comparaison de l'empathie affective (à gauche) et de l'empathie cognitive (à droite) chez les étudiants en enseignement de genre masculin

Pour conforter ces résultats et conclure à propos de l'empathie des EE, le tableau 31, organisé de façon identique à celui de Triffaux et al. (2019), affiche sous forme de synthèse les principaux déterminants des ANOVAs factorielles et des MANOVAs sur les sous-dimensions de l'empathie. Par comparaison, nous y trouvons des effets significatifs également, mais avec des directions similaires et des tailles d'effet plus faibles.

|   | Df   | Wilks' $\Lambda$<br><i>p</i> <sub>Wilk</sub> | F      | <i>p</i> | $\eta^2$ |
|---|------|--|--------|----------|----------|
| <b>MANOVA sur l'empathie affective et cognitive</b> |      |  |        |          |          |
| - Sexe  | 1    | 0.89   | 171.88 | <.001    |          |
| Residuel  | 2757 | <i>p</i> <.001                               |        |          |          |
| - Genre   | 1    | 0.89   | 164.71 | <.001    |          |
| Residuel  | 2707 | <i>p</i> <.001                               |        |          |          |
| <b>ANOVA sur l'empathie affective</b>               |      |  |        |          |          |
| - Genre   | 1    |  | 323.12 | <.001    | 0.107    |
| Residuel  | 2707 |  |        |          |          |
| - Sexe  | 1    |  | 338.72 | <.001    | 0.109    |
| Residuel  | 2757 |  |        |          |          |
| - Années d'études                                   | 7    |  | 4.78   | <.001    | 0.022    |
| Residuel  | 1505 |  |        |          |          |
| <b>ANOVA sur l'empathie cognitive</b>               |      |  |        |          |          |
| - Genre   | 1    |  | 126.03 | <.001    | 0.044    |
| Residuel  | 2707 |  |        |          |          |
| - Sexe  | 1    |  | 127.00 | <.001    | 0.044    |
| Residuel  | 2757 |  |        |          |          |
| - Années d'études                                   | 7    |  | 2.60   | 0.011    | 0.012    |
| Residuel  | 1505 |  |        |          |          |

Tableau 31 - Principales ANOVAs and MANOVAs sur les sous-dimensions de l'empathie

Nous nous attendions à la poursuite de cette tendance à la baisse au-delà de la formation initiale et continuée. Pour objectiver cela, nous avons réalisé un T-test en comparant les empathies des EE et des enseignants titulaires. Des scores plus élevés d'empathie affective et cognitive sont trouvés pour les enseignants titulaires au regard des étudiants en éducation. Cela est le cas en comparant les deux sous-dimensions affectives ( $\chi^2 = -1.641$  ; ddl = 2891 ; *p* = 0.05, notant ici

que la valeur- $p$  est limite) et cognitives ( $\chi^2 = -1.948$  ; ddl = 2891 ;  $p = 0.037$ ). Cela indique que les étudiants obtiennent des scores d'empathie inférieurs à ceux des enseignants en poste après la formation initiale et continuée, contrairement à ce qui était attendu.

Nous n'avons pas non plus trouvé d'effet significatif des stades de la carrière de Huberman sur l'empathie affective et cognitive (respectivement  $F(4,1952) = 2.001$ ,  $p = 0.092$  et  $F(4,1952) = 2.039$ ,  $p = 0.087$ ). En ce qui concerne l'échantillon d'enseignants, l'expérience professionnelle, mesurée en années d'enseignement, ne montre pas non plus de corrélation significative avec l'empathie affective ( $r = 0.007$ ,  $p = 0.758$ ) ou cognitive ( $r = 0.004$ ,  $p = 0.862$ ). Mais, en analysant les effets de la génération, nous observons un effet infime de cette variable sur l'empathie affective ( $F(3,2771) = 3.136$ ,  $p = 0.025$ ,  $\eta^2 = 0.003$ ) et cognitive ( $F(3,2771) = 2.681$ ,  $p = 0.045$ ,  $\eta^2 = 0.003$ ) via une ANOVA. La taille d'effet dans ces analyses est cependant extrêmement faible (symbolisée par un  $\eta^2$  inférieur à 0.005), ce qui suggère que cet effet, bien que statistiquement significatif, soit trop infime pour être retenu. De ce fait, les résultats semblent démontrer un niveau plus élevé d'empathie chez les enseignants par rapport aux étudiants en éducation, indiquant un possible développement de l'empathie après leur formation initiale en éducation. Cela confirme les analyses qualitatives décrites dans la revue de la littérature autour des cas de Rod et d'Alice (Chen et al. ; 2020 ; Worden, 2019). Pourtant, cette évolution de l'empathie ne respecte ni des phases prédéfinies, ni l'expérience en années, et n'est pas non plus relative à la génération. Ces développements pourraient être davantage discontinus que continus. Dans la même idée, nous n'avons pas trouvé de corrélation significative entre l'âge du participant et son empathie. Ainsi, dans l'échantillon principal, l'analyse de la corrélation de Pearson ne révèle aucune association statistiquement significative entre l'âge des individus et leur empathie affective ( $p = 0.068$ ), ni entre l'âge et l'empathie cognitive ( $p = 0.051$ ). Cette absence de corrélation se maintient également au sein des sous-échantillons examinés. Par conséquent, l'influence de l'âge, considérée comme une variable continue, sur les différentes dimensions d'empathie est écartée par nos données.

De ce fait, globalement, les variables de l'âge, de l'expérience et de la génération ne se comportent pas comme des facteurs qui pourraient influencer l'empathie des enseignants et expliquer les différences identifiées entre étudiants et enseignants.

En raison de la tendance à la hausse des empathies des EE et des effets qui pourraient se poursuivre tout au long de la carrière sans relation ni avec l'âge, ni avec l'expérience, contrairement à ce que nous attendions, l'hypothèse 4.2 est rejetée puisqu'elle misait sur une tendance à un étiolement de l'empathie tout au long des études et de la carrière des enseignants.

- *Hypothèse 4.3 : enseignement versus médecine*

Nous avons comparé au niveau Bac+6, considéré précédemment comme un « âge d’or », les résultats des EE et ceux qui nous ont été aimablement communiqués par Triffaux et al. (2019). Un histogramme, présent figure 59, page suivante, montre une nette démarcation en faveur des enseignants en éducation au regard des étudiants en santé. Rappelons que le Bac+6 correspond au début de la phase de pratique intensive au sein des écoles et des hôpitaux. Une différence principale de plus de trente points sur 100 pour les femmes ( $M_{\text{ENSEIGN}\text{♀}} = 83,15$ ,  $SD_{\text{ENSEIGN}\text{♀}} = 6,98$ ,  $M_{\text{MEDEC}\text{♀}} = 60,6$ ,  $SD_{\text{MEDEC}\text{♀}} = 2,7$ ) et de plus de 20 points sur 100 pour les hommes ( $M_{\text{ENSEIGN}\text{♂}} = 77,55$ ,  $SD_{\text{ENSEIGN}\text{♂}} = 6,23$ ,  $M_{\text{MEDEC}\text{♂}} = 59,1$ ,  $SD_{\text{MEDEC}\text{♂}} = 2,54$ ) prévalent en faveur du secteur de l’éducation. Ces différences rejettent définitivement l’hypothèse de comparabilité de l’empathie entre les secteurs de l’éducation et de la santé que nous avons discuté dans la revue de la littérature. De surcroît, d’un point de vue descriptif, les scores des hommes EE se montrent plus élevés que ceux des femmes étudiantes-médecins. Cette différence atteint plus de 15 points sur 100. Or c’est la première fois à notre connaissance que les hommes d’un domaine professionnel dépassent les femmes d’un autre secteur en termes d’empathie, ce qui pourrait illustrer l’ampleur des disparités entre l’enseignement et la santé.

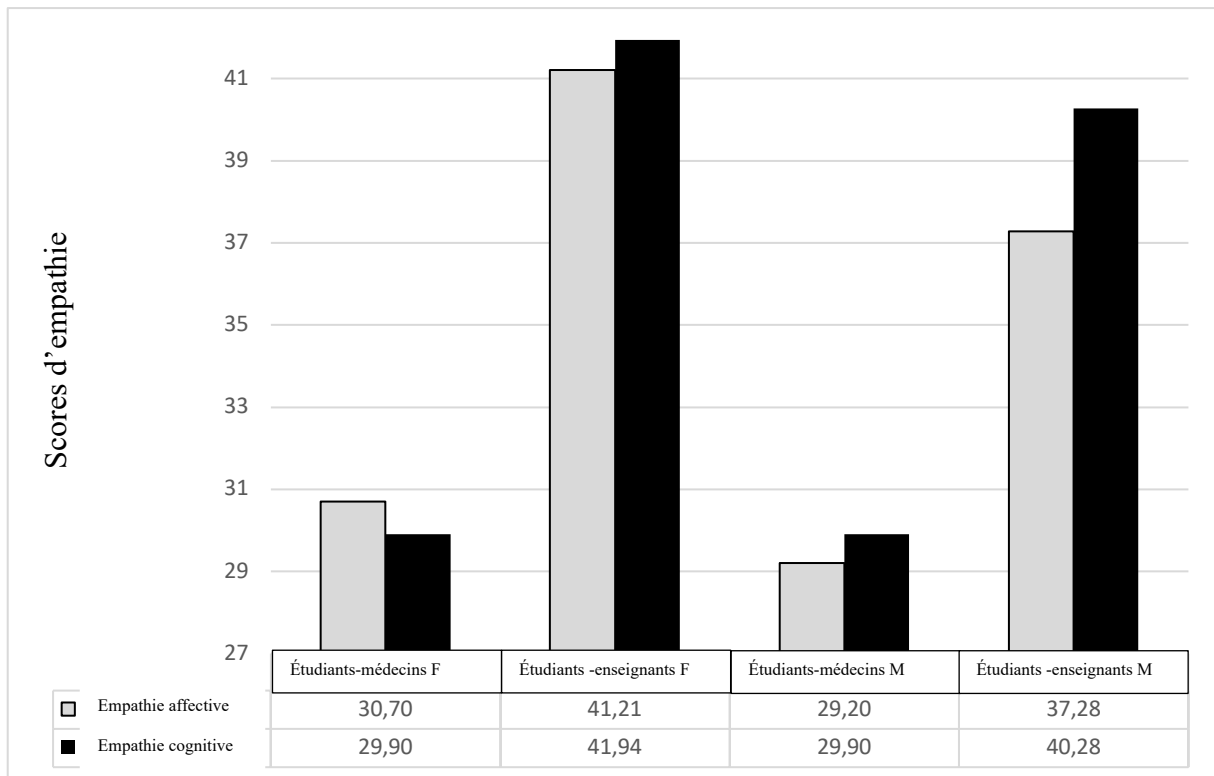


Figure 59- Scores moyens des empathies des étudiants en Bac+6 dans les professions de l’enseignement (TEACH, dans cette étude) comparé à la médecine (MED) dans l’étude de Triffaux et al. (2019)



Nous avons présumé que les étudiants en début de formation afficheraient des scores d'empathie supérieurs, supposant des scores en berne vers la fin de leurs études et l'année de Bac+3, comme le montre la littérature. Cependant, l'analyse des données révèle que les étudiants en fin de formation initiale, spécifiquement en Bac+6, qu'ils soient hommes ou femmes, présentent des niveaux d'empathie particulièrement élevés. Par conséquent, nous sommes amenés à rejeter l'hypothèse 4.3.

- *Hypothèse 4.4 : examen des variables qualitatives « seul » et « auto-empathie »*

Nous avons écarté le codage du « degré d'empathie » pour son manque de fiabilité lors de l'étude 2, mais avons noté deux indicateurs intéressants liés aux réponses qualitatives. Le premier est la perception de l'enseignant comme « seul » face à sa classe, que nous comprenons comme un élément perceptif prégnant susceptible de déclencher l'empathie des participants, jouant sur l'axe de relation et de distance de la modélisation.

En regard des observations de la deuxième étude, où un tiers des participants avaient rapporté se sentir « seuls », l'analyse de l'échantillon principal révèle ici que 21,15 % des participants, correspondant à 467 individus, ont exprimé une idée similaire. Les résultats d'une analyse de corrélation entre la perception de la solitude de l'enseignant et les scores d'empathie affective du BES se montrent significatifs pour les EE ( $p = 0.03$ ,  $r$  Pearson = 0.058). Cependant, un effet faible est relevé par le  $r$  de Pearson. Cela indique une relation de faible intensité, suggérant que l'accroissement de l'empathie chez les participants est lié à une reconnaissance accrue de la solitude de l'enseignant comme le déclencheur de ses émotions, et inversement. Nous n'avons en revanche pas trouvé de corrélation significative entre la solitude perçue par les participants et les scores d'empathie cognitive ( $p = 0.058$ ). Nous n'avons pas non plus trouvé des effets identiques pour le sous-échantillon des enseignants pour les deux sous-dimensions de l'empathie (respectivement  $p_{AFF} = 0.368$  et  $p_{COGN} = 0.567$ ). Par conséquent, l'empathie pourrait être liée à la perception de la solitude dans cette bande dessinée pour les étudiants uniquement, en relation avec l'axe horizontal de relation dessiné par la modélisation. Cela suggère que les relations sociales avec les élèves pourraient donc être, particulièrement pour les EE, un besoin motivationnel important en début de carrière, en relation avec le besoin d'appartenance en référence à Ryan et Deci. Enfin, cela conforte l'intérêt de la variable « seul » et la pertinence de cette tâche d'empathie pour les EE, puisque le codage de la situation par les participants et l'empathie semblent liés. Toutefois, la force des effets reste relativement faible pour pouvoir réellement l'affirmer.

D'autre part, en congruence avec l'étude 2, qui ne concernait que des étudiants en éducation, lorsque l'on s'intéresse au même sous-échantillon, une ANOVA montre un effet significatif de la variable « auto-empathie » telle que nous l'avons précédemment définie sur les scores d'empathie cognitive ( $F(1,1177)=4.435, p = 0.035, \eta^2 = 0.004$ ), avec un effet presque nul. Cet effet est toutefois inexistant sur leur dimension affective ( $F(1,1177)=0.165, p = 0.685$ ). Rappelons que l'auto-empathie mesurait la capacité de l'étudiant à labelliser une émotion à la question « comment te sentirais-tu à la place du personnage de droite » de l'enseignant (E6, E9), et que nous avons formulé l'hypothèse que celle-ci pourrait influencer sur la capacité à identifier les états mentaux d'autrui. Ces résultats ne fournissent toutefois pas de preuves solides à ce sujet au moyen des analyses effectuées. Par régression linéaire et en examinant spécifiquement le sous-échantillon enseignant, nous n'avons pas trouvé d'effets de l'auto-empathie (E6 et E9) sur leur empathie affective ( $F(1,1029) = 1.346, p = 0.246$ ) ni cognitive ( $F(1,1029)=0.165, p = 0.702$ ). En revanche, en considérant les réponses au RESTT des étudiants-enseignants pour mieux appréhender l'effet potentiel de leur auto-empathie, un effet significatif sur plusieurs émotions reconnues en empathie avec l'enseignant de la BD est trouvé au moyen d'ANOVAs (tableau 32).

| Effet de l'auto-empathie sur : | ddl       | F      | p       | $\eta^2$ |
|--------------------------------|-----------|--------|---------|----------|
| Peur                           | 1<br>1777 | 7.183  | 0.007   | 0.006    |
| Stress                         |           | 13.553 | < 0.001 | 0.011    |
| Angoisse                       |           | 15.976 | < 0.001 | 0.013    |
| Calme                          |           | 4.022  | 0.045   | 0.003    |
| Colère                         |           | 4.269  | 0.039   | 0.004    |

Tableau 32 – ANOVAs montrant l'effet de la variable "auto-empathie" sur plusieurs émotions reconnues dans le RESTT

Toutefois ces éléments sont à prendre avec précaution puisque les tailles d'effet relevées sont encore trop faibles, entre 0.003 et 0.013.

L'hypothèse selon laquelle les variables « seul » et « auto-empathie » influeraient sur l'empathie n'est pas montrée par ces différentes analyses eu égard aux tailles d'effet trop limitées pour constituer des preuves solides. De ce fait cette hypothèse 4.4 est rejetée.

- *Hypothèse 4.5 : les contextes d'enseignement*

Dans la profession enseignante, des variations notables pourraient s'exprimer tout au long de la carrière selon les contextes d'interventions, regroupés en trois grandes catégories. Ces différences pourraient être perceptibles en fonction des secteurs de formation de Licence, des Sciences aux STAPS, mais aussi varier selon le type d'affectation de la maternelle au lycée, en

englobant également les méthodes pédagogiques adoptées. Nous présenterons donc successivement ces trois grandes thématiques qui pourraient expliquer des variations.

D'une part, nous nous attendions à trouver un effet du secteur de formation en Licence sur les empathies des enseignants. Dans le sous-échantillon des enseignants titulaires, du point de vue des statistiques descriptives, les plus empathiques sont ceux des disciplines humanités alors que les moins empathiques sont les enseignants issus de la formation STAPS, comme le montre le tableau 33, page suivante. Nous avons regroupé les disciplines par secteur selon une classification hiérarchique ascendante, en regroupant les catégories les plus proches ayant des scores d'empathie similaires et à l'image de la règle de Ward en les agrégeant comme un nouvel élément. C'est de cette façon que Lettres, Arts, Histoire et Géographie se trouvent dans le secteur « Humanités ».

| Secteur de Licence      | N   | Moyenne des scores<br>d'empathie affective | ET    | ES    | Coefficient de variation |
|-------------------------|-----|--|-------|-------|--------------------------|
| STAPS                   | 107 | 37.196                                     | 6.657 | 0.644 | 0.179                    |
| Sciences de l'éducation | 157 | 39.102                                     | 6.054 | 0.483 | 0.155                    |
| Sciences                | 221 | 39.290                                     | 5.436 | 0.366 | 0.138                    |
| Économie                | 72  | 39.292                                     | 6.179 | 0.728 | 0.157                    |
| Humanités               | 664 | 40.008                                     | 5.555 | 0.216 | 0.139                    |
| Social                  | 45  | 41.067                                     | 4.423 | 0.659 | 0.108                    |

Tableau 33 - Statistiques descriptives des empathies affectives **des enseignants titulaires** selon leur secteur de formation de licence parmi les plus représentés, classés des plus faibles aux plus élevés

Dans l'échantillon des enseignants, nous avons également trouvé un effet du secteur de formation en Licence sur la sous-échelle de l'empathie affective ( $F(8,965) = 109.477, p < .001, \eta^2=0.022$ ) mais pas sur sa dimension cognitive ( $F(8,965) = 81.003, p = 0.862$ ). Concernant la dimension affective, un test post hoc de Bonferroni confirme la différence entre les enseignants issus de STAPS et d'humanités ( $p_{\text{bonf}} < 0.001$ ), entre STAPS et sciences ( $p_{\text{bonf}} = 0.03$ ) ou entre STAPS et une licence du secteur social ( $p_{\text{bonf}} = 0.003$ ). Toutefois le test d'égalité des variances n'est pas satisfaisant ( $p = 0.053$ ). D'autres analyses sont donc à réaliser. Aussi le test de Kruskal-Wallis est effectué et présente un  $p$  significatif ( $p = 0.005$ ). Les résultats trouvés sont similaires et ce sont toujours les enseignants issus de STAPS qui ont tendance à être les plus faibles. Ceci est également le cas dans le sous-échantillon des étudiants, comme le montre le tableau 34 des données descriptives. Encore une fois, ce sont les STAPS qui ont tendance à se placer en queue de classement avec le secteur économie, tandis que les humanités tiennent le haut du pavé des scores d'empathie.

| Licence / Secteur       | N   | Moyenne des scores<br>d'empathie affective | ET    | ES    | Coefficient de Variation |
|-------------------------|-----|--|-------|-------|--------------------------|
| Économie                | 94  | 37.383                                     | 7.297 | 0.753 | 0.195                    |
| STAPS                   | 198 | 37.803                                     | 6.101 | 0.434 | 0.161                    |
| Santé                   | 21  | 38.667                                     | 6.606 | 1.441 | 0.171                    |
| Sciences                | 200 | 39.315                                     | 5.700 | 0.403 | 0.145                    |
| Social                  | 123 | 39.163                                     | 5.623 | 0.507 | 0.144                    |
| Sciences de l'éducation | 208 | 39.548                                     | 5.950 | 0.413 | 0.150                    |
| Humanités               | 579 | 39.661                                     | 5.791 | 0.241 | 0.146                    |

Tableau 34 - Statistiques descriptives des empathies affectives des étudiants-enseignants selon leur secteur de formation de licence parmi les plus représentés, classés du plus faible au plus élevé

Les résultats d'une ANOVA montrent un effet du secteur sur l'empathie affective des EE ( $F(8,1502) = 3.174 ; p < 0.001 ; \eta^2 = 0.021$ ) avec des effets minimes, et une absence d'effet sur sa sous-composante cognitive ( $F(8,1502) = 1.625 ; p = 0.094$ ). Le diagramme Q-Q des résidus pour le premier résultat n'est pas paramétrique selon la figure 60 et le test d'égalité des variances n'est pas homogène ( $p = 0.442$ ). D'autres analyses sont donc à réaliser.

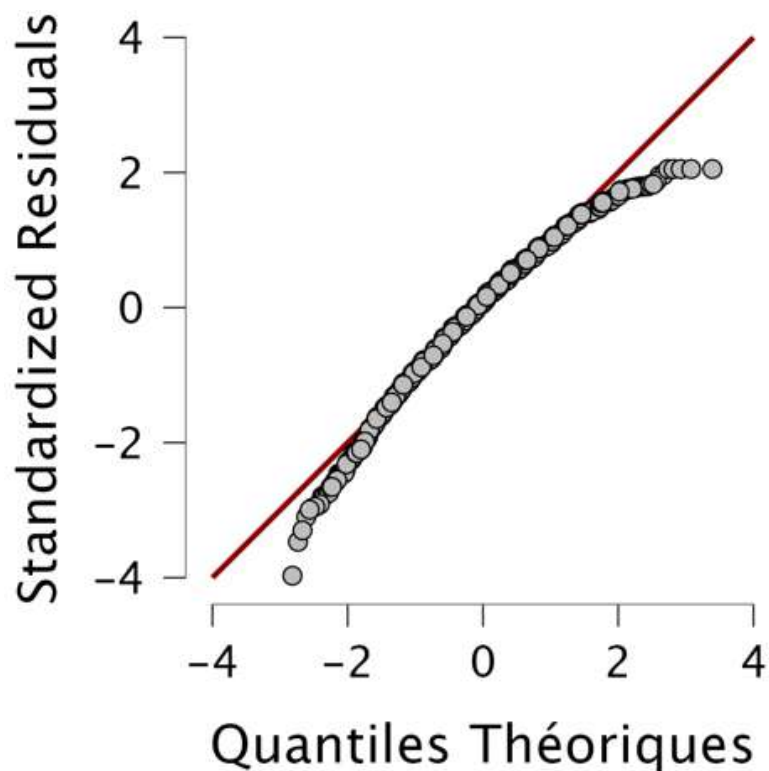


Figure 60 – Diagramme Q-Q des résidus de l'effet de la discipline sur l'empathie affective

Ici, le test de Kruskal-Wallis n'est pas significatif ( $p = 0.139$ ), peut-être parce que les données pourraient être trop dispersées et les formations disparates entre elles. Globalement, si les résultats montrent des variations internes au groupe endogène des Sciences de l'Éducation entre en s'appuyant sur le secteur de Licence qui n'avaient jamais été identifiées auparavant, ces différences ne sont pas nettement significatives.

Si l'on compare les étudiants de STAPS et d'Humanités, les statistiques descriptives indiquées dans le tableau 35 comportent des différences sociologiques importantes, notamment concernant le niveau de diplôme le plus élevé et le plus faible obtenu par les parents des participants de l'échantillon général. Les parents des étudiants issus des humanités ont toujours une année d'études de plus que leurs homologues sportifs.

|                        | <b>Diplôme le plus élevé</b> |              | <b>Diplôme le plus faible</b> |              |
|------------------------|------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|
|                        | <b>Humanités</b>             | <b>STAPS</b> | <b>Humanités</b>              | <b>STAPS</b> |
| Nombre de participants | 1138                         | 288          | 1138                          | 288          |
| Manquant               | 105                          | 17           | 105                           | 17           |
| Moyenne                | 4.290                        | 3.635        | 3.300                         | 2.573        |
| Écart type             | 1.560                        | 1.604        | 1.670                         | 1.512        |
| Minimum                | 1.000                        | 1.000        | 1.000                         | 1.000        |
| Maximum                | 6.000                        | 6.000        | 6.000                         | 6.000        |

*Tableau 35 - Niveau de diplôme obtenu par les parents des participants de l'échantillon général*

C'est donc logiquement que des tendances sociologiques différentes se dégagent, puisque les parents des participants d'humanités ont réalisé des études plus longues. En comparant la catégorie socio-professionnelle la plus élevée des deux parents, 13,3 % des enfants issus de familles de cadres supérieurs choisissent la filière « humanités » en envisageant une carrière dans l'enseignement. Par contraste, seulement environ la moitié de ce pourcentage, soit 7,95 %, optent pour les STAPS. Nous n'avons cependant pas trouvé d'effet des différences sociologiques, que ce soit la catégorie socioprofessionnelle ou le niveau de diplôme des parents, sur les scores d'empathie, ni dans l'échantillon général, ni par sous-échantillon.

D'autre part, nous avons trouvé un effet significatif du type d'établissement scolaire sur l'empathie des enseignants après la formation initiale. Le tableau 36, suivant, indique que les enseignants les plus empathiques sont davantage affectés en maternelle, relevant par exemple des empathies affectives ( $M = 40.518$  ;  $ET = 5.216$ ) supérieures de plus de 2 points aux enseignants de collège ( $M = 38.051$  ;  $ET = 5.987$ ) et de lycée ( $M = 37.859$  ;  $ET = 6.837$ ). Le second degré (collège et lycée) obtient toujours, d'un point de vue descriptif, des scores d'empathie inférieurs à ceux du premier degré (maternelle et élémentaire).

|            | <b>Empathie affective</b> |             |        |            | <b>Empathie cognitive</b> |             |        |            |
|------------|---------------------------|-------------|--------|------------|---------------------------|-------------|--------|------------|
|            | Collège                   | Élémentaire | Lycée  | Maternelle | Collège                   | Élémentaire | Lycée  | Maternelle |
| Nombre     | 178                       | 298         | 71     | 280        | 178                       | 298         | 71     | 280        |
| Moyenne    | 38.051                    | 40.302      | 37.859 | 40.518     | 40.618                    | 42.104      | 41.521 | 41.871     |
| Écart type | 5.987                     | 5.639       | 6.837  | 5.216      | 4.970                     | 4.052       | 5.008  | 4.017      |
| Minimum    | 19.000                    | 19.000      | 14.000 | 22.000     | 23.000                    | 25.000      | 28.000 | 30.000     |
| Maximum    | 50.000                    | 50.000      | 50.000 | 50.000     | 50.000                    | 50.000      | 50.000 | 50.000     |

Tableau 36 - Effet du lieu d'exercice sur l'empathie des enseignants

L'ensemble des enseignants atteignent des scores que nous pouvons qualifier de très élevés et même de « haut-niveau » et se montrent globalement homogènes malgré des disparités.

Des ANOVAs montrent un effet significatif du type d'établissement sur l'empathie des enseignants ( $F(3,823) = 4.705, p = 0.003$ ). Malgré ces différences descriptives, la taille d'effet reste toutefois minimale de 0.017. Le test d'égalité des variances de Levene est de 0.003. Toutefois, le diagramme Q-Q des résidus montre une légère courbe en forme de U inversé, ce qui nous pousse à compléter nos investigations. Aussi, le test de Kruskal-Wallis ( $p = 0.032$ ) est effectué en complément avec le post-test de Dunn. Le tableau 37, ci-après, met en évidence des différences significatives, présentés en gras dans les lignes grisées, entre le collège et l'élémentaire, et entre le collège et la maternelle, obtenus avec le post-test de Dunn. En d'autres termes, le collège est le lieu d'exercice où l'empathie est la plus faible. D'autres différences ne sont pas trouvées.

| Comparaison              | z      | W <sub>i</sub> | W <sub>j</sub> | p             | p <sub>bonf</sub> | p <sub>holm</sub> |
|--------------------------|--------|----------------|----------------|---------------|-------------------|-------------------|
| Collège - Élémentaire    | -2.949 | 370.191        | 436.737        | <b>0.003*</b> | 0.019             | 0.019             |
| Collège - Lycée          | -1.389 | 370.191        | 416.634        | 0.165         | 0.989             | 0.659             |
| Collège - Maternelle     | -2.049 | 370.191        | 416.984        | <b>0.040*</b> | 0.243             | 0.202             |
| Élémentaire - Lycée      | 0.639  | 436.737        | 416.634        | 0.523         | 1.000             | 1.000             |
| Élémentaire - Maternelle | 0.996  | 436.737        | 416.984        | 0.319         | 1.000             | 0.957             |
| Lycée - Maternelle       | -0.011 | 416.634        | 416.984        | 0.991         | 1.000             | 1.000             |

Tableau 37 - Comparaisons post-hoc de Dunn concernant le lieu d'enseignement de l'échantillon des enseignants

Mais une question demeure : ces différences pourraient être marquées, justement, parce que les équipes et les personnels sont plus féminins dans le 1<sup>er</sup> degré, notamment en maternelle. Une ANOVA montre les effets contributeurs du type d'établissement et du genre sur les scores d'empathie affective (Tableau 38).

| Cas                            | Somme des carrés | ddl  | Moyenne des carrés | F      | p      | $\eta^2$ |
|--------------------------------|------------------|------|--------------------|--------|--------|----------|
| Typologie d'établissement (TE) | 581.981          | 3    | 193.994            | 6.800  | < .001 | 0.009    |
| Genre                          | 4593.516         | 3    | 1531.172           | 53.670 | < .001 | 0.073    |
| TE * Genre                     | 645.252          | 9    | 71.695             | 2.513  | 0.007  | 0.010    |
| Résiduels                      | 57143.935        | 2003 | 28.529             |        |        |          |

Note. Somme des carrés de type III

Tableau 38- ANOVA des effets de l'empathie et du type d'établissement sur l'empathie affective des enseignants

Cela implique que l'impact du genre sur l'empathie affective des enseignants varie selon le type d'établissement où ils exercent. Cette interaction mérite une attention particulière, car elle pourrait indiquer que certaines combinaisons des effets, comme le genre et le type d'établissement, pourraient être associées aux scores d'empathie. De façon congruente, cela suggère que l'empathie serait à la fois stimulée par le genre et le type d'établissement, mettant en évidence la combinaison de ces facteurs. La taille d'effet reste toutefois à considérer avec prudence.

Pour continuer ces explorations dans un autre registre dans le sous échantillon des enseignants, nous n'avons pas trouvé d'effet du dispositif Ulis ou IME (des dispositifs spécialisés pour accueillir des élèves en situation de handicap inclus ou non au sein de l'école dite « ordinaire ») sur l'empathie affective ni cognitive des enseignants ( $p = 0.964$  et  $p = 0.511$ ). Cela tend donc à écarter l'idée que les personnels engagés dans l'école dite « inclusive » en France puissent être dotés de plus de capacités d'empathie que les autres. En Grèce, plusieurs études de la revue de la littérature montraient des résultats contrastés à ce sujet. Ces résultats vont dans le sens de ceux observés par Platsidou et Agaliotis (2017), montrant une absence d'effet du dispositif inclusif sur l'empathie des enseignants.

Enfin, concernant les différences entre enseignants, celles-ci pourraient aller jusqu'à leurs pratiques didactiques et leurs choix pédagogiques. En effet, les analyses de l'échantillon des titulaires montrent une corrélation entre l'adoption de certaines pratiques par l'enseignant après la formation initiale et continuée. Nous avons trouvé une corrélation positive significative chez les enseignants en poste pour les pratiques coopératives et l'empathie affectives ( $p = 0.042$ ,  $r$  Pearson = 0.072), et cognitives ( $p = 0.002$ ,  $r$  Pearson = 0.112) avec un effet faible. Cependant,



lorsque la question se concentre spécifiquement sur l'utilisation de la pédagogie Freinet, on n'observe aucune corrélation significative de cette approche pédagogique avec l'empathie, qu'elle soit affective ou cognitive (respectivement  $p = 0.377$  et  $p = 0.267$ ). En revanche, chez les étudiants, cette tendance corrélant les empathies aux pratiques coopérative et Freinet semble effective. Les résultats montrent des corrélations positives significatives des empathies affectives et cognitives avec les pratiques coopératives en général (respectivement  $p = .001$  et  $r$  Pearson = 0.118 et  $p < .001$  et  $r$  Pearson = 0.172), et pour la pédagogie Freinet en particulier (respectivement  $p < .001$  et  $r$  Pearson = 0.127 et  $p < .001$  et  $r$  Pearson = 0.128). Toutefois, le  $r$  de Pearson indique des effets relativement faibles, Price et al. (2015) indiquant des balises du  $r$  de Pearson de niveau « faible » à 0.1 et « modéré » à 0.3. Puisque le  $r$  de Pearson n'excède jamais 0.3, ces corrélations observées entre les pratiques pédagogiques collaboratives et les niveaux d'empathie suggèrent que les méthodes d'enseignement axées sur la coopération pourraient légèrement mais positivement être encouragées par des capacités d'empathie des enseignants plus importantes, notamment chez les étudiants.

Les effets des contextes socioculturels sont également explorés dans cette étude : les effets de l'accueil des émotions lors de la socialisation primaire et secondaire, les CSP et les diplômes obtenus par les parents des enseignants. D'abord, concernant l'accueil des émotions dans les sous-échantillons, nous n'avons pas trouvé d'effets significatifs de l'accueil des émotions pendant l'enfance sur les empathies des enseignants, dans aucun des deux sous-échantillons. Nous n'avons pas trouvé non plus d'effet des catégories socio-professionnelles ni des diplômes des parents sur l'empathie, dans aucun des deux sous-échantillons d'enseignants. Cela suggère que la socialisation primaire et secondaire pourrait ne plus avoir à l'âge adulte une influence significative sur la capacité d'empathie des enseignants.

Ayant exploré de façon exhaustive les effets de plusieurs variables dépendantes identifiées par la littérature comme influentes sur l'empathie des enseignants, nous avons confirmé des variations possibles. Par conséquent, cette hypothèse 4.5 n'est pas rejetée, malgré des tailles d'effet relativement faibles. Pourtant, cela établit des faisceaux de présomption pour identifier des variations d'empathie dues au secteur de formation, au type d'établissement et de degré, et même aux pratiques pédagogiques choisies. Ainsi, les profils-types des participants ayant obtenu l'empathie la plus élevée sont ceux d'enseignantes en maternelle, utilisant des pratiques coopératives dans leurs classes, et ayant reçu une formation en humanités. A contrario, le profil-type le plus défavorable à l'empathie est celui d'un enseignant d'EPS en collège. Comme démontré dans l'analyse, il semble que plutôt qu'un seul facteur dominant avec un impact significatif, nous observions l'interaction de plusieurs micro-facteurs. Ces derniers, bien que

modestes individuellement, contribuent collectivement à l'effet global d'une empathie très élevée dans ce contexte professionnel.

- *Hypothèse 4.6 : les contextes d'enseignement, creusets des variations d'empathie*

Rappelons que les études 3, au Maroc, et celle-ci ont été menées parallèlement. Afin de confirmer les faisceaux de preuves concernant les difficultés de compréhension liées au test, l'hypothèse 4.6 investigate les relations entre le temps de passation du test, l'empathie des enseignants et les contextes socioculturels (tels que définis dans la partie méthodologie générale, à savoir les CSP, les niveaux de diplôme des parents des enseignants). Les résultats n'indiquent pas, dans cette étude, de corrélation significative entre le temps de passation et les empathies affectives et cognitives (respectivement  $p = 0.709$  et  $p = 0.059$ ). Cependant, une corrélation positive significative a été trouvée entre le temps de passation et la catégorie socioprofessionnelle la plus basse des deux parents ( $p = 0.017$  ;  $r$  Pearson = 0.045). Puisque le test d'égalité des variances est limité ( $p = 0.052$ ) et le diagramme Q-Q non conforme avec un U inversé, un test post-hoc de Dunn est réalisé. Un écart significatif de temps est trouvé lorsque la CSP la plus faible est cadre supérieur comparée avec d'autres catégories comme ouvrier ( $p = 0.001$ ,  $p_{\text{bonf}} = 0.03$ ) et retraité ( $p < 0.001$ ,  $p_{\text{bonf}} < 0.001$ ). Lorsque les enseignants sont issus de CSP moins prestigieuses, ils mettent presque 14 minutes à remplir le test là où les enfants de cadres supérieurs ont tendance à y passer 12, comme le montre le tableau 39, ci-après.

| CSP la plus basse des deux parents | N   | Moyenne (en secondes) | Moyenne (en minutes) | ET      | ES     | Coefficient de Variation |
|------------------------------------|-----|-----------------------|----------------------|---------|--------|--------------------------|
| 1 – Cadres supérieurs              | 398 | 722.358               | 12 mn 2 secondes     | 439.871 | 22.049 | 0.609                    |
| 2 – Professions intermédiaires     | 629 | 773.800               | 12 mn 53 secondes    | 455.145 | 18.148 | 0.588                    |
| 3 - Artisan                        | 241 | 778.699               | 12 mn 58 secondes    | 471.067 | 30.344 | 0.605                    |
| 4 - Employé                        | 526 | 743.372               | 12 mn 23 secondes    | 434.572 | 18.948 | 0.585                    |
| 5 - Ouvrier                        | 484 | 823.914               | 13 mn 44 secondes    | 750.265 | 34.103 | 0.911                    |
| 7 - Agriculteur                    | 72  | 728.849               | 12 mn 8 secondes     | 351.502 | 41.425 | 0.482                    |
| 8 - Retraité                       | 453 | 816.494               | 13 mn 36 secondes    | 538.033 | 25.279 | 0.659                    |

Tableau 39 - Temps de passation, en secondes, en fonction des catégories socioprofessionnelles des parents des enseignants

En gris apparaissent les catégories socioprofessionnelles les plus discriminantes du temps de passation du test. Les enfants de cadres paraissent donc être les plus rapides, et les enfants d'ouvriers mettent le plus de temps à lire et remplir le test. Aussi, ces résultats confirment l'influence socioculturelle dans la réalisation de tâches académiques, en congruence avec ceux obtenus dans l'étude 3.

Le temps de passation n'influe logiquement pas sur l'empathie, puisque les participants répondent en très grande majorité dans leur langue maternelle, le français. Cependant, des écarts sont trouvés quant au temps de remplissage du test, au regard de catégories socioculturelles des parents des enseignants. Par conséquent, l'hypothèse 4.6 n'est pas rejetée, puisqu'elle pourrait suggérer des écarts d'emploi du langage influencés par, et nous dirions même « hérités », des contextes socioculturels en France.

- *Limites de l'étude*

Une limite essentielle pourrait être de considérer « le » genre comme homogène. Il n'existe pas de genre masculin et féminin, pas plus qu'une féminité et une masculinité, et pas non plus un seul mode d'expression de chacune des identités de genres. De plus, les participants genderqueer n'ont pas indiqué leur sexe, majoritairement. Cela nous limite dans l'étude des effets combinés du sexe et du genre. Enfin, leur nombre est très limité (N = 28) et peu comparable statistiquement avec d'autres genres qui ont une taille d'échantillon plus élevée. Enfin, nous avons pu rarement comparer les forces des effets obtenus dans cette étude, ceux-ci n'étant pas toujours indiqués par la revue de la littérature.

### 4.1.3 Discussion

- *Quand les marges éclairent le genre*

Très fréquemment, les recherches qui examinent l'aspect quantitatif de l'empathie débutent leur analyse en mettant en exergue des scores supérieurs chez les individus de genre féminin par rapport à leurs homologues masculins. Dans certains cas, les auteurs discutent l'importance de ces différences, de leurs limites et de leurs apports en sciences de l'éducation et de la formation. Des auteurs comme Triffaux, Tisseron et Nasello vont jusqu'à identifier un « biais de genre » dans les tests d'empathie, consacrant ce terme comme mot-clé dans leur article de 2019. Néanmoins, deux dangers guettent ces conceptualisations. Le premier réside dans la focalisation exclusive sur les genres féminin et masculin, négligeant d'autres genres abondamment documentés dans des disciplines liées aux sciences de l'éducation et de la formation telles que l'anthropologie, la philosophie, et l'éthique. D'autres genres que les masculins et féminins existent : par exemple les genres trans ou genderqueer, nommés aussi « non binaires », comme nous l'avons précisé dans l'état de l'art. D'autres cultures consacrent, comme en Inde, un genre neutre au-delà du masculin et du féminin : la notion de genre est donc éminemment culturelle. Le second risque consiste à confondre les notions de sexe et de genre dans le recueil et le traitement des données, une pratique fréquente selon Turkstra (2020). Cette étude tente donc de contribuer à combler ces lacunes. D'une part, elle documente d'autres genres que les genres dominants, avec le genre genderqueer. En documentant ces genres, notre intention est de décrire plusieurs genres dans leur diversité et d'éclairer les genres dominants par le biais de ce que la littérature désigne comme « les marges » - à savoir, les genres socialement moins représentés.

En effet, seulement une trentaine de participants sur près de 3000, soit près d'un pourcent, témoignent d'une identité de genre différente du masculin et du féminin. Or nous avons escompté qu'un dixième de nos participants puisse manifester une identité de genre en dehors de l'« homonormativité », au regard de l'état de l'art. Bien que cette proportion soit relativement modeste, elle offre un éclairage sur les dynamiques en jeu lorsque les individus s'affranchissent des rôles qui leur sont assignés. De plus, cette étude se distingue par l'identification de biais de genre, en spécifiant méthodologiquement la documentation du sexe biologique d'une part, et du genre d'autre part. Les autres études se focalisent soit sur la question du sexe soit sur celle du genre, mais ne documentent pas les deux. Les résultats révèlent, d'abord, un effet du sexe sur les scores d'empathie, largement reconnu dans la littérature. De plus, les données liées au genre suggèrent que les scores d'empathie masculins et féminins fonctionneraient comme des « bornes polarisées » qui montrent des « tendances-limites ».

Entre ces bornes, se positionne alors l'empathie des participants genderqueer. Ce constat pourrait également indiquer qu'une norme liée à l'empathie ne s'applique pas au genre non-binaire, les individus échappant aux stéréotypes couramment admis. Il pourrait également résulter de postures divergentes face au refus ou à la volonté des personnes de se conformer à l'homonormativité (Stryker, 2008). Cela suggère que le genre genderqueer apporte des éléments nouveaux, éclairant les rapports de domination et de normativité liés au genre et à l'empathie. Pour nous, une véritable problématique émerge quant à la validité d'affirmer l'existence d'un biais « de genre » lorsque celui-ci ne concerne pas les genres autres que masculin et féminin. Nous rejetons fermement cette idée à la lumière de nos résultats, ceux-ci suggérant davantage que les individus pourraient manifester une empathie différenciée en fonction de l'adhésion à des normes masculines ou féminines, ou à l'absence d'adhésion à ces normes. L'hypothèse que les observations des étudiants genderqueer dans cette étude laissent transparaître, et qui, à notre connaissance, n'ont pas été établis par les études antérieures, c'est que c'est précisément l'intégration de ces normes qui mériterait une exploration approfondie afin de mieux comprendre et influencer positivement les pratiques éducatives. Ces normes sociales, auxquelles l'éducation contribue, pourraient par ailleurs avoir tendances à continuer à évoluer dans les années à venir.

De plus, aucun participant n'a, de son fait, indiqué une autre nomenclature de genre, autre que celles proposées. Dans la société, de nouveaux noms émergent régulièrement comme genderfluid, questionning (des personnes qui se questionnent), ou en anglais un O pour « others », les autres. Ce lexique du genre pourrait continuer à évoluer et se diversifier. Pour Goguel d'Allondans (2022) dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation ainsi que celui de l'anthropologie, il existe plusieurs façons d'être genderqueer, par exemple, en étant ni féminin ni masculin ou à la fois très masculin et très féminin. En conséquence, les questions que nous avons posées pourraient être mal formulées, puisqu'adopter un genre genderqueer englobe toutes ces options. Mais encore, les résultats sont aussi limités en raison des effectifs restreints des sous-échantillons de participants se reconnaissant dans certains genres. Par exemple, les effectifs des étudiants trans décroissent tout au long des études. En outre, les étudiants pourraient être victimes de discriminations, un constat qui confirme l'importance des initiatives initiées à l'école et à l'université, telles que le programme POLLEN, visant à lutter contre les LGBTQIA+phobies. Une série d'interventions scientifiques et pédagogiques, auxquelles nous avons assisté, a par exemple eu lieu à ce sujet en mars 2022 à l'initiative de l'Inspé de Lille. Pour documenter le genre genderqueer à l'avenir, l'inclure dans un échantillonnage de grande envergure ne semble pas être une solution. De plus, interroger

spécifiquement ces publics pourrait également fournir une source d'informations utiles. Cependant, nous n'avons pas suivi cette approche pour des raisons éthiques, conscients de la sur sollicitation des chercheurs que peuvent vivre les étudiants genderqueer et qu'ils témoignent auprès de nous mal vivre. Nous envisagerons à l'avenir de poser les questions différemment, si nous souhaitons mieux connaître l'identification au féminin et au masculin des participants, peut-être avec des échelles le mesurant spécifiquement.

Ensuite, les données montrent des niveaux d'empathie exceptionnellement élevés des hommes enseignants. Cela est tel que les hommes enseignants atteignent des scores d'empathie plus élevés que les femmes médecins. C'est donc la première fois à notre connaissance que le sexe ou le genre d'une catégorie masculine obtient des résultats supérieurs à une autre catégorie, ce qui mérite quelques approfondissements.

- *Quand le secteur de formation exhause l'empathie affective*

Le secteur de formation constitue une variable largement reconnue pour exercer une influence sur les capacités empathiques des étudiants, une observation qui a été documentée par l'étude 2 en identifiant les écarts en Licence entre étudiants-enseignants et médecins. Cependant, une lacune persistait dans le corpus scientifique, à savoir l'absence de comparaisons internes des enseignants entre eux et une confirmation des écarts avec d'autres secteurs. Les considérations précédentes s'articulent autour de deux postulats distincts : d'une part, l'idée que l'empathie puisse varier en raison du choix des étudiants du secteur orienté par leurs traits psychologiques, et d'autre part, l'hypothèse que la formation elle-même puisse influencer significativement l'évolution de l'empathie des étudiants. Adopter une perspective semblable à celle du monde de l'entreprise, où l'on parle couramment des « conditions de travail », paraîtrait judicieux. Par conséquent, nous pourrions nommer dans le monde de la formation les « conditions d'études » dont la nature plus ou moins favorable pourrait indubitablement influencer l'épanouissement de l'empathie chez les apprenants. Les résultats de cette étude, en examinant le sous-échantillon d'étudiants, révèlent des disparités notables entre les secteurs STAPS, dont les scores d'empathie sont positionnés sont les moins élevés, et les humanités, caractérisées par une empathie de très haut niveau. Ces conclusions sont similaires avec celles obtenues chez les enseignants titulaires, mettant en exergue la singularité du secteur des Sciences du Sport, souvent associé à l'échange collectif, mais qui demeure curieusement en queue de peloton. En revanche, les domaines tels que l'Art, les Lettres, les Langues, l'Histoire, et la Géographie, s'affirment comme des bastions d'empathie. Cependant, une question persiste : les étudiants qui optent pour les humanités sont-ils intrinsèquement plus empathiques, tandis que ceux orientés

vers les activités corporelles et sportives manifestent une moindre empathie ? Ou bien ces scores d'empathie des étudiants reflètent-ils une réaction relative à leurs conditions d'études spécifiques ? D'une part, l'emploi du langage oral et écrit dans les humanités, dont on sait qu'il est un vecteur d'empathie important, pourrait être une cause de scores plus élevés. Par conséquent, explorer l'influence mutuelle entre les compétences linguistiques développées dans le cadre des études humanistes et l'épanouissement de l'empathie pourrait apporter un éclairage significatif sur la dynamique qui sous-tendrait possiblement ces variations. D'autre part, la prédominance de la compétition comme modalité de pratique et d'évaluation en STAPS pourrait, elle aussi, être corrélée à une empathie atténuée. L'Éducation Physique et Sportive est bien la seule discipline à noter comme indicateur d'acquisition des compétences des élèves ou des étudiants entre eux, à savoir celui qui a battu le plus de ses camarades au badminton. A titre d'exemple, actuellement, pour l'évaluation du Bac au contrôle continu en EPS, le degré 4 de l'Attendu de fin de lycée 2 indique que « la plupart des matchs (voire tous) sont gagnés ». D'autres résultats, plutôt symétriques aux précédents, corroborent ici qu'en matière de pratiques coopératives, la disposition à la coopération avec autrui pourrait être intrinsèquement liée à l'empathie. En conséquence, s'interroger sur l'influence de la compétition et de l'opposition sur l'empathie des étudiants émerge comme une piste de réflexion pertinente. De même, il serait envisageable d'explorer comment les contextes liés au bien-être, à la coopération et à la maîtrise du langage en STAPS pourraient influencer sur la propension à l'empathie des étudiants. Les formes de pratiques coopératives pourraient être une piste pour améliorer l'empathie. Dans la discipline de l'Éducation Physique et Sportive, plusieurs recherches mettent en valeur les bénéfices de la coopération pour les élèves et les enseignants en formation (André et Deneuve, 2012 ; Escalié et al., 2022). Les effets du « faire et vivre ensemble » sur les relations en milieu scolaire et la qualité de l'enseignement sont caractérisés comme positifs, et pourraient également influencer sur l'empathie. Cela pourrait s'étendre à l'ensemble des disciplines par ailleurs, la coopération n'étant pas dévolue uniquement à l'EPS. C'est ce que montrent par exemple les propositions de Buschs avec les mini-structures coopératives (Buschs, 2023), s'appuyant comme en EPS sur la structuration du temps et de l'espace.

Afin de dissiper les zones d'ombre persistantes, des études complémentaires comparatives pourraient être envisagées, incluant des mesures d'échelles de coopération et de bien-être, comparant les STAPS et les Humanités.

- *Mais pourquoi une hausse de l'empathie ?*

Lorsque l'on évoque les tendances d'évolution de l'empathie : la littérature identifie trois grandes possibilités. Premièrement, une stabilité de l'empathie, observée en commerce par exemple (Triffaux et al., 2019). D'autre part une hausse de l'empathie, mise au jour lors de périodes clés, comme vers 6 ans pour l'empathie cognitive quand elle est stimulée conjointement par la littérature jeunesse et le développement de l'enfant (Gombert et al., 2016). Empathie et langage sont souvent associés dans ces périodes clés. Enfin, une tendance à la baisse au cours des études de santé et en éducation dans le monde, avec des tailles d'effets faibles à modérées (Hojat, 2009, 2020, Triffaux, 2019). Or, à notre connaissance eu égard à la revue de littérature, une évolution de l'empathie à la hausse des étudiants n'avait jamais été documentée pendant la formation initiale. Cette étude serait susceptible en France de distinguer clairement ce qui est spécifique aux enseignants, au lieu de les associer à la tendance des médecins, notamment par manque de données. Or les résultats identifiés ici indiquent une tendance à la hausse de l'empathie des EE pendant la formation initiale. Cette tendance est symétriquement opposée à celle des étudiants en santé de Triffaux et al. (2019). Quand l'une est à la hausse, l'autre est à la baisse, rendant ainsi toute comparaison entre étudiants des domaines de la santé et de l'éducation non pertinente en matière d'empathie. Ceci est un apport intéressant pour mieux comprendre l'empathie des étudiants dans le domaine de l'éducation et éviter l'amalgame avec le domaine de la santé. La taille d'effet de ce phénomène reste modeste, ce qui nous amène à être extrêmement prudents. Cette limitation des tailles d'effet pourrait aussi exprimer l'idée que certains étudiants, qui obtenaient de très bons scores, n'ont pas subi de modification de leur scores. Toutefois, des tailles d'effet similaires sont régulièrement identifiées par la littérature concernant l'empathie. Aussi la contribution de l'année d'études aux variations de l'empathie n'est-elle pas tout simplement limitée ? Si celle-ci existe, elle pourrait par conséquent être combinée à d'autres facteurs qui restent encore à documenter. Mais après tout, qu'est ce qui présupposait à comparer deux environnements aussi distincts que le cabinet du médecin et la salle de classe ? Dans le cabinet du médecin, c'est le patient qui a choisi le médecin traitant, la plupart du temps, alors que dans la salle de classe, l'élève et sa famille ont parfois pu choisir l'établissement, mais jamais l'enseignant. Ensuite, le cabinet du médecin revêt une dimension inter-individuelle, alors que l'enseignant, lui, est confronté à une dynamique de groupe. Aussi dans le RESTT que nous avons proposé, le fait de reconnaître que le personnage vert était à l'écart du groupe, « seul », était une variable ayant un effet sur son empathie affective. Une telle dynamique est difficile à envisager pour un praticien de santé, médecin, infirmier, dentiste, etc. Même si nous admettons que le kinésithérapeute peut aussi



avoir des problématiques communes, nous argumentons qu'un dentiste n'aura jamais à régler des problèmes de gestion de groupe de ses patients dans la même salle simultanément. Le propos, engagé ici, est de montrer que l'empathie des enseignants est spécifique à son contexte de travail. Mais pourquoi finalement une tendance à la hausse de l'empathie chez les enseignants ? Cela pourrait être dû à l'intégration progressive de la désirabilité sociale (Gerdes et al., 2010) par les enseignants selon laquelle un enseignant « doit » être empathique. Le discours autour du bien-être, de la bienveillance et de la bienfaisance semble avoir perforé les pratiques. A titre d'indicateur, Debarbieux note une diminution du nombre de claques données aux élèves depuis le début des enquêtes de victimations, même si les violences physiques peuvent perdurer sous une autre forme (Enquête de Victimation et Climat Scolaire, 2011). Ce changement de pratiques pourrait être également lié au cadre institutionnel qui priorise le bien-être des élèves, tel que l'indique le site Éduscol en 2022. Bailleul et Obajtek (2018) montrent par exemple comment les enseignants en formation continuée, c'est-à-dire à la fin de leurs études telles que nous les avons définies ici, s'emparent des normes prescriptives de bienveillance et les redéfinissent, en les orientant vers eux, vers l'institution scolaire ou vers les élèves. Ce faisant, ils adoptent implicitement ces normes professionnelles. Par ailleurs, il est possible que l'empathie soit liée à l'acquisition de compétences qui se développent au cours de la formation. La formation des enseignants comprend en effet à la fois l'acquisition de compétences et la « manière d'être » (Perez-Roux, 2023). L'évaluation de cette compétence pourrait donc refléter un état d'esprit particulier ou *mindset*. Nous référant ici à Dweck, pour qui l'état d'esprit fixe ou de développement impacte la façon d'orienter sa motivation et de la maintenir, plusieurs auteurs identifient que l'effort empathique soit plus important pour des professionnels en prise avec des contextes difficiles (Schumann et al., 2014). Par conséquent, les efforts croissants consentis par les étudiants pendant les stages pour mieux comprendre leurs jeunes élèves pourrait influencer sur l'empathie des jeunes enseignants pendant le continuum de professionnalisation en formation initiale et continuée. De plus, la littérature montre également que les étudiants-enseignants peuvent ressentir des émotions positives lors de leur entrée dans le métier dans « des phases d'enthousiasme » (Ambroise et al., 2017). Cela pourrait différer d'une part des perceptions négatives souvent rapportées dans la littérature et d'autre part du vécu des étudiants-médecins en prise quotidienne avec la souffrance, ce qui a tendance à contribuer à une grande « détresse empathique » identifiée par la littérature (Pérez-Fuentes et al., 2020). De leur côté les soignants, eux, vivent davantage de souffrance au travail, confrontés à la mort, à la technologisation, aux conflits hiérarchiques, et à la réalité de l'organisation du travail en milieu hospitalier qui peut les amener à des sarcasmes, qui sont des signaux de

manques d'empathie selon Triffaux et al. (2019). Au contraire chez les étudiants-enseignants que la tendance à l'enthousiasme pourrait primer sur les craintes, et le plaisir pourrait l'emporter sur la souffrance. Revenons à la question de recherche de cette étude, à savoir d'examiner « en quoi l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent ? ». L'empathie affective des enseignants pourrait se développer au contact de plusieurs facteurs identifiés chez les enseignants : les pratiques langagières, la coopération, le bien-être et le secteur de formation. Toutefois, pour certaines de ces causes, nous ne savons pas si l'empathie nourrit cette cause, ou si les conditions d'exposition nourrissent et étayent à leur tour l'empathie des étudiants. Par exemple, nous n'avons pas trouvé de recherches précisant si l'hypothèse de la maîtrise du langage serait différente entre les STAPS et les humanités, tout comme nous n'avons pas identifié de preuves scientifiques que les pratiques langagières soient plus développées en humanités qu'en STAPS, ce qui pourrait constituer des stéréotypes. Des études approfondies pourraient avoir lieu à ce sujet pour documenter le lien entre langage et empathie en comparant ces profils d'étudiants, afin de clarifier encore la relation entre empathie, formation professionnelle et langage.

- *Le lien tenu entre empathie pour soi et pour autrui*

« Connais-toi toi-même », γνῶθι σεαυτόν, est un des préceptes gravés sur le fronton du temple de Delphes, et une pensée emblématique dans la philosophie, attribuée à Socrate, rapportée dans les écrits de Platon. Mais cet élément de sagesse a-t-il des fondements scientifiques ? En effet, certains auteurs canadiens partent de l'idée que pour développer de l'empathie pour autrui, il faut d'abord en avoir acquis pour soi-même (Beaumont & Garcia, 2022). L'auto-empathie (E6 et E9) ou la conscience de soi (E10) pourraient être des socles indispensables pour les enseignants afin d'être empathiques envers leurs élèves. Or, nous n'avons pas trouvé d'étude montrant les relations entre empathie (E1 et E3) et auto-empathie (E6 et E9). De nombreux auteurs écartent même l'auto-empathie des sous-dimensions de l'empathie qu'ils explorent, avançant l'idée qu'il faille toujours trouver pour cette compétence un « alter » à son « ego ». Les études 2 et 4 tentent donc spécifiquement chez les enseignants d'examiner l'existence de ce lien avancé empiriquement de façon préalable. Les résultats de l'étude 2 ont montré qu'un tiers des étudiants rencontre des difficultés à labelliser des émotions pour lui-même. Cette étude établit un effet potentiel de l'auto-empathie pour soi (E6 et E9) sur l'empathie émotionnelle pour autrui (E3), avec des tailles d'effet minimales. Toutefois, l'étude 4 ne confirme pas cela, et indique même un effet potentiel de l'auto-empathie pour soi (E6 et E9) sur l'empathie cognitive, cette fois, pour autrui (E1). Cependant, les tailles d'effets

indiquées sont trop réduites pour valider notre propos. Entre l'étude 2 et l'étude 4, les résultats ne sont pas non plus cohérents. Par conséquent, il nous reste à envisager deux grandes options. Selon la première, à laquelle nous aimerions donner crédit, nous n'avons pas évalué correctement la capacité d'auto-empathie, associant les définitions E6 « imagine-self » à E9 « auto-empathie ». Mais quelle différence cela fait-il ? Nous aimerions l'expliquer ici avec nos propres mots, en proposant votre contribution. Si nous vous posons la question actuellement de savoir quels sont vos besoins et vos émotions en cet instant, il se peut que vous trouviez cette information, signe de votre auto-empathie (E9). Maintenant, si l'on vous demande d'imaginer comment vous vous sentiriez, quels seraient vos émotions et vos besoins en finissant l'écriture d'une thèse, cela serait le signe que vous pourriez vous immerger dans cette situation simulée (E6). Toutefois, cela dépendrait de votre capacité à visualiser et vous projeter dans la situation, et cela serait certainement plus facile si vous aviez déjà vécu la même situation. De plus, une autre option implique que l'avantage de former les futurs éducateurs à reconnaître leurs propres émotions, que ce soit au cours de leur formation initiale ou continue, pourrait actuellement reposer sur une base peu solide, se situant quelque part entre une hypothèse non vérifiée et, dans les pires scénarios, un mythe. Alors, l'assertion attribuée à Platon au vu de ces éléments constitue donc un simple axiome de sagesse, sans que nous n'ayons pu reconnaître ses effets dans le champ de l'empathie. Aristote n'en fait d'ailleurs qu'une vague allusion. C'est sa postérité qui en fait davantage son atout majeur. Mais finalement, qu'est-ce que le Soi ? Si l'on doit nier les apports de la pensée Socratique, il nous faut d'abord identifier que le Soi antique n'est pas le Soi contemporain. Ce qui est en jeu ici c'est la représentation de Soi en situation sociale au sein du groupe, et particulièrement du groupe-classe, sur l'axe horizontal de la relation dessiné par la modélisation. La philosophie grecque est marquée par la présence des dieux qui notent l'aveuglement des hommes, ignorant leurs propres failles qui provoquent souvent leur chute. Si l'homme se prend pour Dieu, dans la philosophie antique, en croyant sa grandeur supérieure, et empreint de prétention, il oublie sa fragilité et commet des erreurs. La formule « connais-toi toi-même » invite à davantage de prudence pour agir selon sa propre mesure (Teisserenc, 2010). L'individu est amené à rester « à sa place » dans le groupe et à ne pas prendre toute la place selon les normes sociales de l'époque. Héraclite, penseur présocratique, précise « Je me suis cherché moi-même » (Fragment 101) et évoque un appel à l'intériorité. Héraclite poursuivra sa pensée dans les fragments et précisera : « Quand bien même tu parcourrais tous les chemins, tu ne trouverais jamais les limites de l'âme, tant la connaissance qu'elle possède est profonde » (Pradeau, 2018). Autrement dit, il existerait selon Héraclite une forme d'épistémologie de l'expérience de soi (Wawrzyniak, 2017). Nous avons

différencié auto-empathie (E9) et conscience de soi (E10) dans la revue de littérature. Or la conscience de soi, fait appel à une prise de conscience immédiate de soi-même dans l'expérience du moment présent, et c'est cet élément qu'évoque précisément Héraclite. Aussi, si nous n'avons pas identifié d'effet net de l'auto-empathie pour les enseignants, c'est peut-être également lié à des capacités d'auto-empathie très élevées de la population des enseignants. Prenons maintenant un exemple : le mime des émotions est une pratique fréquente, entre adultes, que nous avons expérimenté plusieurs fois dans des groupes de pratique de communication non-violente (CNV). Or, les résultats nous amènent à écarter définitivement cette pratique comme levier de formation, pour deux raisons principales. D'une part, les enseignants pourraient ne pas en avoir besoin, et d'autre part, ces pratiques pour « muscler » l'empathie des enseignants pourraient être inefficaces pour les 2/3 d'entre eux, et même contre-productives. De plus, « trop muscler » une capacité d'auto-empathie déjà très élevée pourrait amener les enseignants à des effets délétères pour eux-mêmes. Nous ne pensons pas avec Demers (2022) que l'enseignement ou la formation soit un « bricolage » dans un atelier. Nous aimerions proposer à nos étudiants de l'Université des contenus cohérents basés sur les meilleures preuves scientifiques disponibles. Des explorations ultérieures pourraient avoir lieu d'une part en comparant les capacités d'auto-empathie des enseignants avec d'autres secteurs d'activité, et d'autre part en documentant spécifiquement la conscience de soi et ses effets sur l'empathie. Notre persévérance à documenter ces éléments est due essentiellement à la volonté de déterminer des contenus de formation pertinents et étayés à destination des enseignants.

- *Apports de cette étude à la modélisation*

Nous avons identifié, dans l'état de l'art, trois axes fondamentaux de l'empathie des enseignants : l'axe de relation, de distance et d'expérience. Or, peu d'études ont exploré spécifiquement les relations entre les axes, ou la contribution de chaque axe aux scores d'empathie. En distinguant ici la variable « seul », une portion importante des participants, un cinquième, montrent la façon singulière dont ils ont codé explicitement la situation sociale du RESTT. De ce fait, l'axe de relation et de distance pourraient être en interaction. Or ces effets sont uniquement trouvés avec les étudiants, et pas avec les enseignants chevronnés. Par conséquent, l'idée d'être « seul » face au groupe pourrait évoluer également avec l'axe de l'expérience de la modélisation. De plus, cet axe de relation impliquant la « solitude » pourrait être liée à la théorie de l'autodétermination dans des environnements sécurisés mais aussi critiques comme celui du RESTT (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2002; Vansteenkiste et Ryan, 2013) et particulièrement au besoin d'affiliation. En effet, de nombreuses études lient la

solitude spécifiquement à ce besoin d'affiliation d'être entouré et relié aux autres, d'avoir des relations positives avec les autres, et de faire partie d'un groupe social, notamment pendant l'adolescence (Lenny et al., 2019 ; Majorano et al., 2015). Les étudiants en formation initiale pourraient, comme le montrent la revue de littérature, être adolescents plus longtemps et ce besoin pourrait donc être particulièrement important pour les EE. Par conséquent, puisque nous posons la question d'identifier en quoi l'empathie des enseignants se nourrit des contextes socioculturels qu'ils rencontrent, nous pourrions déduire que l'empathie des enseignants pourrait être sensible à l'expression des besoins fondamentaux qu'ils cherchent à « nourrir » au cœur de leur pratique professionnelle. Des enseignants d'une plus jeune génération et en formation initiale pourraient avoir davantage tendance à prioriser la relation éducative que d'autres aspects. En revanche, les difficultés dans les relations avec les élèves pourraient avoir un impact significativement plus marqué sur ces individus, soulignant l'importance d'aborder ces défis relationnels dans le cadre de la formation des enseignants dans les Éléments Consécutifs d'une Unité d'Enseignement (ou ECUE) de gestion de classe afin de renforcer leur compétence à gérer les relations difficiles potentielles et à développer leurs compétences de gestion de conflits. Cependant, certains auteurs montrent au contraire une propension des étudiants à générer des effets de contrôle et d'autorité des élèves qui pourraient, au pire, faire fi de cette dimension relationnelle, et au mieux, les mettre en tension avec leurs propres valeurs. De ce fait, d'autres explorations pourraient examiner ces variations et ces contradictions entre l'axe de la relation et celui de l'expérience en début de carrière.

#### 4.1.4 Conclusion : une empathie de haut-niveau en éducation, avec des variabilités

L'étude 4 offre une vision nuancée des dynamiques multiples qui influencent la capacité d'empathie des enseignants. Cette étude étant relativement complexe, nous voyons un intérêt à synthétiser les résultats et les hypothèses retenues, figure 61, page suivante, dont nous faisons ici le détail, répondant à la figure 56 page 237.

**PROBLEMATIQUE**

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

**QUESTION DE RECHERCHE B**

En quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent tout au long de leur parcours de professionnalisation et leur carrière?

**HYPOTHESES**

- 4.1. des effets des genres sur l'empathie ✓
- 4.2. une tendance à un étiolement de l'empathie tout au long des études et de la carrière des enseignants ✗
- 4.3 des scores d'empathie des EE "en berne" ✗
- 4.4. une relation significative entre les variables "seul" et "auto-empathie" et l'empathie des enseignants ✗
- 4.5. des effets des différents contextes d'enseignement sur les variations de l'empathie ✓

**EMPATHIE**

E1 et E3

E1,3,6,9

E1 et E3

**4. étude centrale pour documenter l'empathie en France, N=2894 avec le Basic**

Empathy Scale (BES) et le RESTT

Question de recherche #4 : En quoi l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent ?

**RESULTATS (et analyses statistiques)**

- Effet de la région administrative sur l'empathie (ANOVA,  $p > 0.05$ ) ✗
- Scores d'empathie en fonction du sexe et du genre (MANOVA, ANOVA)  $p < 0.001$  ✓
- Des différences entre l'effet des genres sur l'empathie discriminant le masculin et le féminin (MANOVA,  $p < 0.001$ ) ✓
- Effet de l'année d'étude sur les empathies affectives ( $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0.022$ ) et cognitives ( $p = 0,01$ ;  $\eta^2 = 0.012$ ) par ANOVA des effets qui pourraient se poursuivre tout au long de la carrière sans relation ni avec l'âge, ni avec l'expérience ✗
- Scores supérieurs de 30% en Master des EE notre étude et par rapport à celle de Triffaux et al. (2019) (descriptives) ✗
- Corrélation entre "seul" et l'empathie affective des étudiants ( $p = 0.03$ ,  $r$  Pearson = 0.058) ✗
- Effet de la variable "Auto-empathie" (E6-9) sur l'empathie cognitive (E1)  $F(1,1177) = 4.435$ ,  $p = 0.035$ ,  $\eta^2 = 0.004$  ✗  
mais avec des forces d'effets faibles
- Effet du secteur de licence, du type d'établissement, du degré et des pratiques pédagogiques coopératives choisies sur les empathies des enseignants (descriptive, MANOVAs et ANOVAs) ✗

Figure 61- Hypothèses et résultats en synthèse de l'étude 4

Revenant à la première hypothèse de cette étude, à savoir que l'empathie du sexe féminin et du genre féminin révéleraient des scores supérieurs des femmes par rapport aux hommes, celle-ci est confirmée. La première partie des résultats et de la discussion met en lumière l'influence du genre sur l'empathie des participants du milieu éducatif. En effet, les études sur l'empathie n'ont jamais documenté d'autres genres que les genres masculin et féminin. Si dans les sondages d'opinion, les « autres genres » que féminin et masculin représentent 10 % des participants, seuls 3 % ont labellisé cette identité de genre dans notre enquête. Les empathies des genres genderqueer et trans sont documentés. Cette première hypothèse n'a donc pas été rejetée, de façon cohérente avec la littérature scientifique.

De plus, la seconde hypothèse misait sur une tendance à un étiolement de l'empathie tout au long des études et de la carrière des enseignants. Or, des tendances inverses ont été trouvées avec une évolution à la hausse des empathies des étudiants-enseignants. En effet, nous pensions, en guise de troisième hypothèse, trouver des scores d'empathie plus élevés parmi les étudiants en début de formation. Nous avons au contraire trouvé des scores de haut-niveau avec une année « dorée » en fin de formation initiale et pendant la formation continuée. Mais encore, les hommes enseignants révèlent des scores d'empathie plus élevés que les femmes médecins de l'étude de Triffaux (2019) au niveau Master. Aussi, l'hégémonie des femmes quand on relève les scores d'empathie n'est peut-être pas une règle immuable et serait dépendante du secteur de formation des étudiants, démontrant des disparités marquées entre les disciplines. Pour finir, nous avons examiné les variables qualitatives « seul » et « auto-empathie » qui ont montré des effets nuls ou à la marge sur l'empathie des enseignants. Ces trois hypothèses, 4.2, 4.3 et 4.4 ont donc été rejetées.

Enfin, la dernière hypothèse a montré certains effets des contextes d'enseignement sur les variations de l'empathie, comme le secteur de formation de licence (de Staps à Humanités), la typologie d'établissement (de la maternelle au Lycée) et même aux pratiques pédagogiques choisies comme les pratiques coopératives.

Pour revenir à la question de recherche 4, l'empathie des enseignants se nourrit de l'ensemble des contextes socio-culturels qu'ils rencontrent. Le sexe, le genre, les études en éducation, le type d'établissement, les pratiques pédagogiques sont des variables qui pourraient se combiner et porter au plus haut des enseignants pendant leurs études, puis pendant leur carrière. Pour commencer à contribuer à la question de recherche B, des effets nuancés se trouvent différencier les EE des enseignants. Par exemple, les premiers seraient fortement intéressés par la relation

aux élèves pendant leur formation initiale. Par conséquent, étudier spécifiquement ces publics pourrait être une clé des recherches à venir. Des effets liés à l'établissement pourraient être porteurs dès que l'on s'intéresse à la gestion des personnels dans l'intention de développer leur bien-être et la qualité de l'enseignement. Enfin, pour répondre à problématique générale, l'empathie des enseignants se nourrit également des contextes socioculturels qu'ils rencontrent, dès l'enfance. Les normes culturelles qu'ils intègrent, les secteurs de formation qu'ils choisissent, la formation des enseignants, les stages qu'ils traversent et les expériences de coopération qu'ils vivent ou qu'ils font vivre sont des creusets de développement de leur empathie. Toutefois, nous n'avons pas trouvé d'effet probant des catégories socioprofessionnelles et des niveaux de diplômes des parents sur leurs scores quantitatifs.

Pour nous soumettre à nos propres indicateurs, le niveau de l'étude est estimé 2b – A, puisque nous avons progressé dans la mise en œuvre des designs de recherche et de la méthodologie générale qui nous paraît crédible. Nous avançons ici les biais et les tailles d'effet pour circonscrire nos résultats, bien que ceux-ci soient entièrement discutables.

Par suite de ces explorations, l'étude 5 revient sur le terrain, en formation des enseignants à l'Inspé de Nice, et étudie la dimension coopérative engagée au cœur de l'expérience quand les groupes de formations d'enseignants se forment à l'empathie, notant par la même occasion comment le langage impacte la co-construction ou le développement de cette compétence, individuellement comme collectivement.



*« Je te demande ce qu'il pourra dire, si quelqu'un vient lui déclarer que jusqu'alors il n'a vu  
que des fantômes ;  
qu'à présent plus près de la réalité, et tourné vers des objets plus réels,  
il voit plus juste. »*

Platon, le mythe de la caverne livre VII, p.1,  
Traduit par Victor Cousin (1833)

## 4.2 ETUDE 5 : Formation des enseignants : quand l'empathie (r)assemble

« Encore », pourrait-on demander ? Notre étude aurait pu en effet s'arrêter à l'étude 4. Mais nous ne sommes toujours pas satisfaits à ce stade. Nous avons examiné les empathies des enseignants à partir de questionnaires, avec des étudiants sur tout le territoire français. Alors, nous aimerions aussi clarifier ce qui se joue en formation, concrètement, avec les enseignants. Intervenir en formation est un métier relativement nouveau pour nous, passant définitivement des terrains de sports de collègue à l'Université il y a cinq ans. Pourtant, nous trouvons les étudiants « trop gentils » et nous ne sommes pas sûrs qu'ils nous donnent une réponse franche directement. Ce public, très preneur, joueur, participant, ne tranche pas vraiment avec l'enthousiasme de nos élèves de collègue. Malgré ce, nous aimerions savoir si ce que nous faisons soutient véritablement les enseignants dans leurs pratiques de classes, si nous pourrions améliorer nos contenus et modalités de formation, et surtout comment. Nos enseignants « ont », au sens de Barbier, de l'expérience, sur lesquelles nous nous appuyons. Mais que se passe-t-il quand nous la « fabriquons » ensemble ? Finalement, pourrions-nous objectiver nos « bricolages », au sens noble de Alvarez et al. (2022) et Marsollier (1999), pour les documenter scientifiquement ? Le défi est de taille, au sortir du Covid, à un moment où les enseignants reviennent à l'Inspé et rencontrent aussi des difficultés à se retrouver, à enlever (ou pas) leur masque, et à (re)faire équipe avec d'autres. Aussi, tous les moments de participation, du questionnaire aux différents jeux, ont été laissés libres d'adhésion (ou non). Ce n'est pas une boutade, nous disons en présentant chaque jeu : « Si je me retrouve toute seule à jouer, nous passerons simplement au jeu suivant », pour finalement voir tous les groupes jouer, échanger et partager pleinement ces moments.

Les étudiants-enseignants de l'INSPE de Nice explorent quatre dispositifs dans cet objectif avec nous, qui avons pour mission la formation initiale et continuée de ces groupes du 1<sup>er</sup> degré.

Quatre pratiques connues et reconnues pour leurs effets scientifiques, détaillées par la revue systématisée de la littérature, sont retenues comme contenus de formation. Il s'agit de : vidéos sur le harcèlement scolaire suivies de focus group (Éducation pour la paix Suisse, 2014), du jeu « des mousquetaires » (Zanna, 2010, 2015 ; Zanna et Jarry, 2018), du « funambule » (Bret et al., 2005 ; Thirioux et al., 2009) et d'un exercice d'écoute empathique (Rosenberg, 2015). Interagir en groupe permet d'améliorer à différents niveaux l'empathie des élèves, chaque dispositif documentant bien ses effets. Pourtant, il n'existe que peu de recherches à notre connaissance qui objectivent quantitativement ce qui se passe chez les enseignants eux-mêmes pendant ces dispositifs ou des formations aux CPS, ce qui est une lacune considérable. Certaines analyses semblent focalisées sur les effets de l'empathie « sur les » élèves uniquement. Dans ce cadre, les enseignants semblent considérés comme des techniciens passifs, reproduisant des dispositifs pour atteindre un objectif donné pour les élèves, plutôt que des acteurs contribuant aux expériences éducatives qu'ils proposent. Les effets mesurés ne sont pas toujours envisagés de façon systémique, avec une « empathie ouverte » intégrant les enseignants à l'étude. Par exemple, les scores d'empathie des enseignants pourraient être simplement mesurés en parallèle de celle de leurs élèves. Le propos initial est donc de documenter ces pratiques de formation, d'abord du point de vue des enseignants eux-mêmes, en formation de M1 à T3 (Bac + 4 à Bac + 8). Nous abordons donc dans cette étude des questions nouvelles : comment les enseignants vivent-ils les formations professionnelles autour des CPS ? L'empathie individuelle des participants impacte-t-elle leur expérience et leur perception de l'utilité des dispositifs ? De plus, existe-t-il chez les enseignants une « empathie collective », que nous définissons comme l'empathie du groupe de formation ?

Nous le disons avec humilité puisque nous n'avons pas créé tous ces contenus, nous réalisons ces formations depuis plusieurs années, sous ce mode dialogique, et les participants se montrent particulièrement enthousiastes. Or, notre point de questionnement vient de l'idée que ces publics « sympathiques » pourraient témoigner de l'enthousiasme pour nous faire plaisir, ou parce que la « mayonnaise » prend bien entre eux. Nous avons même imaginé qu'un questionnaire anonyme pourrait leur permettre de dire plus franchement ce qu'ils pensent. De ce fait, cela pourrait nous permettre de façon exploratoire de davantage objectiver ce qui est pensé et ressenti par les étudiants-enseignants. Nous persistons dans l'idée de documenter la « conscience de soi » en questionnant les sensations, émotions et pensées, mais aussi la dimension collective. Nous notons aussi que cette étude a eu lieu lors de la première année de thèse, après la réalisation de l'étude 4 et juste à la sortie du Covid, et demeure exploratoire à beaucoup d'égards. L'avantage que nous trouvons à la partager ici est triple : documenter une

pratique de formation d'une part, décider du maintien ou non de ces dispositifs dans la formation en utilisant cette recherche comme un outil de pilotage d'autre part, et enfin, tenter de documenter concrètement ce que nous percevons empiriquement.

La question de recherche spécifique de cette étude est d'examiner en quoi les contextes de formation influencent l'empathie des étudiants-enseignants en formation initiale. Une autre question spécifique est d'objectiver scientifiquement l'expérience vécue dans cette formation. Nous pouvons par conséquent formuler les trois hypothèses suivantes, puisque nous nous attendons :

Hypothèse 5.1 : à ce que les étudiants les plus empathiques trouvent ces dispositifs plus utiles, faisant preuve de désirabilité sociale,

Hypothèse 5.2 : à trouver chez les étudiants et les groupes plus empathiques davantage de sensations, émotions et de pensées ;

Hypothèse 5.3 : à identifier une relation significative entre l'expérience de formation, le langage et l'empathie.

En résumé, nous nous attendons à ce que les liens entre les empathies individuelles et collectives, la perception de l'utilité des dispositifs, et l'expérience telle que les participants l'ont retranscrite à l'écrit passent de nos constatations empiriques à des traces objectivables.

Un plan de variables est proposé pour se repérer dans l'étude selon la figure 62, page suivante. Selon sa curiosité, le lecteur pourrait également se référer aux résultats obtenus, figure 70, page 300.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE B

En quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent tout au long de leur parcours de professionnalisation et leur carrière?

5. étude au sein de contextes de formation pour former les élèves à l'empathie à l'Inspé de Nice, de Master 1 à T3, N=165, avec le BES, le RESTT et les verbatims

**Question de recherche #5 :** En quoi les contextes de formation influencent-t-il l'empathie des étudiants-enseignants en formation initiale? Est-il possible d'objectiver scientifiquement l'expérience vécue dans cette formation empirique?

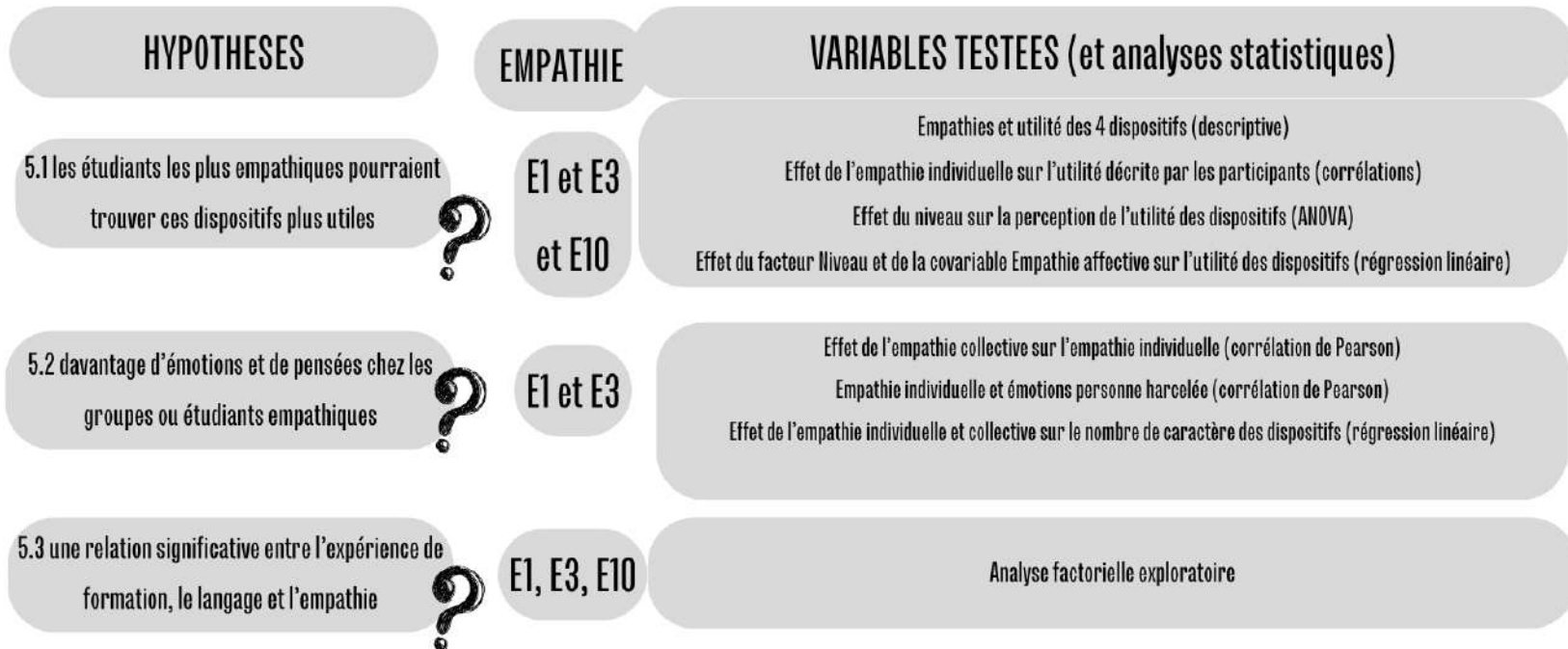


Figure 62- Plan de variables de l'étude 5

#### 4.2.1 Méthode

- *Échantillon*

La présente étude inclut 165 étudiants-enseignants de l'enseignement dans le 1<sup>er</sup> degré en formation initiale à l'INSPE de Nice au printemps 2022, de Bac + 4 (Master 1) à Bac + 8 (T3). Ces années d'études sont appelées aussi actuellement Master 1, Master 2 et Titulaire 1<sup>ère</sup> année (ou T1), T2, T3 (1, 2 ou 3 ans après avoir définitivement obtenu le concours), les participants étant tous assignés à ce cours obligatoire pendant leur formation initiale. Parmi les participants, 116 ont déclaré leur identité de genre, avec une large proportion féminine (107 s'identifiant comme féminins et 9 comme masculins).

- *Mesures*

3 grandes catégories de données sont récoltées. D'une part, le questionnaire quantitatif « Basic Empathy Scale » est renseigné, documentant les scores d'empathie affective (E3), cognitive (E1) et totale (individuelles, E1+E3). Nous avons également calculé la moyenne des scores d'empathie des participants par groupe et l'avons définie comme l'« empathie collective » (moyennes de E1+E3). D'autre part, nous avons fourni aux EE d'une fiche qu'il est possible de remplir après chaque expérience. De façon transversale dans chacune des expériences à vivre, les participants disposent donc de 5 mn pour noter les « sensations et émotions », « pensées » et le sentiment de bien-être après chaque expérience à vivre. Cela reste tout à fait facultatif et la consigne étant donnée de remplir ce qui a du sens pour eux. Les participants sont invités à écrire les « pensées » dans les 4 vidéos, puis après chaque jeu, les « sensations et émotions » et la question « comment te sens-tu maintenant ? » comme des réponses libres, sans autre limite que le temps de 5 mn et en laissant les cases vides qu'ils veulent. Toutes les réponses à ces questions ouvertes sont codées du point de vue du nombre de caractères écrits, car nous avons observé empiriquement que certains groupes étaient plus prolixes que d'autres. Le sens des dispositifs est exploré en interrogeant les enseignants sur ce qui leur semble « utile à reproduire en classe » avec une échelle de Likert-5 (de 1 - pas du tout d'accord à 5 - tout à fait d'accord).

- *Déroulement*

La présente formation dure 2h. Le questionnaire quantitatif « Basic Empathy Scale » est renseigné. Après avoir rempli le questionnaire d'une durée d'environ 10 minutes, les EE ont participé aux quatre dispositifs déjà identifiés dans la revue de littérature comme ayant des effets probants : des vidéos sur le harcèlement scolaire suivies de focus group, du jeu « des

mousquetaires », du « funambule » et d'un exercice d'écoute empathique. Les participants reçoivent également l'appui d'Émotiocartes pour la vidéo et l'écoute empathique. Concernant la vidéo, les cartes apparaissent de façon incrustée à l'écran, ayant réalisé le montage. Le participant a le choix d'en reporter aucune, une, ou plusieurs sur la fiche proposée pour suivre l'expérience. Le nombre d'émotions est comptabilisé quantitativement, sachant que les participants en ont relevé 2 à 10 et en moyenne 3.945 (+/- 1.706). De plus, pour l'écoute empathique, les Émotiocartes sont posées au sol et forment un chemin.

- *Analyse statistique*

Nous envisageons un modèle d'analyse factorielle exploratoire pour décrire les liens entre les différentes variables étudiées.

- *Anonymat et éthique*

Ce point est particulièrement important dans cette étude, puisque c'est la seule qui se trouve être en interface directement avec les étudiants. Nous avons présenté l'objet de l'étude, portée par un homme (Omar Zanna, que les étudiants connaissent souvent de nom) et par une femme (nous-mêmes). Cela peut contribuer à minorer les biais de genre, comme l'indique l'état de l'art. Nous avons effectué la collecte de données par le biais d'une enquête en ligne Limesurvey avec un code créé par le participant, reporté ensuite sur l'enquête papier des 4 expériences à vivre. Le code secret était caché de l'expérimentateur en pliant le coin de la feuille. Ce sont les étudiants qui ramassaient les feuilles et les mélangeaient pour les mettre sur la table. Il a été précisé que l'opinion des participants était importante pour décider de présenter à nouveau ces dispositifs dans d'autres formations, ce qui était réellement le cas, puisque nous pourrions centrer nos contenus uniquement sur l'Éducation Physique et Sportive, l'éducation à la Santé ou à l'attention pour améliorer les compétences psychosociales ou socio émotionnelles. Les sujets étaient libres de leur participation à tous les moments de l'étude.

#### 4.2.2 Résultats

- *Hypothèse 5.1 : des dispositifs perçus comme utiles, avec des effets variables des empathies*

L'empathie des participants de cet échantillon se distingue par un score élevé, atteignant en moyenne 82.167 sur une échelle de 100, avec un écart-type de 8.472, comme l'indique le tableau 40. L'ensemble des scores obtenus dans cette étude est congruent avec les résultats de l'étude

3 concernant les étudiants en Master et formation continuée. Ces scores semblent globalement comparables à ceux des EE de l'étude précédente.

|            | <b>Empathie affective</b> | <b>Empathie cognitive</b> | <b>Score d'empathie</b> |
|------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Moyenne    | 44.817                    | 37.350                    | 82.167                  |
| Écart type | 5.614                     | 4.045                     | 8.472                   |
| Minimum    | 26.000                    | 22.000                    | 56.000                  |
| Maximum    | 55.000                    | 45.000                    | 100.000                 |

Tableau 40 – Statistiques descriptives : empathies des EE de cet échantillon

Comme nous nous y attendions au regard de la première hypothèse, les participants de cette étude s'accordent à identifier les quatre dispositifs proposés comme « utiles », avec des scores compris entre 4,17 et 4,51 sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 (où 4 signifie « d'accord » et 5 « tout à fait d'accord »), comme le montre la figure 63. La distribution de ces variables indique que l'utilité n'est pas « normale », puisque les réponses des étudiants sont comprises entre 3 et 5 pour l'utilité de la vidéo par exemple.

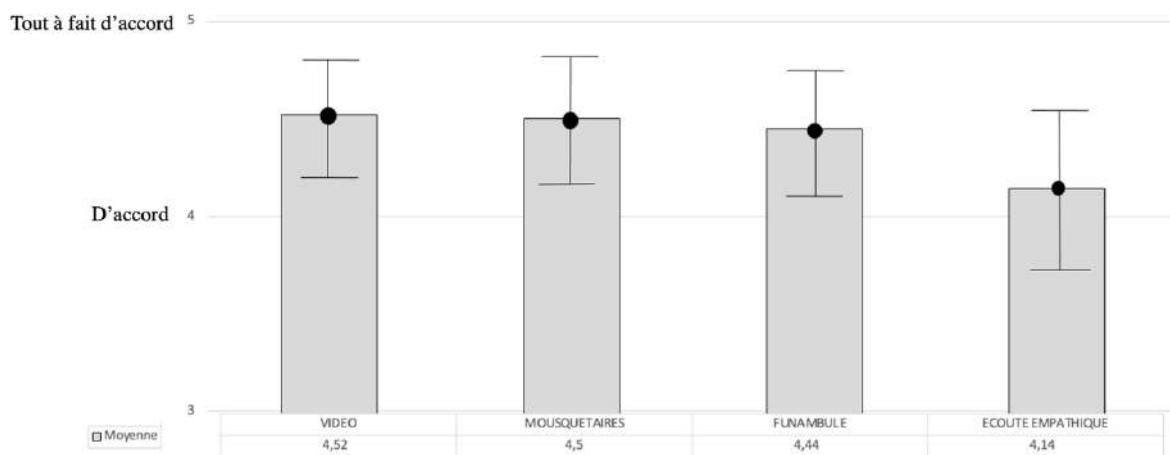


Figure 63 - Réponse à la question « Cette expérience vous semble-t-elle utile à reproduire en classe ? », moyenne et écart type

Nous avons étudié la corrélation entre l'utilité perçue des dispositifs et l'empathie des EE, qui n'est pas une analyse statistique nécessitant une distribution normale des données. Les résultats significatifs (en gras, assortis d'étoiles) sont présents dans le tableau 41 et montrent une absence d'effet de l'empathie affective et cognitive, individuelle, sur l'ensemble des dispositifs, à deux détails près que nous avons grisés pour les mettre en valeur.

| Variable                          |             | Empathie affective | Empathie cognitive | Utilité de la vidéo | Utilité du mousquetaire | Utilité du funambule | Utilité de l'écoute empathique |
|-----------------------------------|-------------|--------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|----------------------|--------------------------------|
| 1. Empathie affective             | Pearson's r | —                  |                    |                     |                         |                      |                                |
|                                   | p-value     | —                  |                    |                     |                         |                      |                                |
| 2. Empathie cognitive             | Pearson's r | <b>0.526 ***</b>   | —                  |                     |                         |                      |                                |
|                                   | p-value     | <b>&lt; .001</b>   | —                  |                     |                         |                      |                                |
| 3. Utilité de la vidéo            | Pearson's r | 0.141              | <b>0.181 *</b>     | —                   |                         |                      |                                |
|                                   | p-value     | 0.129              | <b>0.049</b>       | —                   |                         |                      |                                |
| 4. Utilité du mousquetaire        | Pearson's r | 0.079              | 0.062              | <b>0.234 **</b>     | —                       |                      |                                |
|                                   | p-value     | 0.393              | 0.504              | 0.003               | —                       |                      |                                |
| 5. Utilité du funambule           | Pearson's r | <b>0.242 **</b>    | <b>0.306 ***</b>   | <b>0.265 ***</b>    | <b>0.168 *</b>          | —                    |                                |
|                                   | p-value     | <b>0.009</b>       | <b>&lt; .001</b>   | <b>&lt; .001</b>    | <b>0.037</b>            | —                    |                                |
| 6. Utilité de l'écoute empathique | Pearson's r | 0.064              | 0.156              | 0.151               | 0.087                   | 0.114                | —                              |
|                                   | p-value     | 0.494              | 0.092              | 0.059               | 0.277                   | 0.157                | —                              |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tableau 41 - Corrélations de Pearson entre l'utilité perçue et l'écoute empathique

Certains résultats montrent, en gris, un effet de l'empathie des participants pour mieux embrasser l'utilité de certains dispositifs. Par conséquent, d'une part, les résultats montrent un effet principal de l'empathie cognitive individuelle sur la perception de l'empathie de la vidéo ( $p = 0.049$ ,  $r$  Pearson = 0.181) avec un effet moyen. Quant au jeu du funambule, un effet significatif de l'empathie affective ( $p = 0.009$ ,  $r$  Pearson = 0.242) comme cognitive ( $p < 0.001$ ,  $r$  Pearson = 0.306) est trouvé sur la perception de leur utilité, avec un effet moyen à important. Puisque la force des effets conjoints de l'empathie sur de la reconnaissance de ce dispositif se montre importante, nous ne pouvons pas écarter deux grandes options puisque c'est ce jeu du funambule qui contraste le plus avec les autres dans cette analyse. D'une part, il pourrait exister un biais de désirabilité sociale auquel le Basic Empathy Scale pourrait être sensible. Cela pourrait indiquer que les participants indiquent à l'expérimentateur ce qu'ils pensent « qu'il veut entendre ». D'autre part, le jeu pourrait être complexe à comprendre, ou bien il a été mal présenté, aussi seuls les étudiants les plus empathiques ont compris son intérêt.

Ces résultats, bien que contrastés, pourraient confirmer d'emblée la première hypothèse 5.1, à savoir que l'empathie des enseignants pourrait être discriminante pour considérer les processus de formation comme utile pour eux et in fine pour leurs élèves, en relation avec la désirabilité sociale. Mais cela ne concerne pas tous les dispositifs : pour certains, comme le « jeu des mousquetaires » et l'écoute empathique, la compréhension avec ce qui est proposé pourrait



venir d'emblée, alors que, pour d'autres, ils mériteraient davantage d'abstraction avec les besoins des élèves. Il se pourrait également que les enseignants du 1<sup>er</sup> degré aient préféré collectivement certaines modalités de pratique à d'autres.

Pour comprendre plus finement les raisons de ces variations, nous avons également observé un effet du niveau universitaire sur la perception de l'utilité de l'écoute empathique obtenu par ANOVA ( $F(4,154)=3.755$ ,  $p = 0.006$ ,  $\eta^2 = 0.089$ ), avec un effet faible, de sorte qu'il est plus élevé en début de formation initiale en Master 1 ( $M_{M1} = 4,51$ ,  $ET_{M1} = 0,74$ ) et moins en Master 2 ( $M_{M2} = 3,93$ ,  $ET_{M2} = 0,81$ ). Puisque le test de Levene d'égalité des variances n'est pas favorable ( $p = 0.609$ ) et que le diagramme Q-Q n'est pas satisfaisant, un post-test de Dunn est réalisé. Celui-ci montre que l'effet du niveau d'études produit le plus grand écart de perceptions de façon significative entre M1 et M2 ( $p < 0.001$ ,  $p_{\text{bonf}} = 0.001$ ). Cela suggère que certains dispositifs pourraient potentiellement être plus bénéfiques avant que les étudiants ne commencent leurs interactions régulières avec les élèves, ce qui se produit généralement en Master 2, une phase clé de leur formation. Les résultats du test post-hoc de Bonferroni confirment une différence significative entre les groupes de Master 1 et de Master 2 en ce qui concerne l'écoute empathique ( $p_{\text{bonf}} < 0,001$ ). La même démarche est réalisée avec l'utilité des mousquetaires, qui ne montre, en revanche, pas d'effet discriminant entre les niveaux ( $p_{\text{bonf}} = 0,25$ ). Le tableau 42 résume les résultats des ANOVA obtenues montrant l'effet du niveau universitaire sur l'utilité perçue, par dispositif.

|                      | Utilité du dispositif | Df  | Moyenne des carrés | F     | p       | $\eta^2_p$ | $p_{\text{bonf}}$<br>M1-M2 |
|----------------------|-----------------------|-----|--------------------|-------|---------|------------|----------------------------|
| Niveau universitaire | Vidéo                 | 2   | 0.36               | 0.97  | 0.38    |            |                            |
|                      | <i>Résiduel</i>       | 158 | 0.37               |       |         |            |                            |
|                      | Mousquetaires         | 2   | 1.28               | 3.082 | 0.049 * | 0.038      | 0.25                       |
|                      | <i>Résiduel</i>       | 157 | 0.41               |       |         |            |                            |
|                      | Funambule             | 2   | 0.56               | 1.38  | 0.25    |            |                            |
|                      | <i>Résiduel</i>       | 156 | 0.41               |       |         |            |                            |
|                      | L'écoute empathique   | 2   | 4.44               | 6.96  | 0.001 * | 0.08       | < 0.001 *                  |
|                      | <i>Résiduel</i>       | 158 | 0.64               |       |         |            |                            |

Tableau 42 - Régressions linéaires montrant un effet variable des scores d'empathie et du niveau universitaire sur la perception de l'utilité des dispositifs (\* marquant la significativité)

De ce fait, si les étudiants les plus empathiques trouvent certains dispositifs plus utiles, comme le stipulait la première hypothèse, cette perception pourrait également être évaluée en croisant

leur empathie et leurs propres besoins de formation à l'aune de leurs préoccupations professionnelles. En conséquence, pour explorer cette question, des analyses de régression linéaire ont été effectuées pour examiner l'impact des niveaux d'études universitaires et l'empathie affective en tant que covariable sur l'utilité perçue des dispositifs. Nous avons effectivement trouvé un effet significatif de ces analyses pour le funambule ( $F(5,115) = 3.153$ ,  $p = 0.011$ ,  $R^2 = 0.126$ ) et l'écoute empathique ( $F(5,115) = 2.575$ ,  $p = 0.030$ ,  $R^2 = 0.105$ ). Ces résultats indiquent, pour ces dispositifs, qu'environ 12,6 % et 10,5 % de la variance dans l'utilité perçue peut être expliquée par les variables étudiées, dont l'empathie affective et les niveaux d'études. Les mêmes analyses sont réalisées pour documenter l'effet du niveau, covariant avec l'empathie cognitive cette fois, sur les dispositifs. Des résultats significatifs sont trouvés pour le funambule ( $F(5,114) = 4.160$ ,  $p = 0.002$ ,  $R^2 = 0.160$ ) et l'écoute empathique ( $F(5,115) = 3.142$ ,  $p = 0.011$ ,  $R^2 = 0.125$ ). Cela suggère que les capacités empathiques des étudiants, de même que leurs niveaux universitaires, pourraient jouer un rôle un peu plus important dans leur évaluation de l'utilité des dispositifs pédagogiques, entre 12,5 et 16 %. De ce fait, la présence d'une désirabilité sociale dans les réponses, suggérée par l'influence de l'empathie affective et cognitive, indique que les étudiants pourraient s'efforcer de répondre d'une manière qui est perçue favorablement par les étudiants de leur niveau ou en accord avec les attentes perçues des chercheurs, entre 10,5 à 16 %.

Par conséquent, en réponse à l'hypothèse 5.1 et au vu des résultats les étudiants les plus empathiques pourraient trouver ces dispositifs plus utiles, cette hypothèse n'est pas rejetée. Ces résultats pourraient confirmer également le biais de désirabilité sociale.

- *La permission de s'exprimer*

Ensuite, nous nous attendions à ce que des niveaux accrus d'empathie favorisent une plus grande expression émotionnelle et cognitive chez les participants et les groupes empathiques. Tout d'abord, une première observation émerge quant à l'influence de l'empathie collective sur les niveaux d'empathie individuelle. Nos résultats mettent en évidence une corrélation entre le score d'empathie « collective », calculé comme la moyenne des empathies individuelles d'un groupe, sur le niveau d'empathie individuelle ( $p < 0,001$ ,  $r$  Pearson = 0.914), comme le montre le tableau 43.

| Variable                                    |             | Empathie affective | Empathie cognitive | Score total d'empathie individuel | Score total d'empathie du groupe |
|---|-------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <b>1. Empathie affective</b>                | Pearson's r | —                  |                    |                                   |                                  |
|   | p-value     | —                  |                    |                                   |                                  |
| <b>2. Empathie cognitive</b>                | Pearson's r | 0.526 ***          | —                  |                                   |                                  |
|   | p-value     | < .001             | —                  |                                   |                                  |
| <b>3. Score total d'empathie individuel</b> | Pearson's r | 0.914 ***          | 0.826 ***          | —                                 |                                  |
|   | p-value     | < .001             | < .001             | —                                 |                                  |
| <b>4. Score total d'empathie du groupe</b>  | Pearson's r | 0.216 *            | 0.168              | 0.223 *                           | —                                |
|   | p-value     | 0.018              | 0.068              | 0.015                             | —                                |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tableau 43 - Corrélation de Pearson entre les empathies individuelles (1.2.3) et collective (4)

Une première observation nous permet de remarquer que l'empathie des groupes n'est corrélée qu'avec l'empathie affective ( $p = 0.18$ ,  $r$  Pearson = 0.216), et pas avec l'empathie cognitive, ce qui est de prime abord intéressant et somme toute logique. En même temps, en fin d'année universitaire, les groupes à Nice en Master sont constitués de longue date, et les « T1 - T2 - T3 » se connaissent également bien. Les résultats pourraient également suggérer qu'une dynamique de groupe positive pourrait renforcer les compétences d'empathie individuelle. Dans le contexte spécifique de la vidéo anti-harcèlement, les corrélations montrent un lien significatif, presque modéré, entre l'empathie individuelle et le nombre d'émotions exprimés à propos de la personne harcelée ( $p = 0.006$ ,  $r$  Pearson = 0.248), conforme à la littérature existante. Ces résultats ayant été trouvés à partir du score total d'empathie individuelle, précisons également que des résultats similaires ont été trouvés pour chaque sous dimension affective ( $p = 0.011$ ,  $r$  Pearson = 0.231) et cognitive ( $p = 0.030$ ,  $r$  Pearson = 0.198). Mais en sus, les résultats montrent de surcroît une corrélation entre l'expression d'émotions liées à cette situation difficile et l'empathie collective, soit l'empathie moyenne du groupe ( $p < 0.01$ ,  $r$  Pearson = 0.321). Ces résultats pourraient souligner le rôle primordial du groupe pour s'exprimer lors d'une situation sociale mettant en jeu des affects négatifs, puisque la victime montre corporellement de la souffrance à laquelle les participants sont possiblement sensibles. Ces résultats pourraient, en partie, confirmer l'hypothèse 5.2 puisque nous nous attendions à davantage d'émotions chez les groupes ou étudiants empathiques. Mais qu'en est-il des sensations et pensées ?

Nous avons codé les « sensations et émotions », d'une part, et « pensées » d'autre part en nombre de caractères. En effet, rappelons qu'il nous a semblé empiriquement que certains groupes écrivaient plus que d'autres, ce que nous avons voulu clarifier. Par conséquent, le tableau 44, ci-après, regroupe les résultats significatifs obtenus par régression linéaire, fournissant une vue d'ensemble des relations entre les différentes dimensions de l'empathie, individuelle et/ou collective, et les expressions écrites des participants. Nous avons souhaité symboliser les effets significatifs des empathies individuelles et collectives dans les différents dispositifs sur l'expression de soi, notés par le signe (+) quand ils sont significatifs pour faciliter la lecture au cœur des cases grisées.

| Dispositif        | Variable   | Effet sur l'Empathie Individuelle | Effet sur l'Empathie Collective | Effet sur l'empathie :                   | Statistique F (df)                                      | Valeur p   |
|-------------------|--|-----------------------------------|---------------------------------|--|---|--|
|                   | Score d'empathie individuel                      | Non applicable                    | +                               | collective                               | F(1,117) = 6.13   | <b>p = 0.01</b>  |
| Vidéo harcèlement | Émotions retranscrites pour la personne harcelée | +                                 | +                               | individuelle<br>collective<br>indiv*coll | F(1,118) = 7.71<br>F(1,147)=16.93<br>F(2,116)=12.48     | <b>p = 0.006</b><br><b>p &lt; 0.01</b><br><b>p &lt; 0.01</b>   |
|                   | Caractères d'émotions et sensations              | +                                 | +                               | individuelle<br>collective<br>indiv*coll | F(1,118) = 9.28<br>F(1,147) = 21.10<br>F(2,116) = 12.41 | <b>p = 0.003</b><br><b>p &lt; 0.001</b><br><b>p &lt; 0.001</b> |
|                   | Caractères de pensées                            | +                                 | +                               | individuelle<br>collective<br>indiv*coll | F(1,118) = 4.98<br>F(1,147) = 13.97<br>F(2,116) = 6.75  | <b>p &lt; 0.02</b><br><b>p &lt; 0.001</b><br><b>p = 0.002</b>  |
| Mousquetaires     | Caractères d'émotions et sensations              | +                                 | +                               | individuelle<br>collective<br>indiv*coll | F(1,118) = 4.70<br>F(1,147) = 14.02<br>F(2,116) = 7.70  | <b>p = 0.03</b><br><b>p &lt; 0.001</b><br><b>p &lt; 0.001</b>  |
|                   | Caractères de pensées                            | ~                                 | +                               | individuelle<br>collective               | F(1,118) = 1.28<br>F(1,147) = 4.02                      | <b>p = 0.26</b><br><b>p = 0.047</b>                            |
| Funambule         | Caractères d'émotions et sensations              | ~                                 | +                               | individuelle<br>collective               | F(1,118) = 0.04<br>F(1,147) = 13.43                     | <b>p = 0.82</b><br><b>p &lt; 0.001</b>                         |
|                   | Caractères de pensées                            | +                                 | +                               | individuelle<br>collective<br>indiv*coll | F(1,118) = 8.14<br>F(1,147) = 9.18<br>F(2,118) = 6.55   | <b>p = 0.005</b><br><b>p = 0.003</b><br><b>p = 0.002</b>       |
| Écoute empathique | Caractères d'émotions et sensations              | ~                                 | ~                               | individuelle<br>collective               | F(1,118) = 3.43<br>F(1,147) = 0.91                      | <b>p = 0.66</b><br><b>p = 0.33</b>                             |
|                   | Caractères de pensées                            | ~                                 | +                               | individuelle<br>collective               | F(1,118) = 2.12<br>F(1,147) = 7.42                      | <b>p = 0.14</b><br><b>p = 0.007</b>                            |

Tableau 44 - Régressions linéaires décrivant les effets des empathies individuelles et collectives sur l'expérience des participants

De ce fait, 5 effets positifs sur 9 concernant les variables écrites sur l'empathie individuelle sont trouvés, et 8 effets positifs sur les 9 possibles montrent les effets de ces variables sur l'empathie collective. De plus, le tableau 44 indique également les effets d'interaction de l'empathie entre la part de soi et celle d'autrui qui sont positives et significatives quelle que soit la variable explorée. Par exemple, les résultats montrent des effets du nombre de caractères et d'émotions

sur les scores d'empathie. Ces effets d'interaction sont significatifs pour la vidéo, les mousquetaires et le funambule. Cela suggère que nous pouvons mentionner l'existence d'une empathie « collective », puisque l'individu empathique contribue à une meilleure empathie de son groupe, et qu'en retour, celle-ci influe sur l'empathie individuelle de tous ses membres. Tout cela pourrait signifier également que c'est bien le groupe qui permet l'expression de soi, et qu'il n'existe pas d'expression individuelle séparée de la situation sociale, confirmant la seconde hypothèse. Ces résultats mettent également en lumière l'importance d'un environnement sécurisant pour favoriser la communication au sein des groupes de formation. Ces résultats confirment la seconde hypothèse 5.2 puisque les étudiants et les groupes plus « empathiques », c'est-à-dire avec une moyenne de scores d'empathie plus élevée, révèlent globalement davantage d'émotions et de pensées. Cela implique que le collectif de formation des enseignants puisse être un contexte favorable pour permettre l'expression de soi. Toutefois, nous avons considéré au départ que nous aurions pu effectuer de simples corrélations entre ces variables, tout autant significatives et avons finalement opté pour ce mode de relation par régression linéaire, pariant sur l'idée que le langage puisse prédire l'empathie chez des adultes, ce qui reste toutefois discutable.

- *Hypothèse 5.3 : les relations entre expérience, empathie et langage*

Afin de vérifier cette hypothèse dans un cadre exploratoire et ne disposant pas de données qui puissent être confirmées lors de formations d'adultes, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée. Sont incluses toutes les variables quantitatives de l'étude, la taille de l'échantillon étant conforme à la littérature.

L'analyse parallèle suggère 6 facteurs possibles, mais notons qu'après 3 facteurs les courbes se stabilisent d'après le « scree test » selon la courbe des données, graphique utilisé pour déterminer le nombre de dimensions ou de composantes principales à inclure dans un modèle de réduction de dimensions et présente dans la figure 64 suivante, ce qui est conseillé par la littérature (Berger, 2021). De plus, l'analyse parallèle symbolisée par des triangles dans la figure suivante est appropriée car elle aide à déterminer le nombre de facteurs à extraire en comparant les valeurs propres des données avec celles obtenues à partir de données simulées aléatoirement.

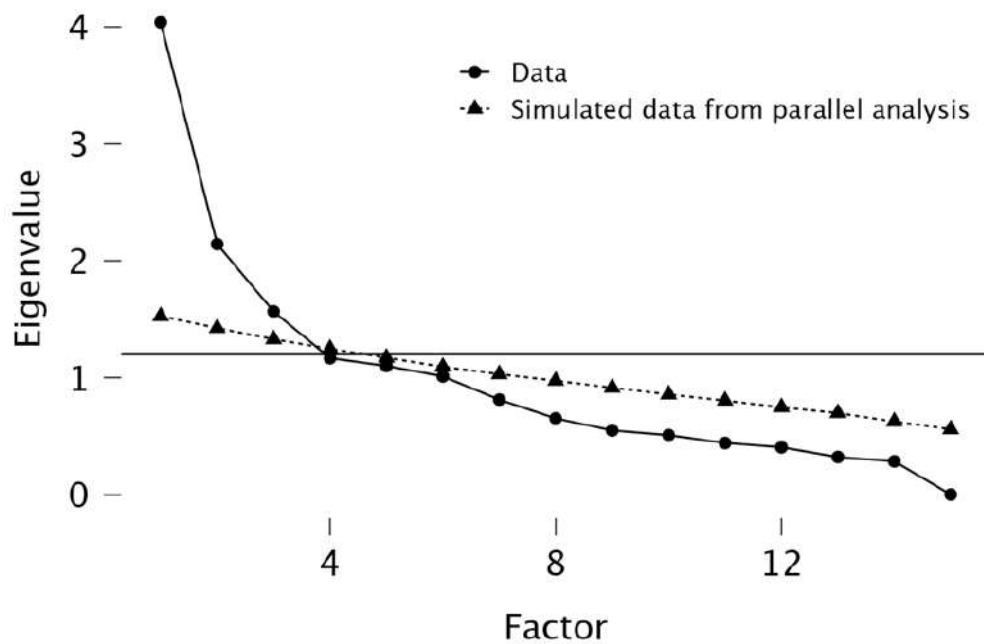


Figure 64 - Scree plot de l'analyse factorielle exploratoire avec les valeurs propres réglées à 1.2

C'est une méthode plus rigoureuse que le seul scree-test. Nous avons réglé manuellement les données à 3 facteurs et à une valeur propre de 1.2, ce qu'indique la ligne horizontale pleine.

Optant pour une structure simple à 3 facteurs avec une rotation oblique, recommandée par la littérature, le path-diagram visible en figure 65 établit le triangle vertueux liant les pensées (facteur 1), les sensations et le sentiment de bien-être exprimés au cours des dispositifs (facteur 2) et l'empathie individuelle (facteur 3). Les variables du score d'empathie, des sensations et pensées dans les 4 dispositifs ont de prime abord de bonnes valeurs paramétriques. Le chi-deux de l'analyse factorielle est excellent ( $p < 0,001$ ) avec des valeurs de saturations supérieures à 0,40 selon Costello et Osborne (2005). Toutefois, les valeurs obtenues avec un RMSEA de 0,48 et la valeur de TLI de -0,13 indiquent un ajustement pauvre et une possible dispersion des données (Hu et Bentler, 1999). Un path-diagram symbolise la relation entre ces variables, présenté dans la figure suivante.

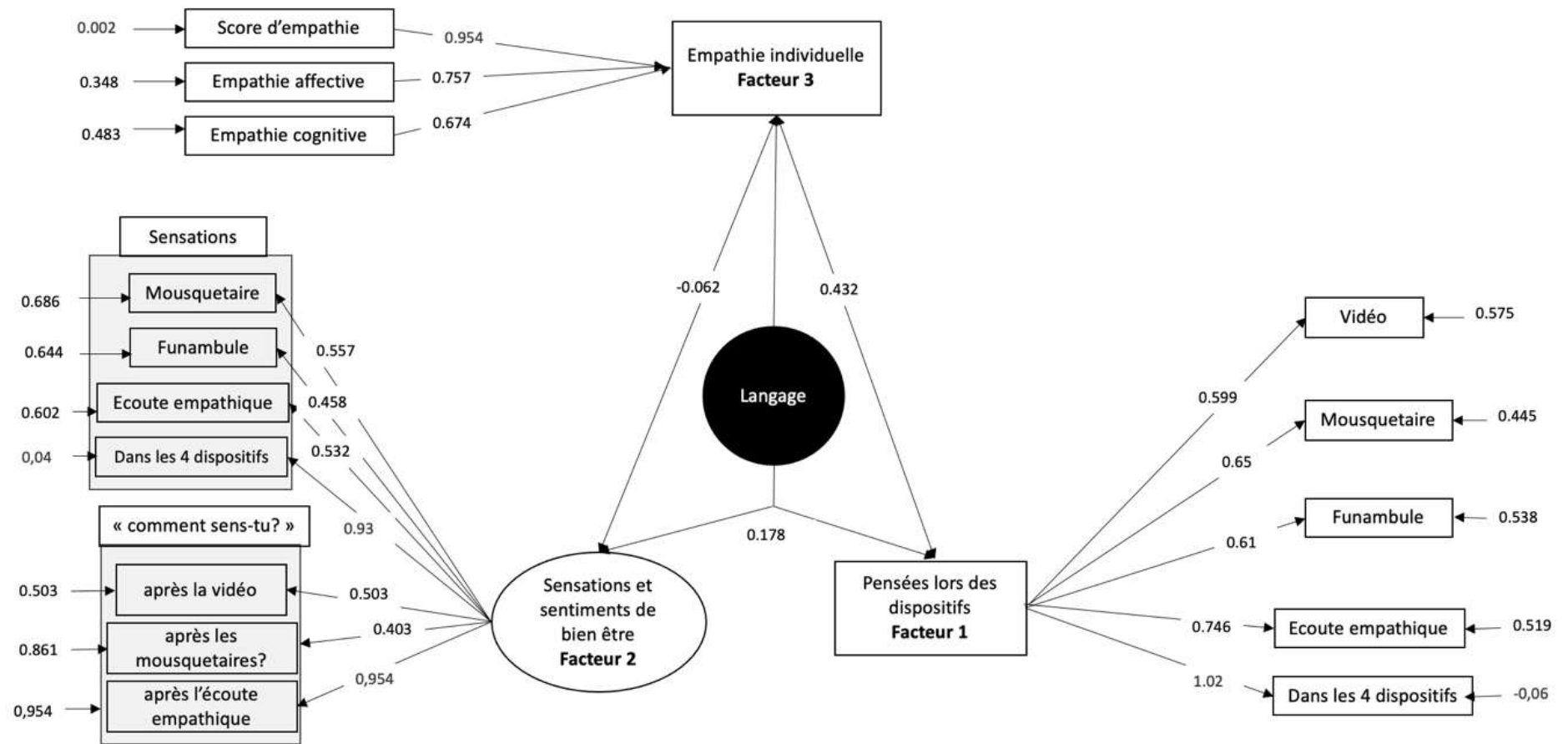


Figure 65- Path-diagram du cercle vertueux liant l'empathie (Facteur 3), les pensées (Facteur 1), et les sensations et le sentiment de bien-être (Facteur 2), obtenues lors de l'analyse factorielle exploratoire.

Nous proposons donc que la variable latente du langage constitue le mât de l'empathie, représentée au centre de la figure précédente et suivante par un rond noir.

Ces premiers résultats exploratoires ne sont pas satisfaisants mais encourageants. Le TLI négatif et le RMSEA signalent la nécessité d'améliorer le modèle en réalisant des ajustements pour mieux capter les dynamiques des construits étudiés. De façon exploratoire, l'on examine les facteurs un à un, afin de retirer les facteurs pénalisant la fiabilité du modèle. Ce faisant, les résultats d'une seconde analyse factorielle exploratoire ciblant les scores d'empathie (facteur 1) et le nombre de caractères écrits à la question « Comment vous sentez-vous maintenant » (facteur 2 en ciblant les items du sentiment de bien-être) montre des résultats significatifs. Les résultats se montrent cette fois tout à fait acceptables : le chi-deux est significatif ( $\chi^2 = 139.524$ ,  $df = 21$ ,  $p < 0.001$ ), le RSMEA de 0.033 et le TLI de 0.968, très proche de 1, sont excellents. Des tests complémentaires comme le Kaiser-Meyer-Olkin (0.633) et le test de Bartlett ( $p < 0.001$ ) sont également satisfaisants. Ces ajustements permettent donc de meilleures relations entre les variables.

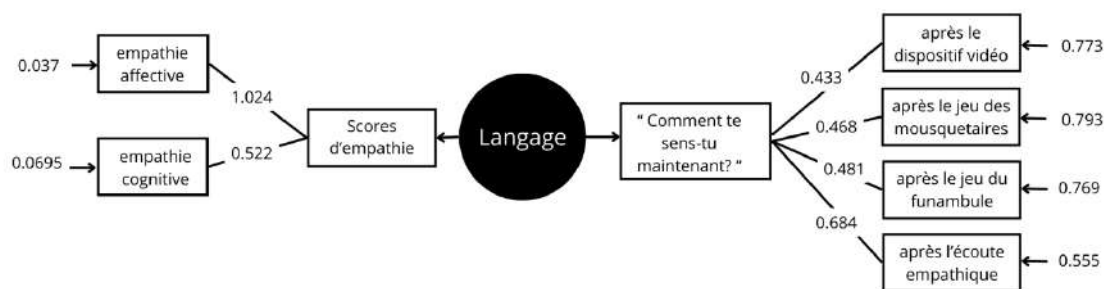


Figure 66- Analyse factorielle exploratoire liant les facteurs d'empathie et de bien-être

Par conséquent, comme le montre la figure 66, les réponses à certaines questions, mieux que d'autres, pourraient rendre compte de leur relation à l'empathie, médiée par le langage. Ce que ces résultats sous-tendent, c'est qu'il existerait, comme chez les enfants, une relation du langage avec l'empathie. Les plus empathiques pourraient plus facilement exprimer leur bien-être. Ce dernier est questionné de façon hédonique, au moment présent, expérience après expérience. Dans ce cadre, cet élément pourrait être un indicateur de la conscience de soi, la capacité à lire ses propres sentiments et besoins. Cela pourrait indiquer trois grandes explications : l'enseignant pourrait mieux lire ce que se passe en lui, l'exprimer plus volontiers ce qui se passe en lui, ou faire preuve d'une meilleure sensibilité envers eux-mêmes. Puisque l'empathie est liée à la capacité d'exprimer son bien-être, ce qui peut être particulièrement utile dans les formations visant à développer la conscience de soi et les compétences sociales. Toutefois, le modèle ne dit pas si l'empathie procure une plus grande facilité à indiquer comment chacun se sent, ou si au contraire, savoir dire comment l'on se sent implique une plus grande empathie.



Ces deux hypothèses contribuent à la nécessité de soutenir la sécurisation affective des enseignants au sein des groupes de formation, en favorisant un climat de travail positif. En outre, l'empathie du groupe n'apparaît pas ici comme un élément pris en compte dans ce modèle, ce qui paraît plutôt surprenant au vu des résultats précédents.

De ce fait, ayant identifié des relations entre les variables au moyen d'une analyse factorielle exploratoire, l'hypothèse 5.3, misant sur une relation significative entre l'expérience de formation, le langage et l'empathie, n'est pas rejetée. En effet, Tisseron avait modélisé l'empathie comme un bateau à moteur, alors qu'il nous semble ici voir un bateau, avec son mât, ses coques et ses haubans. Nous reconnaissons posséder une imagination influencée par la mer et nous approfondirons cette idée au cours de la discussion.

- *Limites*

Il est relativement inhabituel que des chercheurs évaluent eux-mêmes les formations qu'ils proposent et ce pour deux raisons. Le manque de distance critique, d'une part, et les tendances aux biais de confirmation, d'autre part, mis en lumière par Decety dans ses études sur le sens moral nous poussent à la prudence concernant nos résultats. Toutefois, deux aspects tendent à limiter selon nous ces biais. En effet, nous n'avons que faire de trouver de « mauvais » résultats. Nous avons plusieurs cordes à notre arc, et si nous ne formons pas les enseignants à ces dispositifs, il en existe beaucoup d'autres. Aussi nous sommes réellement libres de ne pas les retenir pour la suite des formations, et nous n'avons pas d'intérêt particulier avec aucun d'entre eux.

#### 4.2.3 Discussion

- *De l'utilité en formation*

Dans le contexte actuel de l'Université, l'idée d'évaluer la qualité des formations se généralise (Stumpf et Garessus, 2017). Certains auteurs définissent l'évaluation d'une formation comme la « cueillette systématique d'informations sur les différentes composantes d'un programme, ainsi que leurs interactions » (Hurteau, 2013, p.145). Malgré cela, la littérature existante reste limitée à ce jour dans sa compréhension de l'expérience des enseignants vivant une formation en expérimentant la CPS de l'empathie. De plus, il est peu fréquent de questionner les enseignants directement sur la pertinence de chaque contenu de formation. Cette étude documente la formation à l'empathie évaluée du point de vue des enseignants eux-mêmes, les considérant d'une part comme des acteurs majeurs à prendre en compte et d'autre part comme

des sujets actifs de ces formations, ce qui pourrait constituer deux points importants. La perception de l'utilité de nos participants est ici plus élevée d'un point sur 5 que celle relevée par Kang et al., 2020, en Corée, présente dans la revue de littérature. Pourtant, les dispositifs proposés étaient similaires sur la forme, à savoir des discussions en groupes, des vidéos et des jeux de rôle pour développer l'empathie. Mais nous n'avons pas utilisé ici de présentation écrite ni de lecture (contrairement à Kang). Nous sommes centrés principalement sur l'expérience directe basée sur **l'expérience corporelle**, alors que nos collègues Corréens mentionnent 16 PowerPoint à lire dans leur dispositif (Kang et al., 2020, p.7-8). Dans les dispositifs dialogiques, selon nous, c'est l'expérience vécue ensemble qui prime, subjective et intersubjective. Nous pourrions rajouter ici que nous ne croyons que très peu à l'efficacité des PowerPoint transmissifs, et ce pour de très nombreuses raisons qui ne sont pas le propos ici. Dans cette étude, les résultats mettent en évidence que la majorité des participants ont perçu les dispositifs proposés comme étant soit utiles, soit très utiles, suggérant une ouverture à l'adoption de ces nouvelles méthodes d'enseignement, dont ils ont pu faire l'expérience eux-mêmes. Par conséquent, la différence dans la perception de l'utilité relevée par Kang (2020) et cette étude, en écho aux pensées d'Héraclite et de Dewey, pourrait s'expliquer par le fait que ces connaissances sont ancrées dans leur expérience personnelle, en jouant et parlant ensemble à partir de dispositifs de formation dialogique. Par conséquent, une des limitations principales de cette étude est d'avoir évalué 4 outils « empathiques » supportés par un dispositif dialogique, de sorte que les deux (le dispositif comme le contenu) pourraient être évalués conjointement. Cependant, en opérant de cette manière, nos résultats laissent entrevoir que les enseignants ne sont peut-être pas aussi réticents à la formation professionnelle qu'on aurait pu le penser (Desjardins, 2013). Le concept « d'impératif du bien-être » (Rail, 2016) ne semble pas non plus être rejeté en bloc, pourvu qu'il puisse offrir une perspective avantageuse et utilitaire pour la classe. L'enquête Ecolhuma selon laquelle les enseignants souhaitaient massivement des formations à l'empathie en France se trouve vérifiée. Toutefois, les enseignants montrent un intérêt marqué pour ce dont ils comprennent les bénéfices et qui répond à leurs besoins. Il apparaît que questionner les enseignants sur l'utilité des dispositifs pour leurs classes sous couvert d'anonymat puisse être une modalité de pilotage des contenus pour retenir ou invalider telle ou telle expérience de formation pour les enseignants, en intégrant une désirabilité sociale d'environ 10 %. De surcroît, cette modalité nous permet également de gagner en confiance dans les aspects jugés pertinents, mais aussi sur ce qui pourrait se trouver fluctuant d'un groupe ou d'un niveau à l'autre, conservant une souplesse nécessaire dans les modalités d'expériences proposées aux étudiants. Pour revenir à la question de recherche, nous nous demandons en

quoi un contexte de formation influence-t-il l'empathie des étudiants-enseignants en formation initiale. Les enseignants subissent des influences de leur groupe de formation, susceptibles d'épanouir ou de flétrir leur empathie. Les groupes de formation pourraient donc avoir une dynamique spécifique. Les phénomènes observés, où les individus des groupes les plus empathiques prennent l'initiative de s'exprimer davantage en écrivant plus, pourrait en être l'indicateur. Pour revenir à la modélisation, il pourrait donc exister des effets d'interaction entre l'empathie de l'individu et celle du groupe sur l'axe de la relation, comme le montre la figure 67.

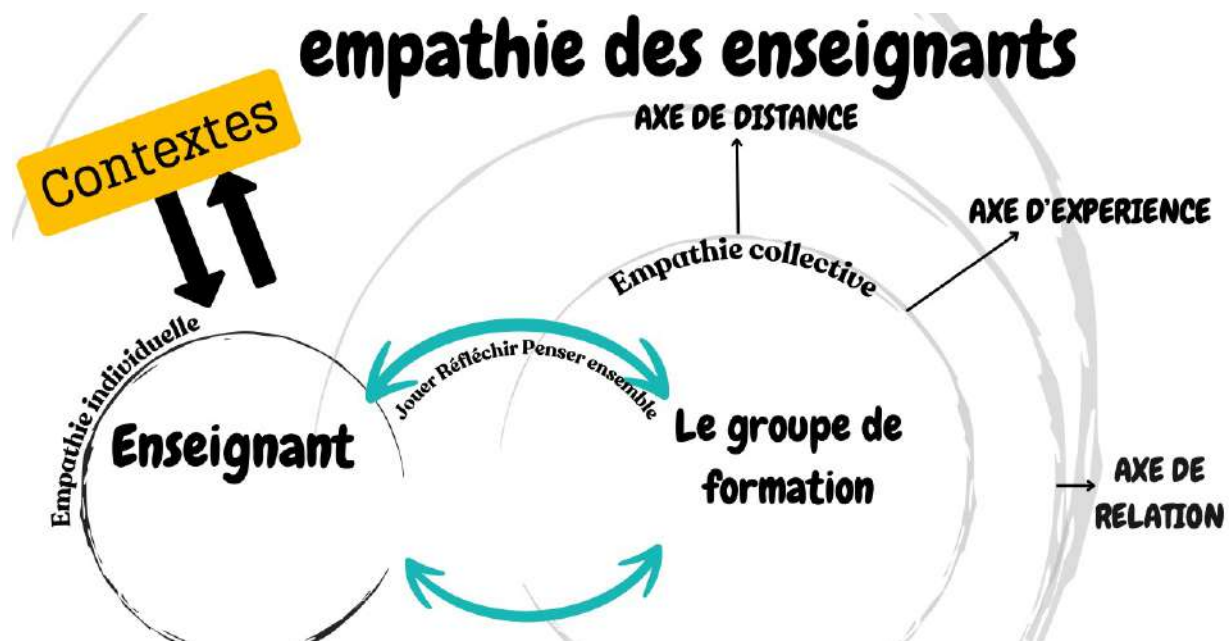


Figure 67 - effets conjoint de l'empathie individuelle sur l'empathie collective

La façon dont nous avons décrit de nouveaux cercles suggère les niveaux de connexions et d'interaction entre l'enseignant et son groupe de formation, et esquisse l'idée de « conditions d'études » favorables pour oser se montrer tel que l'on est, et jouer, réfléchir, penser avec les autres. Les contextes de formations pourraient agir également sur cette qualité de relation, par exemple en promouvant certaines possibilités pour coopérer au sein du groupe et construire des réponses utiles pour les étudiants.

Maintenant, une nouvelle question se pose quant aux raisons qui ont pu confirmer quantitativement l'existence d'une empathie dite « collective » chez les enseignants. Nous aimerions à l'avenir identifier les facteurs qui ont permis une telle dynamique d'empathie collective. D'autres questions sous-jacentes adviennent alors que nous aimerions partager : Est-ce que les participants ont ressenti un sentiment de sécurité accru au sein d'un groupe manifestant plus d'empathie ? Est-il possible que ces groupes aient vécu des expériences

émotionnelles positives plus intensément que les autres ? Par conséquent, ces interrogations demeurent ouvertes et nous proposons de les explorer.

- *Peut-on parler d'empathie collective ?*

L'empathie individuelle est depuis longtemps analysée. L'intelligence collective, de son côté, a été étudiée, tout comme les dynamiques de groupe. Au regard de la revue de la littérature scientifique, la notion d'« empathie collective », qui considère l'empathie d'un groupe, n'a été que peu explorée quantitativement, à l'exception notable de l'étude menée par Akgün et al. (2015). Aristote dans le livre III, « La politique », comme Gustave Le Bon au XIX<sup>ème</sup> siècle, avait déjà noté les effets des groupes, et même de la foule, sur les décisions collectives : « La Majorité, dont chaque membre pris à part n'est pas un homme remarquable, est cependant au-dessus des hommes supérieurs ». L'émergence de l'empathie collective pourrait également être associée à l'idée d'une pensée complexe qui tisse des connexions entre les membres d'un même groupe (Morin, 1994 ; Fornero et Regnier, 2023). L'état de l'art a déjà exploré la dimension groupale et collective de l'empathie, et même tenté de la quantifier. Nous avons constaté, d'après l'étude des données quantitatives dans cette étude, un effet de l'empathie collective sur les sensations, émotions et pensées retranscrites par les individus. Cela suggère que des effets de groupes puissent influencer sur l'empathie, autorisant ou non chacun à s'exprimer. De plus, chaque groupe de formation d'enseignants pourrait définir implicitement une norme socioculturelle de sentiment variable au sens de Szanto, c'est-à-dire que certains pourraient encourager l'expression de soi tandis que d'autres la réprimeraient implicitement, conformément à la littérature. Toutefois l'expérience collective n'est pas seulement basée sur les pensées, mais aussi sur les corps. Les quatre dispositifs mobilisent une expérience somatique : des corps à observer en vidéo, des corps à décrypter avec le jeu des mousquetaires, des corps, encore, à imiter avec le jeu du funambule et enfin des corps en écho avec l'écoute empathique. La théorie des neurones miroirs va par ailleurs en ce sens. Rizzolati et Sinigaglia (2007, p.55) identifient un « vocabulaire des actes » que les participants partagent. Aussi, à travers ces expériences corporelles, l'empathie collective contribuerait à la qualité de la formation en permettant de « faire » et « penser ensemble » au sens de Dewey (Rozier, 2010). Par conséquent, pour revenir à la question de recherche, nous cherchons à identifier les éléments de contexte qui pourraient influencer l'empathie. De nombreux éléments pourraient entrer en compte : un contexte de formation pour lequel le langage comme l'action corporelle sont premiers, l'atmosphère positive du groupe, des conditions de simulation du harcèlement, le fait de jouer et penser en groupe, sont déjà des éléments relevés comme efficaces dans la revue de

littérature. Mais ces conditions de formation sont tout à fait particulières, et rien ne dit que ces conditions de formation pourraient également s'appliquer aux équipes pédagogiques ni se généraliser aux enseignants expérimentés. Ces effets pourraient donc être totalement circonscrits au moment fort que revêt la formation initiale, et peut être encore plus à ce moment spécifique du sortir du Covid. D'autres études pourraient comparer les résultats avec des enseignants expérimentés d'une part, dans le cadre de la formation continue, mais aussi avec d'autres publics que les enseignants, d'autre part, comme des éducateurs sportifs, des travailleurs sociaux ou des parents, ce qui permettrait de gagner en compréhension de la dynamique spécifique aux groupes d'enseignants.

- *Empathie et langage : une dynamique de croissance mutuelle*

La littérature montre la relation entre l'empathie et le langage pour les enfants à des moments clés de leur croissance, comme à l'âge de l'apprentissage de la lecture. Ces effets n'ont jamais, à notre connaissance, été explorées avec un public adulte. Ici, les résultats d'une analyse factorielle exploratoire suggèrent que l'empathie, et les mots exprimés à propos des sensations, pensées et émotions seraient liés. Les résultats mettent donc en évidence la relation intime entre le langage et les différentes empathies. Nous revenons à notre appétit, partagé par de nombreux auteurs, pour les modélisations de l'empathie. Si Tisseron avait d'abord représenté l'empathie sous la forme d'une pyramide (Tisseron, 2010), il la dessine ensuite sous la forme d'un bateau à moteur (Tisseron, 2013, p.15) que nous représentons ici pour plus de clarté, figure 68.

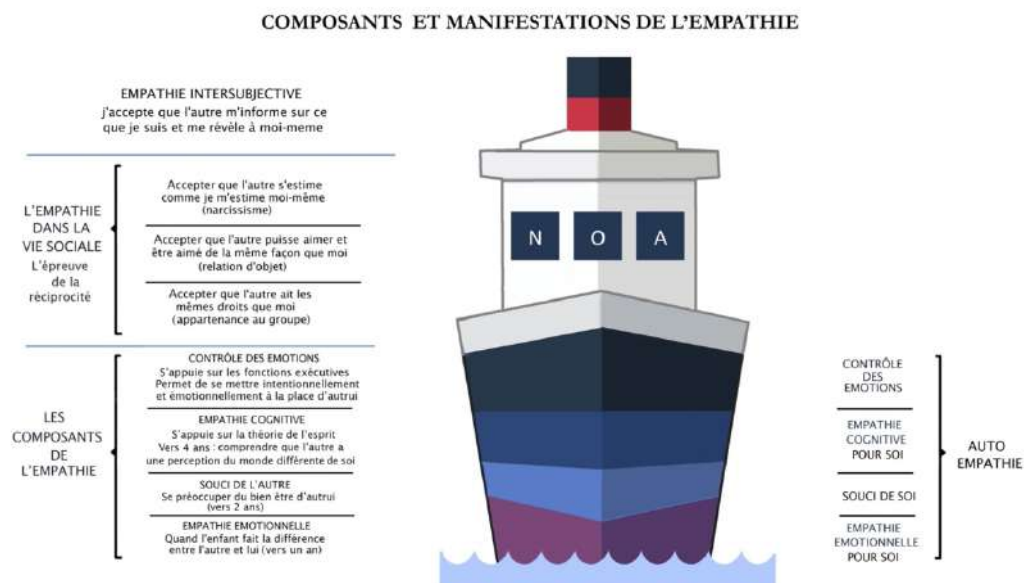


Figure 68 - Le "navire empathie" de Tisseron (2013, p.15)

Nous voudrions tenter d'enrichir cette modélisation, en intégrant des éléments d'ingénierie navale. Nous avançons que l'empathie, en tant que bateau, est plutôt de nature multicoque. Ici nous avons tenté de dessiner un trimaran, même si une des coques est absente de notre regard. Le trimaran ne se développe pas par superposition de strates mais par la recherche d'un équilibre entre différentes coques, reflétant les sous-définitions de l'empathie. Un enseignant peut pencher vers l'une ou l'autre coque, mobilisant principalement son empathie cognitive (E1) ou affective (E3) selon les besoins, ou encore naviguer de manière équilibrée, "à plat", sur ses deux coques principales. De surcroît, le langage pourrait servir de mât, propulsant l'avancée du navire. Nous proposons de transformer cette vision en celle d'un bateau à voile, illustré par la figure 69 ci-après, ce qui pourrait offrir par conséquent plusieurs avantages que nous détaillerons.



Figure 69 - Proposition d'évolution de la modélisation de l'empathie individuelle et collective, sous forme de bateau à voile

Cette évolution de la représentation de l'empathie, sous forme de plusieurs multicoques de tailles variées, souligne sa nature flexible. Une coque est représentée par l'empathie affective, et l'autre par l'empathie cognitive. Passant d'un catamaran à un trimaran, d'autres « coques » pourraient exister, symbolisant les différentes définitions de l'empathie relevés par le cadre théorique. Plus l'empathie se développe, plus la coque s'allonge et plus le langage se renforce, le mât s'élevant conjointement. Le timonier pourrait naviguer « à plat », « gîter » (c'est-à-dire pencher) du côté de l'empathie cognitive, ou « contre-gîter » sur leur empathie affective. Cette forme de navigation pourrait agir sur sa compréhension du monde. Les navigateurs, s'observant les uns les autres, pourraient également offrir un espace de résonance sociale, structurée par le langage et facilitant la pensée collective grâce à notre capacité à nous « référer les uns et les autres, et au monde, dans et par le langage » (Rosa, 2018, p.102). Cette modélisation permet surtout aux voiliers de naviguer ensemble, évoquant l'expression nautique de naviguer « en flotte » pour rester groupés, par exemple à l'entraînement ou lors de convoys. Contrairement à ce qui peut être pensé ici, les bateaux ne cherchent pas « à gagner », mais à comprendre ce qui les fait avancer plus vite, et ils peuvent même le partager, ce qui fait progresser le groupe. Dans le domaine de la voile, les partenaires d'entraînement ou « sparrings partners » ont une importance primordiale et sans eux, l'athlète choisi pour les jeux olympiques tout proches ne pourrait pas grand-chose. Les théories de Bandura (1980, 2019) mettant en valeur l'**expérience vicariante** comme un apprentissage sous forme de comparaisons, sont d'ailleurs largement reconnues dans le champ de l'EPS, où les progrès de chacun sont influencés par autrui. Cette analogie reflèterait, peut-être, l'expérience collective des enseignants en formation, mettant en lumière que le voilier, loin d'être conçu pour une navigation solitaire, optimise mieux ses déplacements à plusieurs. En effet, les êtres humains sont loin d'être des navires de transports, dont le but est de naviguer seuls ou de se déplacer, puisque les êtres humains sont d'abord être des êtres sociaux. C'est certainement l'apport prioritaire que nous voudrions réaliser ici : dessiner l'empathie des êtres humains en « solitaire » peut aider à l'objectiver, mais pas à la comprendre de façon complexe. La maîtrise de la navigation à voile, acquise collectivement par l'ajustement du "cap-vitesse", par l'expérience et les leçons tirées des comparaisons, permet de continuer à apprendre. L'expérience de groupe se voit « augmentée » par rapport à l'expérience individuelle, offrant aux personnes moins empathiques l'opportunité d'améliorer leur compréhension et leur ressenti. Favoriser l'empathie collective par la sécurisation affective du groupe et la coopération suggère que l'empathie et le langage pourraient continuer à se soutenir mutuellement tout au long de la vie, dans un esprit de « développement » selon Dweck. Le langage, un élément dynamique lié à l'empathie, pourrait impliquer l'intérêt de valoriser au

sein du groupe un certain nombre de « droits »: le droit de ressentir les émotions qui traversent les participants; d'aimer ou de ne pas aimer les activités de formation proposées ; d'y participer comme de s'abstenir de le faire ; de discuter les applications possibles des dispositifs proposés en classe ; de reconnaître l'importance du droit à l'erreur ; et de traverser les peurs liées à l'expression orale. Ces droits semblent proches du *caring thinking*, créé par Anne Margaret Sharp. Ce concept tend à développer trois dimensions, c'est-à-dire « prendre soin des pensées d'autrui, de leur teneur affective, et de la façon d'exprimer sa propre pensée » (Hawken, 2020, p.60). Ainsi, nous observons un écosystème vivant, respectueux de l'unicité de chacun et collectivement dynamique à travers les retours d'expérience des participants. Cependant, ces retours, bien qu'écrits, ne capturent qu'une partie de l'expérience vécue. L'enregistrement de ces sessions dans un environnement contrôlé, tel un laboratoire fermé, pourrait à l'avenir offrir une analyse plus détaillée, intégrant les dimensions du langage écrit, parlé, et corporel.

- *Limites de l'étude*

L'étude vise à explorer des « sensations, pensées et émotions », mettant en évidence la conscience de soi (E10), ne se montre pas si approfondie que prévue, en raison des choix quantitatifs réalisés pour les examiner. Ces méthodes permettent de transformer les observations en données numériques, mais limitent la capacité de l'étude à examiner en profondeur la conscience de soi. Elles auraient pu permettre une approche plus riche des expériences subjectives. Nos résultats transformés en données quantitatives n'ont pas vraiment permis cela. Compte-tenu de notre formation purement quantitative, nous ne pouvons en un temps aussi court maîtriser tous les aspects des différentes méthodologies. Nous avons également choisi de ne pas aller vers des méthodologies qualitatives par peur des biais puisque nous sommes déjà à tous les postes. Le quantitatif a semblé alors un choix méthodologique évident à ce moment-là, bien qu'une approche qualitative aurait peut-être pu enrichir les résultats.

#### 4.2.4 Conclusion

En résumé, nous nous demandons pourquoi les enseignants ne proposent pas d'interventions ciblées sur les compétences psychosociales, mais aussi nous questionnons nos contenus de formation. Cela nous amène à tenter de clarifier ce qui se joue en formation. Les 4 dispositifs proposés sont perçus comme utiles. Loin d'être hors-sol, la formation reste ancrée : en questionnant l'utilité des dispositifs par les participants, elle répond à une question de terrain...



par le terrain. Si 10 % seulement des enseignants mettent en place des dispositifs développant les CPS, ce n'est pas qu'ils ne le souhaitent pas, mais c'est peut-être qu'ils ne savent simplement pas comment faire. Toutefois, nous n'avons pas investigué le retour en classe, et l'utilisation de cette formation sur le terrain. Cela aurait été intéressant de le documenter avec un post-test. Au vu des évaluations des EE, la formation initiale des enseignants pourrait davantage intégrer ces dispositifs qui intéressent vivement les nouveaux enseignants. Le système de navigation collectif décrit dans cet article met en avant l'importance de l'empathie, individuelle et collective, comme médiatrices de la qualité de l'expérience. Le langage revêt la stature d'un mât qui porte l'empathie, tout comme réciproquement l'empathie étaye le langage. Empathie et langage sont alors intriqués dans l'expérience de formation. Et c'est peut-être en éveillant ces sensations, pensées et émotions, individuelles et collectives, que l'empathie rassemble les enseignants, dans un cercle vertueux de compréhension mutuelle.

Nous retenons également pour nous-mêmes l'idée de continuer à questionner les enseignants sur nos dispositifs, pour mieux cibler les contenus au regard de leurs besoins. Nous pourrions nous « auto-piloter », et il faut bien le dire, nous rassurer, en vue de la recherche de la meilleure efficacité possible.

La page suivante fait apparaître ces résultats sous forme de synthèse dans la figure 70.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE B

En quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent tout au long de leur parcours de professionnalisation et leur carrière?

5. étude au sein de contextes de formation pour former les élèves à l'empathie à l'Inspé de Nice, de Master 1 à T3, N=165, avec le BES, le RESTT et les verbatims

**Question de recherche #5 :** En quoi les contextes de formation influencent-t-il l'empathie des étudiants-enseignants en formation initiale? Est-il possible d'objectiver scientifiquement l'expérience vécue dans cette formation empirique?

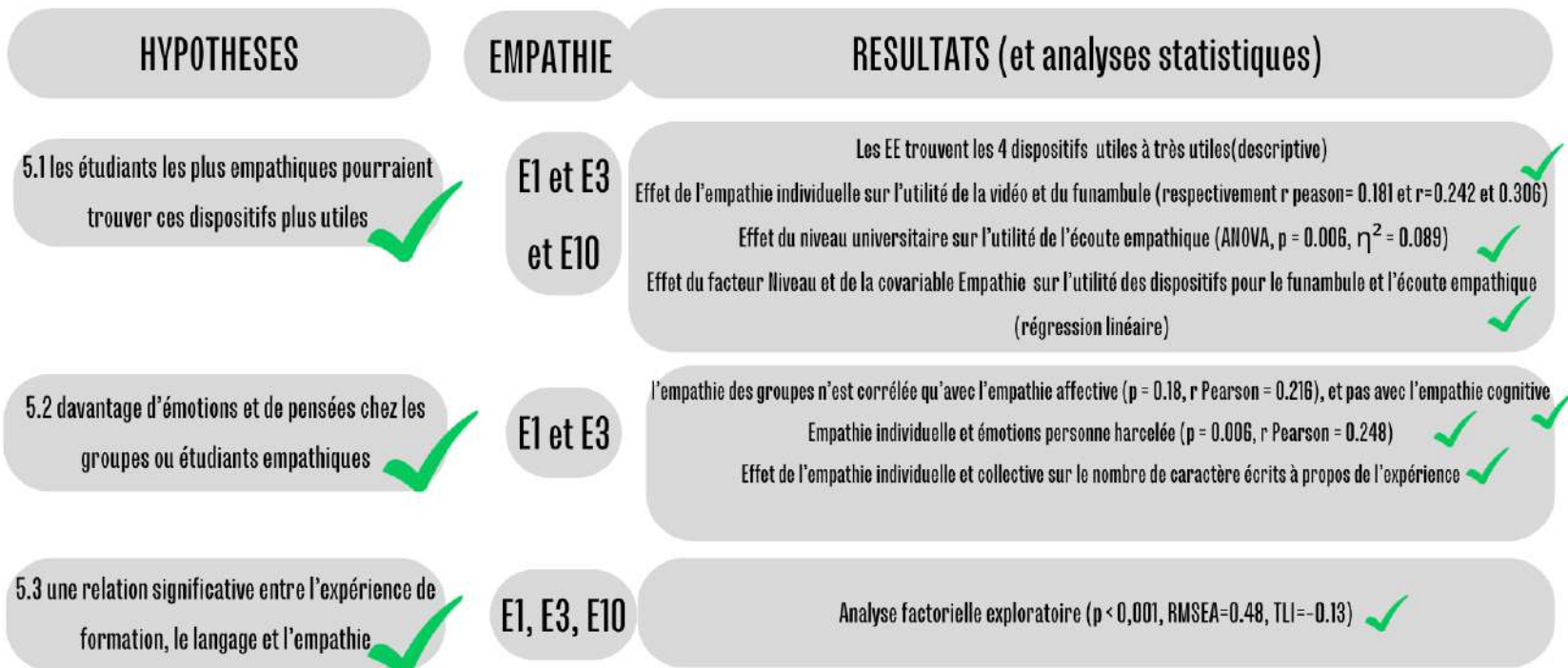


Figure 70 - Synthèses des hypothèses retenues et des résultats de l'étude 5

Pour nous soumettre à nos propres indicateurs, cette étude est estimée au niveau 2c – B, puisque nous avons principalement examiné la relation entre une exposition particulière à cette formation et un résultat lié à l'empathie, mais aussi que nous avons été intervenant et chercheur en même temps, ce qui comporte un biais important.

Pour répondre à la question de recherche 5, le contexte de formation pourrait jouer un rôle déterminant dans le façonnement de l'empathie chez les enseignants, particulièrement à travers la dynamique empathique propre au groupe de formation.

En outre, cette recherche apporte une conclusion à la question B, qui explorait comment et dans quelle mesure les contextes socioculturels influencent l'évolution de l'empathie chez les enseignants tout au long de leur cheminement professionnel et de leur carrière. À travers l'analyse combinée des études quatre et cinq, il ressort que l'empathie des enseignants est effectivement façonnée par les contextes socioculturels rencontrés dès la plus tendre enfance. Mais au cours de la formation en Licence, puis en Master, les expériences de collaboration et de formation vécues en groupe pourraient influencer leur empathie, en particulier affective. En effet, c'est cette dimension qui est majoritairement identifiée comme une variable dépendante de ces différents facteurs. Par suite de ces déductions, cela nous amène à formuler une interrogation nouvelle : les enseignants seraient-ils réceptifs à l'affectivité et aux émotions positives en lien avec leur bien-être personnel ? Ainsi, une question de recherche supplémentaire, identifiée comme la question C, sera dédiée à explorer cette notion émergente des résultats actuels. Les études 6 et 7 s'attacheront donc à répondre à cette interrogation, et seront également beaucoup plus courtes.

*« Votre douleur est ce par quoi se brise la coquille de votre entendement.  
Et comme il faut que le noyau du fruit se rompe pour que le coeur du fruit s'offre au soleil,  
ainsi vous faut-il connaître la douleur. »*

Khakil Gibran (1923) Le prophète

## 5 Partie 4 : Empathie et bien-être des enseignants

A cet instant précis, cinq études viennent de s'écouler. Dans les trois premières, nous avons débusqué les biais des tests. Puis dans les deux études centrales (4 et 5), nous avons examiné en quoi les empathies des enseignants varient dans différents contextes. Ce faisant, nous avons remarqué que l'empathie affective tend à varier plus significativement que l'empathie cognitive au cours des résultats. Revenant à nos réflexions premières et l'intention de prendre soin de nos étudiants, nous nous demandons s'ils ne pourraient pas être « trop empathiques pour le bien-être des enseignants ». Ce sera d'ailleurs le titre de la présentation retenue pour participer à la finale du Prix Poster Doctorant - Jacques Ginestie 2024 en relation avec la thématique du bien-être explorée cette année par le Réseau des Inspé. La place du concours de recrutement des enseignants a changé entre nos explorations 1 à 5, d'une part en 2022 et l'étude 6 en 2023. En somme, les études sont « rallongées ». Et encore une fois, les étudiants dont nous avons la charge continuent de rencontrer des difficultés psychologiques, d'un point de vue empirique, malgré les efforts du corps enseignant qui les soutient. Par exemple, nous avons plusieurs fois pris contact avec les services de suivi psychologique de l'Université pour accompagner des étudiants différents vers l'obtention de rendez-vous pour améliorer leur bien-être et leur permettre de persévérer dans leur formation MEEF.

Clôturer la thèse à cet endroit serait pourtant possible. Par exemple, notre directeur de thèse nous le propose. Mais nous ne sommes toujours pas satisfaits, car nous n'avons pas objectivé précisément ce pourquoi nous étions « entrés en thèse », à savoir ce qui se joue quand les étudiants sont en formation aux métiers de l'enseignement du point de vue de leur empathie, de leur état d'esprit et de leur bien-être. Alors, une nouvelle demande au CERNI plus tard, nous pouvons questionner les relations entre empathie (E1 et E3) et autocompassion (E11), puis entre ces deux variables et le bien-être. Est-ce que malgré toutes les difficultés qu'ils rencontrent, les étudiants dont nous avons la charge, et dont nous savons maintenant qu'ils pourraient être tant empathiques pour comprendre les autres, auraient encore un peu d'autocompassion pour eux-

mêmes ? Cette tentative d'objectivation est également notre manière de tenter de « faire » quelque chose pour mieux comprendre la situation.

## 5.1 ETUDE 6: Empathie et autocompassion

Le but de l'étude 6 est d'examiner la relation entre l'empathie très élevée des étudiants en éducation en Master MEEF et leurs capacités d'autocompassion. Nous avons déjà essayé d'explorer les effets de l'auto-empathie (E6 et E9) sur l'empathie dans les études 1, 2, 4. Nous avons postulé qu'énoncer une « tonalité » ou une « émotion » aurait pu provoquer des effets positifs en faveur de l'empathie pour autrui, ce qui pourrait prévaloir, mais avec des tailles d'effet infimes. Nous avons ensuite, dans l'étude 5, montré des effets de l'empathie sur le nombre de caractères écrits des « sensations, émotions et pensées », un cadre théorique plus proche de la conscience de soi (E10) et de la pleine conscience. Nous nous sommes posé la question de savoir si la relation entre ces variables était valide, chacune d'entre elles ayant des incidences sur le contenu de formation. Nous nous sommes donc intéressés de près à l'empathie intrapersonnelle. De plus, nous avons montré dans la revue de littérature le lien entre compassion (E8) et empathie, avec plusieurs auteurs considérant l'empathie comme le « starter » de la compassion (Virat, 2014). Sachant que, dans ce cadre, la compassion pourrait prolonger l'empathie, et qu'elle a également des effets positifs sur la santé, quelles sont les relations entre autocompassion, une dimension intrapersonnelle orientant la compassion envers soi, et l'empathie des enseignants ?

Nous abordons donc cette étude avec une seule question : en quoi les scores d'autocompassion sont-ils liés à ceux d'empathie chez les enseignants ? Nous avons décrit avant le démarrage de cette thèse qu'« empiriquement, ceux que nous nommerons les « étudiants-enseignants » ne témoignent pas à première vue d'un éclatant bien-être » (p.14). En résumé, en revenant au point de départ et à l'intention de prendre soin des EE qui a précédé cette thèse, nous aimerions alors objectiver en quoi l'empathie des enseignants pourrait être en lien avec leur propre bien-être, ce qui est la question de recherche « C ».

Nous émettons donc une seule hypothèse :

Hypothèse 6.1 : l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à leurs capacités d'autocompassion.

Le plan de variable de cette étude s'en voit donc fortement simplifié, figure 71, page suivante, et se fait l'écho de la page de résultats, figure 72, page 315.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE C

- Enfin, quel est le lien entre l'empathie des enseignants et leur propre bien-être ?

6. étude exploratoire autocompassion et empathie, N=18, BES et SCS

Question de recherche #6 : En quoi les scores d'empathie des enseignants ont-ils tendance à être en relation avec leur autocompassion, ce qui pourrait influencer sur leur bien-être ?

### HYPOTHESES

6.1. l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à leur capacités d'autocompassion.



### EMPATHIE

E1 et E3  
et E11

### VARIABLES TESTEES (et analyses statistiques)

Empathies (descriptive)

Echelle d'auto compassion (descriptives)

Corrélation des sous dimensions de l'empathie et de la compassion (rho de Spearman)

Figure 71 - Plan de variables de l'étude 6

### 5.1.1 Méthode

- *Échantillon*

Les participants sont 30 EE en Master 1 en formation à l'Inspé de Nice en 2023. Une participation à l'étude a été proposée de manière facultative. 18 étudiants-enseignants de Master 1 ont accepté de participer, uniquement des femmes. Il y a trois hommes dans cette option avec une trentaine d'inscrits, mais ces derniers, comme ils en ont parfaitement le droit, n'ont pas participé, peut-être parce qu'ils ont estimé leur anonymat compromis par la faible représentation du sexe masculin. Ces étudiants sont inscrits en distanciel dans une « option empathie, climat scolaire et bien-être ».

- *Mesures*

La prise de mesure est réalisée par suite de 12h de formation afin de développer spécifiquement l'empathie des élèves. Le Basic Empathy Scale a été utilisé de façon classique, avec 20 questions, pour mesurer l'empathie affective et cognitive. Puis, le Self-Compassion Scale (SCS) traduit en français a été proposé (Neff, 2003 ; Kotsou et Leys, 2016) en version intégrale avec 26 questions, que nous avons présentés dans la revue de littérature. Celui-ci se répartit selon 6 sous-échelles : auto-bienveillance, auto-jugement, commune humanité, isolation, mindfulness (ou pleine conscience) et sur-identification, qui peuvent fonctionner indépendamment. Le score d'autocompassion est la moyenne de chacune des sous-échelles. Toutes ces questions sont évaluées avec une échelle de Likert-5.

- *Déroulement*

Le test dure 10 mn et se passe entièrement en ligne, les participants de ce cours étant tous en distanciel.

- *Analyses statistiques*

La structure du test n'est pas examinée au vu du faible nombre d'individus engagés et des risques de colinéarité. La validation de l'échelle d'autocompassion, parue dans Plos One, par Kotsou et Leys (2016), est considérée comme efficiente. Toutefois, une analyse factorielle exploratoire vérifie que les 6 sous-échelles étaient bien regroupés au sein d'un même et unique facteur. Nous avons effectué des analyses de corrélation avec le rho de Spearman entre les scores d'empathie affective et collective et chaque sous-échelle du SCS, puisque la nature ordinale des données suggère l'utilisation de méthodes de corrélation non paramétriques et que plusieurs-sous échelles ne suivent pas la loi normale, comme celles de pleine conscience ou mindfulness, d'isolation et d'auto-jugement.

### 5.1.2 Résultats

- *Hypothèse 6.1 : Des relations entre empathie et autocompassion inattendues*

D'abord, les scores des étudiants atteignent ce qui nous caractériserons comme un « très haut-niveau » d'empathie, puisqu'ils sont encore plus élevés que ceux obtenus dans l'étude 3, comme le montre le tableau 45. En effet, les scores moyens des empathies affectives des étudiantes de cette étude sont de 41.167 (+/- 5.649), supérieurs de plus d'un point à ceux des étudiantes de l'étude principale, c'est-à-dire de 39.864 (+/- 5.646). De la même façon, les scores moyens des empathies cognitives des étudiantes de cette étude sont de 42.889 (+/- 4.013), supérieurs de plus d'un demi-point à ceux de l'étude principale, c'est-à-dire de 42.096 (+/- 4.040). Par conséquent les scores d'empathie sur 100 des étudiantes de cette étude sont de 84.056 (+/- 8.928), soient 2 points de plus que dans l'étude 3, c'est-à-dire 81.960 (+/-8.574).

|            | <b>Empathie affective</b> | <b>Empathie cognitive</b> | <b>Scores d'empathie</b> |
|------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Moyenne    | 41.167                    | 42.889                    | 84.056                   |
| Écart type | 5.649                     | 4.013                     | 8.928                    |
| Minimum    | 28.000                    | 35.000                    | 66.000                   |
| Maximum    | 49.000                    | 50.000                    | 98.000                   |

Tableau 45 - Statistiques descriptives des empathies des étudiants

Pour le dire simplement concernant les balises relatives à l'interprétation de l'empathie, si nous avons considéré un score total « élevé » supérieur à 75 points, ainsi qu'un « haut niveau d'empathie » dans l'étude 3 supérieur à 82 points, l'étude 6 va plus loin en identifiant des profils d'une empathie encore plus prononcés. Ce « très haut niveau » d'empathie est supérieur en moyenne à 84 points. Notons que les échelles d'empathie pourraient ne pas définir des normes telles qu'une « empathie faible » ou une empathie « de haut-niveau ». Or les outils de mesure de l'empathie, tels que le Basic Empathy Scale (BES) utilisé ici, ne fournissent pas nécessairement des normes pour définir de manière stricte ce que constitue une « empathie faible » ou une « élevée ». Ces considérations sont cohérentes avec les observations de Davis (2018, p.1) concernant l'Indice de Réactivité Interpersonnelle (IRI), car celui-ci précise que « ces scores [d'empathie] n'ont pas été conçus pour créer des catégories ». L'étude actuelle s'appuie sur le BES, qui ne fait pas l'objet de précaution spécifique de ce genre, ce qui n'invalide pas le raisonnement présenté ici, à savoir une empathie « de haut-niveau » des enseignants. Pour sa part, Davis (2018, p.1) précise que dans ses travaux, il a « généralement utilisé les scores de l'échelle comme variables prédictives dans des analyses de corrélation ou de régression ». Par conséquent, c'est associés à d'autres mesures documentant d'autres



variables que ces scores d'empathie pourraient le mieux valoriser les effets statistiques de l'échelle d'empathie, à savoir ici les scores d'autocompassion et les mesures de bien-être subjectif.

Les scores d'autocompassion sont indiqués dans le tableau 46.

|            | Score<br>d'auto-<br>compassion | Autobienvieillance | Auto-<br>jugement | Commune<br>humanité | Isolation | Mindfulness | Sur-<br>identification |
|------------|--------------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-----------|-------------|------------------------|
| Moyenne    | 3.123                          | 2.692              | 3.350             | 3.346               | 2.808     | 2.788       | 3.481                  |
| Écart type | 0.580                          | 1.063              | 1.034             | 0.851               | 0.974     | 0.951       | 1.068                  |
| Minimum    | 2.400                          | 1.200              | 1.400             | 2.000               | 1.250     | 1.500       | 1.750                  |
| Maximum    | 4.700                          | 5.000              | 5.000             | 4.750               | 5.000     | 5.000       | 5.000                  |

*Tableau 46 - Scores obtenus avec l'échelle SCS*

Ainsi, les moyennes les plus élevées dans ce tableau sont celles de l'auto-jugement, la commune humanité et la sur-identification. Les moyennes les moins élevées sont celles de la pleine conscience (ou mindfulness) et l'isolation, le fait de se sentir seul ou séparé des autres. Nous ne disposons que peu d'éléments pour comparer ces résultats à d'autres résultats en français, l'échantillon de Kotsou et Leys (2016) ayant obtenu un score moyen de 3.63 (ET=0.92). L'échantillon d'EE possède un score moyen d'autocompassion inférieur de 0.507 en les comparant à l'étude initiale, soient environ 10 % de moins. Toutefois, celui-ci est établi en ligne avec des participants de profils variables, par exemple avec 42 ans d'âge moyen, peu comparable aux étudiantes de notre échantillon, étudiantes en éducation et âgées en moyenne de 20 ans.

De plus, un tableau de corrélation est réalisé avec le rho de Spearman, comme le montre le tableau 47, page suivante, afin de mieux comprendre les relations entre les variables.

### Corrélations de Spearman

| Variable                        |                | Empathie affective | Empathie cognitive | Scores d'autocompassion | Auto-bienveillance | Auto-jugement | Commune humanité | Isolation       | Mindfulness      | Sur-identification |
|---------------------------------|----------------|--------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|---------------|------------------|-----------------|------------------|--------------------|
| 1. Empathie affective           | Spearman's rho | —                  |                    |                         |                    |               |                  |                 |                  |                    |
|                                 | p-value        | —                  |                    |                         |                    |               |                  |                 |                  |                    |
| 2. Empathie cognitive           | Spearman's rho | <b>0.784 ***</b>   | —                  |                         |                    |               |                  |                 |                  |                    |
|                                 | p-value        | <b>&lt; .001</b>   | —                  |                         |                    |               |                  |                 |                  |                    |
| 3. Score total d'autocompassion | Spearman's rho | -0.306             | -0.042             | —                       |                    |               |                  |                 |                  |                    |
|                                 | p-value        | 0.360              | 0.902              | —                       |                    |               |                  |                 |                  |                    |
| 4. Autobienvieillance           | Spearman's rho | <b>-0.648 *</b>    | -0.471             | 0.138                   | —                  |               |                  |                 |                  |                    |
|                                 | p-value        | <b>0.031</b>       | 0.143              | 0.653                   | —                  |               |                  |                 |                  |                    |
| 5. Auto-jugement                | Spearman's rho | 0.455              | 0.541              | 0.309                   | <b>-0.673 *</b>    | —             |                  |                 |                  |                    |
|                                 | p-value        | 0.159              | 0.085              | 0.305                   | <b>0.012</b>       | —             |                  |                 |                  |                    |
| 6. Commune humanité             | Spearman's rho | -0.267             | 0.035              | 0.489                   | <b>0.612 *</b>     | -0.187        | —                |                 |                  |                    |
|                                 | p-value        | 0.428              | 0.919              | 0.090                   | <b>0.026</b>       | 0.542         | —                |                 |                  |                    |
| 7. Isolation                    | Spearman's rho | 0.355              | 0.289              | 0.311                   | -0.482             | 0.306         | 0.086            | —               |                  |                    |
|                                 | p-value        | 0.284              | 0.389              | 0.301                   | 0.095              | 0.309         | 0.780            | —               |                  |                    |
| 8. Mindfulness                  | Spearman's rho | <b>-0.660 *</b>    | -0.553             | 0.177                   | <b>0.918 ***</b>   | -0.533        | 0.501            | <b>-0.621 *</b> | —                |                    |
|                                 | p-value        | <b>0.027</b>       | 0.078              | 0.563                   | <b>&lt; .001</b>   | 0.061         | 0.081            | <b>0.024</b>    | —                |                    |
| 9. Sur-identification           | Spearman's rho | <b>0.641 *</b>     | 0.497              | 0.044                   | <b>-0.842 ***</b>  | 0.699 **      | -0.537           | 0.377           | <b>-0.743 **</b> | —                  |
|                                 | p-value        | <b>0.034</b>       | 0.120              | 0.887                   | <b>&lt; .001</b>   | 0.008         | 0.058            | 0.204           | 0.004            | —                  |

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tableau 47 - Tableau de corrélation entre empathie (variables 1 et 2), score d'autocompassion (variable 3) et sous-dimensions de l'autocompassion (variables 4 à 9). Les corrélations significatives apparaissent en gras. La force du rho de Spearman est indiquée de 1 à 3 étoiles, celles-ci étant apposées directement par Jasp.

Ce tableau 47, présenté dans la page précédente, montre les corrélations établies entre plusieurs variables : les empathies affectives et cognitives (E1 et E3), le score d'autocompassion (variable E11) et les six sous-dimensions de l'autocompassion.

D'abord, les résultats montrent une forte corrélation entre l'empathie affective et cognitive ( $p < .001$ ,  $\rho = 0.784$ ), comme cela est classiquement reporté par la littérature. Plusieurs sous-échelles de l'autocompassion sont également fortement corrélées entre elles. C'est le cas entre l'auto-bienveillance et la mindfulness ( $p < 0.001$ ,  $\rho = 0.918$ ) avec des corrélations positives et presque parfaites, mais aussi des corrélations négatives entre les auto-jugements et l'auto-bienveillance avec une force forte ( $p = 0.012$ ,  $\rho = -0.673$ ). Ces résultats montrent que les individus les plus bienveillants envers eux ont tendance à se juger moins négativement. De plus, une corrélation négative, significative et forte, est trouvée entre la sur-identification et l'auto-bienveillance ( $p < .001$ ,  $\rho = -0.842$ ) ou encore entre la sur-identification et la « mindfulness » ou pleine conscience ( $p = 0.004$ ,  $\rho = -0.743$ ). Cela pourrait suggérer que les individus qui ont tendance à s'identifier fortement à leurs expériences négatives pratiqueraient moins la pleine conscience, en étant moins présents à leurs sensations, émotions et pensées ici et maintenant, et se critiqueraient davantage. Ces résultats suggèrent l'importance de la pleine conscience pour le bien-être des enseignants, ce qui a déjà été explorée par plusieurs auteurs de la revue de littérature, notamment pendant le Covid. Mais encore, les enseignants pourraient être moins bienveillants envers eux-mêmes, alors qu'ils seraient plus empathiques avec les autres. De ce fait, et c'est là un aspect particulièrement intéressant, les résultats montrent logiquement des relations entre les empathies des enseignants et plusieurs sous-dimensions de l'autocompassion. Par exemple, l'empathie affective est négativement corrélée à l'auto-bienveillance ( $p = 0.031$ ,  $\rho = 0.648$ ), à la mindfulness ( $p = 0.027$ ,  $\rho = -0.660$ ), et positivement associée à la sur-identification ( $p = 0.034$ ,  $\rho$  de Spearman = 0.641), avec des effets modérés. D'autre part, l'empathie cognitive n'est corrélée à aucun autre élément que l'empathie affective. Ces éléments suggèrent que les enseignants qui ressentent fortement les émotions d'autrui pourraient avoir davantage tendance à s'identifier plus intensément avec leurs propres expériences négatives. Ils pourraient également exercer une moindre bienveillance envers eux-mêmes. Ces résultats répondent favorablement à l'hypothèse qui postulait que l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à leurs capacités d'autocompassion. Par conséquent, l'hypothèse 6.1 n'est pas rejetée. En effet, empathie et autocompassion sont corrélés, avec une direction négative.

- *Limites de l'étude*

Le nombre de question excède, comme pour l'étude 1, le nombre de participants. Cela cause un risque de colinéarité majeur. Par conséquent, cette étude reste simplement un premier pas exploratoire qui nécessite la poursuite de la recherche.

### 5.1.3 Discussion

- *Le risque pour le bien-être de capacités empathiques trop élevées*

Dans la revue de littérature exposée précédemment, les auteurs prennent deux directions diamétralement opposées : soit muscler les capacités d'empathie des enseignants (Aspy et al., 1984, 1c-C ; Fraser et Vitro, 1975; Mc Connell et Le Capitain, 1988, 5-C par exemple) soit au contraire, chercher à les diminuer au moyen de la pleine conscience (Matiz et al., 2020, 4-B). Malgré cela, la littérature existante n'a jamais, à notre connaissance, documenté les relations entre empathie et autocompassion chez les enseignants. Pourtant, plusieurs auteurs ont déjà identifié empiriquement les effets positifs de l'autocompassion sur le bien-être en général (Neff et al., 2018 ; Zessin et al., 2015). MacBeth et Guley (2012) dans une méta-analyse ont montré les tailles d'effet importantes liant autocompassion et psychopathologie, mettant en valeur l'importance de l'autocompassion pour soutenir la santé mentale. D'autres auteurs ont également montré les effets protecteurs de l'autocompassion contre l'anxiété et la dépression dans la population générale (Neff, 2003 ; Neff et al., 2007). De plus, Wasylikiw et al. (2024) confirment récemment l'effet prédictif de l'autocompassion sur la dépression et l'anxiété chez des étudiants de première année de psychologie. L'étude présentée ici documente la relation entre l'empathie des enseignants pour autrui et leur autocompassion pour eux-mêmes, ce qui pourrait constituer un indicateur de leur propre santé. Mais voilà : rien ne se passe comme prévu. Non seulement l'empathie et l'autocompassion sont corrélées, mais elles le sont négativement. Pour le dire conformément au sens commun, les enseignants les plus empathiques envers les autres pourraient également être ceux qui se montreraient les plus critiques et les plus durs avec eux-mêmes, affichant ainsi un niveau d'autocompassion plus faible. Par conséquent, cela pourrait nuire à leur bien-être. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer cela. D'une part, de façon très contextuelle, cette évaluation vient au dernier cours de l'option « Climat, bien-être et empathie ». Les étudiants pourraient être heureux d'être ensemble, se sentir en sécurité dans ce groupe, et avoir encore gagné de l'empathie au cours de l'option. D'autre part, ils pourraient être « trop empathiques » et sombrer, comme la littérature le montre, dans trop d'empathie qui les conduirait à la détresse émotionnelle. Enfin, ils

pourraient avoir de grandes capacités d'empathie, mais ne pas suffisamment maîtriser leur compétence à la réguler. Effectivement, l'empathie chez les enseignants pourrait se comporter comme une compétence ambivalente, capable d'être à la fois une ressource précieuse mais aussi une source potentielle de vulnérabilité. La littérature sur l'empathie dans le domaine de l'éducation ne met pas toujours en avant les risques associés à cette capacité, souvent assimilée à un « muscle » à développer. Dans cette perspective, une piste professionnelle germe. Pouvoir accompagner les enseignants, non seulement dans le développement des empathies des élèves, mais aussi dans la gestion de ses répercussions « négatives », pourrait leur apporter des éléments de compréhension et de mise en action professionnelles. En effet, ces derniers semblent au vu de l'état de l'art régulièrement soumis à la contagion émotionnelle, la détresse empathique et la fatigue de compassion, expérimentées dans le cadre de leur pratique professionnelle. Ils pourraient aussi s'appuyer sur la contagion émotionnelle des émotions positives pour s'en nourrir, comme les programmes de gratitude intégrés à la psychopédagogie du bien-être le proposent. Pour cela, nous recommanderions que les enseignants connaissent mieux les mécanismes de l'empathie, qui pourraient agir négativement sur eux en raison d'une empathie trop élevée. Il s'agit, par conséquent, de renforcer les connaissances et les attitudes favorisant mais aussi limitant parfois les capacités empathiques des enseignants, en intégrant la reconnaissance de leurs limites en temps et en énergie. D'autre part, il pourrait être prometteur d'aider les enseignants à expérimenter comment moduler l'usage de l'empathie et recourir à l'autocompassion ou à d'autres mécanismes de gestion du stress pour préserver leur bien-être. Pour revenir à la question de recherche, examinant en quoi les scores d'empathie des enseignants ont tendance à être en relation avec leur autocompassion, la réponse qu'offre cette étude est que l'empathie pourrait être négativement corrélée avec l'autocompassion. Mais la prudence reste de mise à la vue de ces résultats tout à fait exploratoires. Le niveau de preuve de l'étude reste relativement faible. Cela dit, ils ouvrent la voie à de nouveaux petits pas pour mieux appréhender les relations entre une empathie élevée et une autocompassion relativement moindre chez les enseignants, dans d'autres études à venir. Cela pourrait permettre d'examiner en profondeur les interactions entre ces deux variables importantes chez les enseignants, sans pour autant présumer de la valeur positive ou négative de cette association pour l'instant.

- *Les relations complexes entre empathie et compassion, et ses liens avec l'autocompassion*

La revue de la littérature définit, en reprenant Batson (2009), la compassion (E9) comme une définition possible de l'empathie. Nous avons rajouté à ce panorama l'autocompassion (E11),

c'est-à-dire la compassion orientée vers soi. Dans cette revue, nous avons noté les liens entre l'empathie et la fatigue de compassion comme un élément d'une prise de distance qui pourrait difficilement s'ajuster (Chen et al., 2023). De plus, les liens entre fatigue de compassion et le stress au travail ont déjà été objectivés par plusieurs auteurs (Chen et al., 2023; Andreychik, 2019). Cela situe ces travaux liés tant à la compassion qu'à l'autocompassion dans le contexte de la santé des personnels. Rappelons que plusieurs auteurs notent que la compassion prolongeait les phénomènes d'empathie, en référence à Sprecher et Fehr (2005) et Virat (2020). Sprecher et Fehr (2005) s'étaient appuyés pour leurs comparaisons sur l'échelle d'amour compassionnel et l'échelle d'empathie de Schieman et Van Gundy (2000). Ils ont identifié que l'amour compassionnel et l'empathie étaient tous deux des prédicteurs significatifs du soutien social offert aux proches, mais que des différences existaient entre empathie et compassion. Or, le cadre théorique, proposé dans cette thèse, intègre ces deux concepts à la définition exhaustive de l'empathie de Batson (2009). Il les associe même, l'un étant le prolongement de l'autre. Examinons de plus près la façon dont les différences avaient été trouvées par ces auteurs précisément à partir de ces derniers résultats. En effet, les conclusions de Sprecher et Fehr semblent indiquer que l'amour compassionnel contribue, davantage que l'empathie, à des attitudes et des comportements prosociaux d'une part, mais aussi plus durables d'autre part, envers à la fois les proches et la communauté élargie. L'amour compassionnel diffère dans ce cadre de la compassion (E11) du cadre théorique présent par ces deux dimensions de prosocialité et de prise en compte de la communauté. Cependant, l'échelle d'empathie de Schieman et Van Gundy (2000) utilisé comme comparaison, n'est que peu prise en compte par la littérature. De ce fait, ayant traduit les items de cette dernière échelle en français, certains items sont « généralistes » concernant l'empathie comme « Je suis généralement conscient des sentiments des autres personnes » (item 6) et pourraient concerner principalement l'empathie émotionnelle (E3). De plus, un tiers des items de cette échelle décrit une tendance à agir, appelée dans la revue de littérature « comportementale », et prosociale. Par exemple, l'engagement du participant dans l'action est suggéré par trois items comme « Je tends à m'impliquer émotionnellement dans les problèmes de mes amis » (item 1), « Quand un ami commence à parler de ses problèmes, j'essaie d'orienter la conversation vers autre chose » (item 3), ou encore « Je pense que les autres devraient prendre en charge leurs problèmes eux-mêmes » (item 7). Notons à ce sujet que dans le champ de la compassion, Germer et al. (2020, p.147) décrivent deux types de compassion ou d'autocompassion. La première est portée par l'action, et qualifiée de « yang », en mettant notamment l'accent sur la protection et le fait de subvenir aux besoins d'autrui. La seconde représente une compassion douce, basée sur l'écoute,

l'accueil, l'apaisement et la validation pour « être avec la douleur de l'autre », nommée « yin ». De fait, bien que la tendance à l'action ne soit pas l'apanage de l'empathie, la compassion pourrait ne pas toujours se transformer en actions. En outre, revenant à l'échelle d'empathie de Schieman et Van Gundy (2000), trois autres items montrent des effets qui ne témoignent pas directement de l'empathie du participant. Prenons l'exemple de l'item 2 « Je ne me contrarie pas parce qu'un ami est troublé ». Ici le « trouble » représente des émotions négatives de cet ami. Or que se passe-t-il lorsqu'autrui est « au fond du trou », et souffre ? L'ami « empathique » devrait-il au vu de la situation être touché, souffrir avec son ami, faire quelque chose pour lui comme pleurer avec lui (ce que Germer et al. qualifient de « yang »), ou bien l'écouter en restant à sa place, connecté à ses propres émotions, pour accueillir ce qu'il vit (ce que Germer et al. qualifient de « yin ») ? A ce sujet, la littérature s'oppose, et chacun a sa solution, pour laquelle un éclairage pourrait être apporté par quelques exemples discursifs. Par exemple, pour Ledig (2013), « l'empathie c'est tendre la main à celui qui est dans le trou ; ce n'est pas sauter dedans pour l'aider à remonter », cette citation étant reprise dans une thèse en médecine (Joubert, 2014). Pour situer cette citation, Agnès Ledig est sage-femme, jusqu'au moment où un de ses enfants décède d'une leucémie, et devient ensuite écrivain. Plus loin, elle précisera page 135 : « Tu peux tendre la main à quelqu'un, mais tu ne peux pas le sortir du trou dans lequel il s'enfonce s'il ne prend pas la main que tu lui tends. A moins d'y tomber avec lui, ce qui ne résout pas les choses. On est à deux au fond du trou, mais on est quand même au fond du trou ». Ces représentations sont très proches de celles qui sont promues dans le cadre médical pour préserver la santé des étudiants-médecins (Pérez-Fuentes et al., 2020). A l'opposé, Brown (2014, 0 :11) montre dans un dessin animé que l'empathie est, au contraire, « descendre au fond » du trou pour résonner avec autrui ou quand des événements négatifs se produisent. Or, c'est précisément ce que nos résultats confirment. Les enseignants pourraient descendre « au fond du trou » par suite d'émotions négatives ou à force d'être attentifs aux sentiments et aux besoins des autres. Cette érosion pourrait aussi bien concerner ce que les auteurs appellent « fatigue de compassion » que la « détresse empathique », selon différents cadres théoriques. Des questions de l'échelle de sur-identification à laquelle les enseignants tendent à répondre de façon positive, comme « Quand quelque chose de douloureux se produit, j'ai tendance à donner une importance hors de proportion à l'incident » (item 24), laissent à penser que ces phénomènes pourraient se montrer très intenses ou durer très longtemps dans le temps. Enfin, rappelons à ce stade que la revue systématisée de la littérature s'étendait uniquement à l'empathie des enseignants, ce qui limite notre compréhension épistémologique de la compassion. Toutefois, les auteurs, pour décrire les rapports entre ces deux concepts, se divisent

en trois options ; l'idée que l'empathie n'est pas la compassion (Jorland, 2004), qu'elles auraient des points communs et/ou distincts (Sprecher et Fehr, 2005 ; Virat, 2020) ou bien qu'elles mériteraient d'être distinguées (Jeffrey, 2016). Les résultats de l'étude 6 confirment un lien entre empathie et autocompassion, mais cette fois avec une orientation négative. Par conséquent, l'empathie et l'autocompassion seraient bien des concepts distincts, mais corrélés, donc associés, d'une certaine façon, chez les enseignants. De plus, l'association inverse entre empathie affective et autocompassion pourrait également suggérer que les enseignants hautement empathiques « absorberaient » les émotions de leurs élèves au détriment de leur propre santé émotionnelle, ce qui pourrait être un indicateur d'épuisement émotionnel ou de la fatigue de compassion. En mettant en jeu leur empathie de façon aussi marquée, ils pourraient tout autant « sauter dans le trou » face à des émotions négatives, que « descendre au fond du trou » pour comprendre leurs élèves, selon certains auteurs, et ne plus arriver à remonter. Cette dynamique sociale rappelle les concepts de don, contre-don et de réciprocité décrits par Caillé (Caillé, 2000 ; Moisan, 2002), puisque l'acte d'empathie peut être vu comme un don de temps et d'énergie qui cherche une forme de réciprocité, même asymétrique, impliquant la préservation du bien-être des deux parties impliquées. Tout cela met en lumière la question centrale de la dynamique relationnelle, de la santé et du bien-être des enseignants. La sur-identification apparaît comme la sous-échelle à explorer prioritairement dans de futures études.

#### 5.1.4 Conclusion

En résumé, nous avons examiné les liens intriqués entre empathie, dans ses dimensions affectives et cognitives, et autocompassion. Pour répondre à la question 6 de façon large, les corrélations négatives entre ces empathies et l'autocompassion suggèrent que les enseignants pourraient être sévères envers eux-mêmes, en se critiquant et en manquant de bienveillance pour eux, ce qui pourrait potentiellement nuire à leur propre bien-être. En revanche, la sur-identification, bien que positivement liée à l'empathie, soulève des interrogations quant à son rôle dans la relation entre empathie et autocompassion. Un bilan succinct est donc réalisé, figure 72 suivante.



## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE C

- Enfin, quel est le lien entre l'empathie des enseignants et leur propre bien-être ?

#### HYPOTHESES

6.1. l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à leur capacités d'autocompassion.



#### EMPATHIE

E1 et E3  
et E11

6. étude exploratoire autocompassion et empathie, N=18, BES et SCS

Question de recherche #6 : En quoi les scores d'empathie des enseignants ont-ils tendance à être en relation avec leur autocompassion, ce qui pourrait influencer sur leur bien-être ?

#### RESULTATS (et analyses statistiques)

Empathies plus élevées que dans l'étude 4 (descriptive)

Échelle d'auto compassion parfois corrélée positivement: auto-bienveillance et la mindfulness ( $p < 0.001$ ,  $\rho = 0.918$ )  
Échelle d'auto compassion parfois corrélée positivement: auto-jugements et l'auto-bienveillance ( $p = 0.012$ ,  $\rho = -0.673$ )  
ou encore sur-identification et la mindfulness ( $p = 0.004$ ,  $\rho = -0.743$ )

L'empathie affective est négativement corrélée à l'auto-bienveillance ( $p = 0.031$ ,  $\rho = 0.648$ ), à la mindfulness ( $p = 0.027$ ,  $\rho = -0.660$ ), et positivement associée à la sur-identification ( $p = 0.034$ ,  $\rho$  de Spearman = 0.641), avec des effets modérés



Figure 72 - Hypothèse retenue et résultats de l'étude 5

Pour répondre précisément à la question de recherche « C », les scores d'autocompassion sont liés à l'empathie des enseignants, selon trois sous-dimensions telles que l'auto-bienveillance, la « mindfulness » (ou pleine conscience) et la sur-identification. Cette relation est négative pour les deux premiers et positive pour le dernier, de sorte que les enseignants les plus empathiques sont ceux qui seraient les plus durs avec eux-mêmes, porteraient intentionnellement le moins leur attention dans le moment présent et resteraient le plus englués dans les émotions négatives.

Pourtant, certains aspects de notre analyse pourraient davantage refléter une forme de sympathie ou de contagion émotionnelle plutôt que de l'empathie au sens strict. En effet, la contagion émotionnelle, intégrée à l'empathie affective (E3), implique une assimilation automatique des émotions d'autrui sans la composante cognitive de l'empathie. Celle-ci requiert la compréhension des états émotionnels d'autrui en ayant l'avantage de maintenir une certaine distance avec lui. Ainsi, la sur-identification pourrait être interprétée comme un indicateur de contagion émotionnelle, laissant présager que les enseignants non seulement ressentiraient les émotions de leurs élèves mais aussi les absorberaient comme si elles étaient les leurs, menant potentiellement à une détérioration de leur bien-être émotionnel.

Cette réflexion nous amène à proposer une dernière recherche pour explorer ces nuances et imaginer, à terme, des interventions qui pourraient aider les enseignants à gérer plus efficacement leur empathie affective et leur dialogue intérieur négatif. A ce stade, il apparaît possible que promouvoir des stratégies d'autocompassion et de pleine conscience puisse soutenir les enseignants dans leurs réponses émotionnelles et le maintien de leur bien-être, ce qui reste à confirmer.

Mais deux problèmes guettent ces résultats, le premier est d'ordre statistique puisque le nombre de questions excède le nombre de participants. Aussi, nous soumettant au classement proposé, cette étude est ici d'un niveau 2c-C. C'est un simple pas exploratoire, qui en mérite un autre.

Deux éléments sont ici prégnants. D'une part la sur-identification se comporte comme la sous-échelle du SCS la plus remarquable. Elle est statistiquement la plus élevée en comparaison aux autres. Par ailleurs, elle obtient une corrélation positive d'une force importante avec l'empathie affective. C'est donc elle que nous retiendrons pour l'étude 7. De plus, une autre limitation vient de notre simplification du réel. Nous engageons l'idée, que

comme l'autocompassion contribue au bien-être, alors le fait que l'empathie soit négativement corrélée avec l'autocompassion implique forcément une diminution du bien-être subjectif hédonique. Or rien à ce stade ne le prouve. Aussi, nous nous engageons dans l'étude 7 avec l'idée d'examiner l'empathie (E1 et particulièrement E3), l'autocompassion (E11) avec la sous échelle de sur-identification et une échelle de bien-être. Précisons, soit dit en passant que notre laboratoire, le Centre de Recherches en Éducation de Nantes, et notamment le thème 4, est spécialiste du bien-être en milieu scolaire.

« La plus grande découverte de ma génération est que l'être humain peut altérer sa vie en altérant ses états d'esprits. »

William James (1890) *Principles of Psychology*

## 5.2 ETUDE 7 : Trop d'empathie pour bien-être enseignant ?

Voici venu le temps de poser le dernier « petit pas » de ce chemin de recherche passionnant entamé sous forme d'une randonnée il y a trois ans. Nous avons marché de multiples façons pendant ces trois années retracées depuis le début de ces lignes. Des pas en arrière, des pas de côté, des grands pas, et des pas imprévus qui forment un chemin de recherche, et enfin des derniers pas prêts à s'arrêter et poser leurs valises, lors de l'étude 7. Nous n'avons pas marché seuls, et de nombreuses personnes nous ont accompagnés, que nous associons avec gratitude aux progrès de chacune de ces études. Or, celle-ci détient une place spéciale, parce que c'est la dernière, et, peut-être, parce qu'elle donne un sens à tout ce chemin engagé. Nous avons, rappelons-le en quelques lignes, après des bases préliminaires, examiné de façon centrale les variations des empathies des enseignants de la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière. Mais une question centrale est restée depuis le lancement de cette thèse : pourquoi les étudiants-enseignants vont-ils si mal ? Il ne nous est pas possible de nous habituer à voir pleurer en cours des adultes tout à fait habiles avec leurs élèves, d'autant que nous sommes convaincus que ce n'est pas à cause de nous, ni de la formation, qu'ils manifestent autant de désarroi. Ces publics d'étudiants aux métiers de l'enseignement sont tout à fait différents de ceux du collège que nous avons côtoyés pendant 20 ans. Les adolescents peuvent aller mal, mais là, ce n'est pas ça. Alors, finalement, « qu'est-ce qui ne tourne pas rond »?

Nous avons identifié dans l'étude 6 des effets importants liant les variables d'empathie et d'autocompassion pour les enseignants. Cependant la taille de l'échantillon ne permettait pas de généraliser les résultats obtenus. Aussi, nous tentons dans cette nouvelle étude d'augmenter la taille de l'échantillon pour améliorer la puissance statistique, et d'autre part de diminuer le nombre de questions. Comme indiqué dans la conclusion de l'étude 6, la sous-échelle de sur-identification du SCS est choisie pour trois raisons. D'abord, elle peut fonctionner comme sous-échelle indépendante puisqu'elle est conçue comme telle par Kotsou et Leys (2016). D'autre part, la sur-identification est la sous-échelle du SCS la plus remarquable. Elle est la plus fortement corrélée avec l'empathie, selon les résultats de l'étude 6. Enfin, l'objectif méthodologique souhaité est de limiter le nombre de questions pour gagner en efficacité. En

outre, l'échelle de Diener du SPANE est également utilisée, et ce pour deux motifs. D'abord, rappelons que le bien-être hédonique contribue au bien-être eudémonique chez les enseignants et pas l'inverse (Mamprin, 2023). De plus, les étudiants-enseignants vivent des phases de formation spécifiques, surtout en début d'année universitaire, ce qui justifie une étude ciblée des 4 dernières semaines. Notre but est donc d'examiner les liens entre empathie, autocompassion (via la sous-échelle de sur-identification) et bien-être subjectif hédonique.

Le cycle de cette thèse arrive à son terme avec la question de recherche 7 : « En quoi les scores d'empathie des enseignants ont-ils tendance à être en relation avec leur autocompassion et leur bien-être ? ». Nous nous attendons à ce que :

Hypothèse 7.1 : l'empathie des enseignants en formation initiale soit liée à leur capacité d'autocompassion par la sous-échelle de sur-identification,

Hypothèse 7.2 : l'empathie des enseignants en formation initiale soit liée à leur bien-être.

Le plan de variables suivant est donc le dernier à être proposé ici pour l'étude 7, page suivante (figure 73). Si vous souhaitez avoir un aperçu rapide des résultats, comme cela se fait actuellement dans certains articles sous une forme graphique, il suffirait de vous rendre figure 74, page 331.

## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE C

- Enfin, quel est le lien entre l'empathie des enseignants et leur propre bien-être ?

7. seconde étude autocompassion, bien-être et empathie, N=50 BES, SCS et SPANE

Question de recherche #7: En quoi les scores d'empathie des enseignants ont-ils tendance à être en relation avec leur autocompassion et leur bien-être ?

### HYPOTHESES

7.1. l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à la capacité d'autocompassion dans sa sous-échelle de suridentification ?

7.2 l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à leur bien-être. ?

### VARIABLES TESTEES (et analyses statistiques)

Scores d'empathie, d'autocompassion, et de bien-être (analyses descriptives)

Corrélation entre empathie affective et cognitive et sous échelle de sur identification ou SI (rho de Spearman)

Corrélation entre empathie affective et cognitive, la sous-échelle SI et l'échelle de Diener (rho de Spearman)

Figure 73 - Plan de variables de l'étude 7

### 5.2.1 Méthode

- *Échantillon*

Reprenant la force du résultat principal de l'étude précédente (numéro 6), corrélant l'empathie affective et la sur-identification est le suivant :  $p = 0.034$  ; rho de Spearman = 0.641. Rappelons que coefficient de corrélation de rang de Spearman, souvent désigné par le symbole  $\rho$  (rho), est une mesure statistique non paramétrique utilisée pour évaluer la force et la direction de l'association entre au moins deux variables mesurées sur une échelle ordinale, ce qui n'exige pas que les données suivent une distribution normale et le rend particulièrement utile pour analyser des données ordinales ou des données continues qui ne respectent pas les conditions de normalité. Nous avons retenu que le rho de Spearman de 0.641 est décrit comme dans la limite supérieure d'un effet modéré, presque fort. Aussi nous avons calculé la taille d'effet sur G\*Power 3.1 requérant minimum 49 participants ( $\alpha = 0.05$  ; Power (1- $\beta$  err prob)= 0.95 ;  $\rho H1 = 0.45$ ). Les participants sont donc 50 EE en formation à l'Inspé de Nice. La participation à l'étude a été proposée de manière facultative. 20 étudiants-enseignants de Master 1, 17 de Master 2, en formation 1<sup>er</sup> degré à distance, et 13 de DIU de Mathématiques (Diplôme inter universitaire), au centre de la Seyne sur mer, ont accepté de participer à l'automne 2023. Le diplôme du DIU est proposé aux étudiants qui viennent d'obtenir le concours avec un diplôme différent d'un Master éducation dit MEEF. Les échantillons de Master 1 et 2 sont essentiellement féminins dans le 1<sup>er</sup> degré, et celui du DIU essentiellement masculin dans le second degré. Tous sont en formation initiale. Nous avons choisi le sous-échantillon de DIU puisque c'est le seul public essentiellement masculin disponible en formation initiale. Nous maintenons cette étude dans une démarche exploratoire, avant un test plus important, probablement à la rentrée 2024.

- *Mesures*

Le Basic Empathy Scale a été utilisé de façon classique, avec 20 questions, pour mesurer l'empathie affective et cognitive. Puis, le Self-Compassion Scale (SCS) traduit en français a été proposé (Neff, 2003 ; Kotsou et Leys, 2016) uniquement dans sa sous-échelle de sur-identification avec 4 questions au moyen des items 2, 6, 20 et 24. Ces questions sont les suivantes : « 2. Lorsque je me sens mal, j'ai tendance à être obsédé(e) et à focaliser sur tout ce qui ne va pas », « 6. Quand j'échoue à quelque chose d'important pour moi, je suis envahi(e) par un sentiment de ne pas être à la hauteur », « 20. Quand quelque chose me perturbe, je me laisse emporter par mes sentiments », et « 24. Quand quelque chose de douloureux se produit,

j'ai tendance à donner une importance hors de proportion à l'incident », évaluées avec une échelle de Likert-5. Enfin, la littérature indique que l'échelle du Scale of Positive and Negative Experiences ou SPANE (Diener et al., 2009) traduite en français par Martin-Krumm et al. (2018) comporte deux sous-échelles des émotions positives ( $\alpha = 0,95$ ,  $\omega = 0,95$ ) et émotions négatives ( $\alpha = 0,89$ ,  $\omega = 0,90$ ). Celle-ci comporte 12 énoncés évalués par une échelle de Likert-5, de 1 = Très rarement, à 5 = Très fréquemment. En tout, 36 questions relevant d'échelles sont posées, à laquelle se rajoute la question du genre du participant. Dans cette étude, les deux sous-échelles des émotions positives ( $\alpha=0.809$ ,  $\omega=0.813$ ) et négatives ( $\alpha=0.897$ ,  $\omega=0.892$ ) du SPANE obtiennent également des valeurs satisfaisantes dans l'échantillon général.

- *Déroulement*

Le test dure 10 mn et se passe entièrement en ligne sur Limesurvey. Certains participants sont en ligne, ou en présentiel, au début d'une séquence de formation.

- *Analyses statistiques*

Nous avons effectué des analyses de corrélation avec le rho de Spearman entre les scores d'empathie mesurés avec une échelle de Likert-5, puisque la nature ordinale des données suggère l'utilisation de méthodes de corrélation non paramétriques et que le graphique de la distribution de plusieurs sous-échelles ne suivent pas une loi normale, et en particulier l'échelle de sur-identification.

## 5.2.2 Résultats

- *Résultats généraux*

La table de contingence (tableau 48, ci-après) montre les genres indiqués par les participants à la question « Quel est votre genre ? ». 20 participants ont écrit « féminin » et 15 ont renseigné le mot « femme ». Mais encore 8 ont écrit « masculin » et 8 autres « homme », quand un participant a indiqué « garçon ». Les participants ont posé de nombreuses questions, ne sachant parfois pas quoi écrire. Ils ont été encouragés à écrire ce qu'ils pensaient, sans que l'expérimentateur ne donne jamais de réponse précise à cette question. Aussi, une partie d'entre eux, presque la moitié, a écrit son genre et l'autre partie a écrit son sexe, montrant que la notion de genre n'est pas si évidente que cela même pour des étudiants de niveau Master, et que leur acception est confondue dans le sens commun.



**Table de contingence**

| <b>Genre indiqué par les participants</b> | <b>Nv</b>  |           |           | <b>Total</b> |
|---|------------|-----------|-----------|--------------|
|   | <b>DIU</b> | <b>M1</b> | <b>M2</b> |              |
| Féminin ou Femme                          | 2          | 19        | 12        | 33           |
| Masculin ou Homme ou Garçon               | 11         | 1         | 5         | 17           |
| Total                                     | 13         | 20        | 17        | 50           |

*Tableau 48 - Table de contingence des échantillons par genre*

Pour commencer, les scores des étudiants se montreraient d'un niveau « élevé » (environ 75) à un « très haut-niveau » (supérieur à 84) selon les balises que nous avons définies. Les statistiques descriptives indiquent des scores encore plus élevés par sous-échantillons que ceux obtenus dans l'étude 3, comme le montre le tableau 49, ci-après.

**Statistiques descriptives**

|            | <b>Empathie affective</b> |           |           | <b>Empathie cognitive</b> |           |           | <b>Score d'empathie</b> |           |           |
|------------|---------------------------|-----------|-----------|---------------------------|-----------|-----------|-------------------------|-----------|-----------|
|            | <b>DIU</b>                | <b>M1</b> | <b>M2</b> | <b>DIU</b>                | <b>M1</b> | <b>M2</b> | <b>DIU</b>              | <b>M1</b> | <b>M2</b> |
| Nombre     | 13                        | 20        | 17        | 13                        | 20        | 17        | 13                      | 20        | 17        |
| Moyenne    | 35.077                    | 41.550    | 40.118    | 39.769                    | 42.750    | 43.059    | 74.846                  | 84.300    | 83.176    |
| Écart type | 4.699                     | 4.161     | 6.927     | 4.146                     | 3.823     | 4.085     | 6.466                   | 7.292     | 10.472    |
| Minimum    | 27.000                    | 30.000    | 29.000    | 34.000                    | 32.000    | 38.000    | 63.000                  | 68.000    | 68.000    |
| Maximum    | 43.000                    | 50.000    | 49.000    | 46.000                    | 49.000    | 50.000    | 88.000                  | 98.000    | 97.000    |

*Tableau 49 - Statistiques descriptives des empathies des étudiants*

Nous comparons les résultats obtenus avec ceux de l'étude centrale, numéro 4. Une fois encore, les scores moyens des empathies affectives des étudiantes de M1 sont de 41.550 (+/- 4.161), supérieurs de plus d'un point à ceux de l'étude principale, c'est-à-dire de 39.864 (+/- 5.646). De la même façon, les scores moyens des empathies cognitives des étudiantes de M1 de cette étude sont de 42.750 (+/- 3.823), supérieurs de plus d'un demi-point à ceux de l'étude principale, c'est-à-dire de 42.096 (+/- 4.040). Par conséquent les scores d'empathie sur 100 des étudiantes de M1 de cette étude sont de 84.300 (+/- 7.292), soient 2 points de plus que dans l'étude 3, c'est-à-dire 81.960 (+/- 8.574). Des résultats similaires sont trouvés en M2 avec une moyenne de 83.176 avec deux points de plus que la moyenne de l'étude 2 c'est à dire 81.059 (+/- 9.296). Toutefois, le score d'empathie du groupe de DIU de Mathématiques se montre nettement inférieur au groupe d'enseignants issus d'une licence scientifique déjà documentés. Par exemple, l'empathie affective de ce groupe est de 35.077 (+/- 4.699) contre 39.315 (+/- 5.7) dans l'étude 7, et avec 5 points de moins que les étudiants du 1<sup>er</sup> degré, peut-être notamment en raison de leur genre, essentiellement masculin.

De plus, le tableau 50, ci-après, indique les scores d'autocompassion.

|                        | <b>SCS-si</b> |           |           |
|------------------------|---------------|-----------|-----------|
|                        | <b>DIU</b>    | <b>M1</b> | <b>M2</b> |
| Nombre de participants | 13            | 20        | 17        |
| Moyenne                | 2.692         | 4.000     | 3.514     |
| Écart type             | 0.9637        | 0.9867    | 0.986     |
| Minimum                | 1.500         | 2.000     | 1.750     |
| Maximum                | 4.500         | 5.000     | 5.000     |

*Tableau 50 – Statistiques descriptives des scores d'autocompassion (SCS) concernant la sur-identification*

Ainsi, les moyennes des M1 et des M2 sont cohérentes avec celles obtenues lors de l'étude 6 (M = 3.481, ET = 1.068) avec un minimum de 1.75 et un maximum de 5. Toutefois, les scores du DIU sont inférieurs de près d'un point à l'ensemble des autres scores, et laissent entrevoir que des différences sont possibles entre les genres masculins et féminins, ou bien entre le 1<sup>er</sup> et le second degré, au sujet de l'autocompassion également. Cependant, les sous-échantillons étant inférieurs à la taille préconisée par G\*Power, nous considérons l'échantillon total sans distinguer les résultats par sous-échantillon.

Par conséquent, un tableau de corrélation est réalisé avec le rho de Spearman, comme le montre le tableau 51. Les résultats montrent, en gras, les corrélations établies entre plusieurs variables : les empathies affectives et cognitives (variables 1 et 2), le score d'autocompassion (variable 3) et les échelles de bien-être positive (P), négative (N) et moyenne (B) (variables 4 à 6). Ces relations sont fortement significatives entre elles. Détaillons alors pour plus de clarté les résultats obtenus par hypothèses.

## Corrélations de Spearman

| Variable                        |                | Empathie affective | Empathie cognitive | SCS-SI            | Diener-SPANE-P ou positive | Diener-SPANE-N ou négative | Diener-SPANE-B |
|---------------------------------|----------------|--------------------|--------------------|-------------------|----------------------------|----------------------------|----------------|
| 1. Empathie affective           | Spearman's rho | —                  |                    |                   |                            |                            |                |
|                                 | p-value        | —                  |                    |                   |                            |                            |                |
| 2. Empathie cognitive           | Spearman's rho | <b>0.693 ***</b>   | —                  |                   |                            |                            |                |
|                                 | p-value        | <b>&lt; .001</b>   | —                  |                   |                            |                            |                |
| 3. SCS- sur-identification (SI) | Spearman's rho | <b>0.640 ***</b>   | <b>0.387 **</b>    | —                 |                            |                            |                |
|                                 | p-value        | <b>&lt; .001</b>   | <b>0.005</b>       | —                 |                            |                            |                |
| 4. Diener-SPANE-P               | Spearman's rho | <b>-0.280 *</b>    | -0.046             | -0.261            | —                          |                            |                |
|                                 | p-value        | <b>0.049</b>       | 0.753              | 0.067             | —                          |                            |                |
| 5. Diener-SPANE-N               | Spearman's rho | <b>0.332 *</b>     | 0.104              | <b>0.632 ***</b>  | -0.138                     | —                          |                |
|                                 | p-value        | <b>0.019</b>       | 0.474              | <b>&lt; .001</b>  | 0.340                      | —                          |                |
| 6. Diener-SPANE-B               | Spearman's rho | <b>-0.386 **</b>   | -0.102             | <b>-0.644 ***</b> | <b>0.558 ***</b>           | <b>-0.871 ***</b>          | —              |
|                                 | p-value        | <b>0.006</b>       | 0.482              | <b>&lt; .001</b>  | <b>&lt; .001</b>           | <b>&lt; .001</b>           | —              |

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tableau 51 - Tableau de corrélation entre empathie (variables 1 et 2), score d'autocompassion (variable 3) et sous-dimensions de l'autocompassion (variables 4 à 9). Les scores significatifs sont indiqués en gras. La force du rho de Spearman est indiqué de 1 à 3 étoiles, apposées automatiquement par le logiciel Jasp.

Une corrélation significative et forte entre l'empathie affective et cognitive est identifiée ( $p < .001$ ,  $\rho = 0.693$ ), comme cela est classiquement reporté par la littérature.

- *Hypothèse 7.1 : l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à leur capacité d'autocompassion par la sous-échelle de sur-identification*

L'empathie affective est fortement liée à l'échelle de sur-identification ou SI ( $\rho = 0.640$ ). Ceci confirme les résultats obtenus dans l'étude 6. Des effets similaires, mais modérés cette fois, sont trouvés entre l'empathie cognitive et la sous-échelle d'autocompassion SI ( $\rho = 0.387$ ). Ces résultats diffèrent de l'étude 6, puisqu'une telle corrélation n'avait pas été identifiée. Par conséquent, les effets identifiés confirment et prolongent ceux de l'étude 6. De ce fait, nous pouvons confirmer que l'empathie et la sur-identification sont corrélés, quand l'un est à la hausse, l'autre aussi. Cela signifie que plus les participants sont empathiques pour autrui et plus ils font preuve d'auto-critique envers eux-mêmes. De ce fait, cette hypothèse 7.1 n'est pas rejetée, puisqu'elle confirme la corrélation entre empathie et sur-identification. Ces résultats confirment ceux obtenus dans l'étude 6 mais cette fois avec des éléments statistiques beaucoup plus satisfaisants tels que la force du résultat et la taille de l'échantillon.

- *Hypothèse 7.2 : l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à leur bien-être*

Nous avons identifié des relations entre les variables des empathies affectives des enseignants et toutes les sous-dimensions du bien-être hédonique de l'échelle de Diener. Par conséquent, l'empathie affective se montre négativement corrélée aux émotions positives ou agréables ( $p = 0.049$ ,  $\rho = -0.280$ ), et positivement associée aux émotions négatives ou désagréables ( $p = 0.006$ ,  $\rho$  de Spearman =  $-0.386$ ), avec des effets modérés. Cela signifie que plus les participants sont empathiques, moins ils rapportent vivre des événements positifs ou agréables, et plus ils témoignent vivre des moments négatifs ou déplaisants dans les 4 dernières semaines. Logiquement, l'empathie est également associée au Spane-B qui fait la différence entre les émotions positives et négatives ( $p = 0.019$ ,  $\rho = -0.660$ ). Cela conduit à envisager deux options potentielles : soit, d'une part, les enseignants qui perçoivent plus intensément les émotions d'autrui pourraient montrer une plus grande empathie en raison d'émotions négatives qui les ont marquées au cours des quatre dernières semaines ; soit, d'autre part, il se pourrait que les enseignants les plus empathiques aient éprouvé et/ou retenu plus d'émotions négatives récemment, en raison de leur niveau d'empathie trop élevé. Or l'échelle de sur-identification se

trouve également fortement corrélée avec les échelles de bien-être dites « négatives » ( $p < 0.001$ ,  $\rho = 0.632$ ). Cela veut dire que ceux qui répondent davantage positivement aux questions concernant la sur-identification, comme « 2. Lorsque je me sens mal, j'ai tendance à être obsédé(e) et à focaliser sur tout ce qui ne va pas », ont tendance à rapporter davantage d'évènements désagréables vécus dans les 4 dernières semaines. Par conséquent, les enseignants qui plongent dans les émotions négatives par sur-identification pourraient majoritairement les ressentir davantage sans pouvoir cependant s'en détacher. De ce fait, nous privilégions nettement la seconde explication, montrant les limites d'une empathie trop élevée des enseignants qui nuirait à leur bien-être.

Pour parfaire cette analyse, une analyse factorielle exploratoire est réalisée pour clore ce point, avec la même méthodologie que dans l'étude 6. Sont inclus : l'empathie affective, cognitive, l'échelle SI, le SPANE-N et le SPANE-P. Le chi-deux fait apparaître une valeur  $-p$  significative ( $p < 0.001$ ) comme le montre le tableau ci-après.

| <b>Test du Chi-deux</b> |              |           |
|-------------------------|--------------|-----------|
|                         | <b>Value</b> | <b>df</b> |
| Model                   | 24.360       | 5         |
|                         |              | $< .001$  |

Tableau 52 - Test du Chi-deux de l'analyse factorielle exploratoire

Le scree-plot automatique basé sur les données simulées de l'analyse parallèle fait apparaître un seul facteur avant stabilisation de la courbe. De fait, les facteurs retenus sont les suivants et présentés dans le tableau 53, ci-après.

| <b>Facteurs</b>    | <b>Facteur 1</b> |       |
|--------------------|------------------|-------|
|                    | <b>Unicité</b>   |       |
| SCS-si             | 0.871            | 0.241 |
| Empathie affective | 0.826            | 0.318 |
| Empathie cognitive | 0.522            | 0.728 |
| Diener-SPANE-N     | 0.491            | 0.759 |
| Diener-SPANE-P     |                  | 0.901 |

*Note.* La méthode de rotation est promax.

Tableau 53- Analyse factorielle exploratoire entre l'empathie affective et cognitive, la sous-échelle SI et le SPANE

Ainsi, l'empathie affective et cognitive, la sous-échelle de sur-identification et l'échelle des évènements négatifs, évaluée par le SPANE-N liés au bien-être, contribuent à un facteur commun qui pourrait représenter une dimension psychologique intégrant à la fois l'empathie et le bien-être émotionnel. Cette dimension unique, mise en évidence par l'analyse factorielle exploratoire, suggère que ces variables, bien qu'individuellement distinctes, partagent une base

sous-jacente commune lorsqu'elles sont considérées dans le contexte du bien-être des enseignants. Cette interrelation pourrait donc souligner l'importance de considérer l'empathie et le bien-être émotionnel non pas isolément, mais comme des éléments interconnectés qui influencent conjointement l'expérience professionnelle des enseignants.

Ces résultats confirment l'hypothèse qui postulait que l'empathie des enseignants en formation initiale serait liée à leur bien-être, à ce détail près que l'effet est négatif. Par conséquent, l'hypothèse 7.1 n'est donc pas rejetée, puisque l'hypothèse présumait simplement de l'existence de ce lien.

- *Limites de l'étude*

Le nombre de questions a été amélioré et le calcul de la taille de l'échantillon satisfait les préconisations habituelles pour garantir la puissance de l'étude. Toutefois, avec 37 questions pour 50 participants, le design de l'étude, comme pour l'étude 1 et 6, semble perfectible au vu du ratio questions/participants. Par conséquent, cette étude reste simplement un pas exploratoire qui nécessite d'autres explorations avec un échantillon plus large encore, ce qui serait potentiellement tout à fait possible dès la rentrée 2024.

### 5.2.3 Discussion

Dans la revue systématisée réalisée dans la première partie, les auteurs considèrent majoritairement l'empathie comme un bienfait, capable de susciter des comportements prosociaux. Malgré cela, la littérature existante centrée sur les enseignants n'évoque que rarement les méfaits de l'empathie, ses risques et ses effets néfastes pour le bien-être des enseignants, qu'elle a tendance à ne pas documenter. Les relations existantes entre autocompassion et émotions négatives chez les enseignants, confirment ainsi les travaux de Kotsou et Leys (2016). Ces derniers ont mis en évidence, dans la population générale, des liens entre les échelles du SCS et le PANAS ( $p < 0.001$ ), en mettant en évidence des corrélations entre les échelles d'autocompassion et les affects positifs ( $r$  Pearson = 0.48) et négatifs ( $r$  Pearson = 0.63). Le PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) est une échelle développée par Watson et al. (1988) plus ancienne mais globalement congruente avec le SPANE. Les résultats de l'étude 7 montrent la relation négative modérée entre empathie et autocompassion, avec l'échelle de sur-identification. Après tout, depuis le début de la thèse, nous tentions de documenter ces éléments internes à l'individus liés aux différentes définitions de l'empathie, passant de l'auto-empathie à la conscience de soi puis à l'autocompassion. Dans

la présente étude les résultats suggèrent des effets importants de l'autocompassion, en lien avec l'empathie. Pour le dire avec simplicité, les enseignants pourraient avoir tendance à s'enfermer dans les problèmes professionnels qu'ils rencontrent, générant de fait des émotions négatives desquelles ils n'arriveraient pas à se défaire. Aussi, les enseignants très empathiques pourraient, inconsciemment, avoir tendance à nuire à leur propre bien-être, en ressassant ces pensées négatives en boucle. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer cela. Ces derniers ne pourraient pas avoir conscience de cette tendance qu'ils ont à ne pas sortir des problèmes professionnels qu'ils rencontrent en leur donnant « une importance hors de proportion », selon un des items de la sur-identification. De ce fait, le biais de négativité guette fortement les enseignants. De plus, leur attachement à leurs élèves pourrait nuire à leur santé, au point d'y penser « tout le temps ». Par conséquent, les enseignants en formation initiale pourraient avoir besoin de soutien pour identifier plus rapidement les défis professionnels qu'ils rencontrent mais aussi pour adopter des techniques pour revenir à eux et faire cesser les ruminations. La méditation de pleine conscience, comme les techniques de gratitude de la psychologie positive pourraient être des leviers pour revenir au moment présent et sortir des biais de négativité. Mais encore, l'analyse factorielle exploratoire met en évidence l'idée que ces variables partageraient une base sous-jacente commune. Par conséquent, une empathie excessivement élevée et une autocompassion faible pourraient servir de marqueurs révélateurs d'un bien-être compromis chez les enseignants. Puisqu'une empathie démesurée peut mener à l'épuisement émotionnel en raison d'une trop grande absorption des problématiques des élèves, une faible autocompassion pourrait, elle, limiter la capacité des enseignants à se traiter avec gentillesse et à se distancer de ces mêmes problématiques. Ainsi, une régulation équilibrée de ces deux composantes pourrait être nécessaire pour favoriser un état de bien-être stable et positif chez les enseignants, leur permettant de mettre en œuvre leur empathie pour leurs classes sans compromettre leur santé mentale. Enfin, Kotsou et Leys (2016) ont montré une forte corrélation négative de l'échelle SCS avec la dépression, ce qui pourrait être une suite logique de ces résultats. Pourtant, les éléments identifiés dans cette étude ne vont pas jusque-là et se limitent à une perspective de bien-être hédonique. D'autres explorations pourraient permettre de clarifier ces points.

#### 5.2.4 Conclusion

En résumé, nous nous demandons quels liens existaient entre empathie, autocompassion, et bien-être. L'analyse factorielle exploratoire et le tableau de corrélation réalisés dans cette étude

tendent à montrer que ces éléments sont intriqués. L'identification d'une base commune à toutes ces variables répond donc à nos questionnements.

Pour répondre à la question de recherche 7, les scores d'empathie des enseignants sont inversement liés avec leur autocompassion et leur bien-être. Une empathie excessive a tendance à être liée la sur-identification, et donc négativement à l'autocompassion et au bien-être. Par conséquent, les résultats décrivent des variables importantes pour enseigner et pour la santé mentale qui pourraient effectivement être pris en compte. La situation observée actuellement pourrait être résumée par la formule « plus les enseignants sont empathiques pour les élèves, et moins ils pourraient être compassionnels envers eux-mêmes ». C'est ce qu'indique la tendance bleue du tableau 54. Ces résultats pourraient être la résultante spécifique des contextes dans lesquels les futurs enseignants sont actuellement immergés. Or, il pourrait exister, en sus de la tendance constatée ici, d'autres profils variés parmi les enseignants et futurs enseignants en général : certains pourraient se caractériser par un haut degré d'empathie affective et d'auto-compassion, tandis que d'autres pourraient se révéler faiblement empathiques et auto-compassionnels.

|                             | Empathie affective                               | Sur – identification (sous-échelle de l'autocompassion)  |
|-----------------------------|--|--|
| Profil de « haut – niveau » | Perçoit facilement les émotions d'autrui         | Peu auto-critique envers lui-même, bienveillant, capable de relativiser et revenir dans le moment présent              |
| Profil faible               | Perçoit plus difficilement les émotions d'autrui | Très auto-critique envers lui-même, capable de rester dans ses pensées négatives très longtemps<br>« au fond du trou » |

Tableau 54 - Profils possibles d'empathie et d'autocompassion

L'intégration de certains dispositifs, comme la méditation, comme le propose Gendron (2015) pour la formation des cadres, pourrait éventuellement contribuer à aider les enseignants à moduler leur profil empathique et compassionnel. En effet, cette forte capacité d'empathie ne devrait pas nécessairement conduire à une réduction de l'autocompassion. Ces aspects pourraient être vus comme des compétences complémentaires à développer.

Les résultats actuels se trouvent de façon synthétique page suivante, figure 74.



## PROBLEMATIQUE

« En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

### QUESTION DE RECHERCHE C

- Enfin, quel est le lien entre l'empathie des enseignants et leur propre bien-être ?

7. seconde étude autocompassion, bien-être et empathie, N=50 BES, SCS et SPANE

Question de recherche #7: En quoi les scores d'empathie des enseignants ont-ils tendance à être en relation avec leur autocompassion et leur bien-être ?

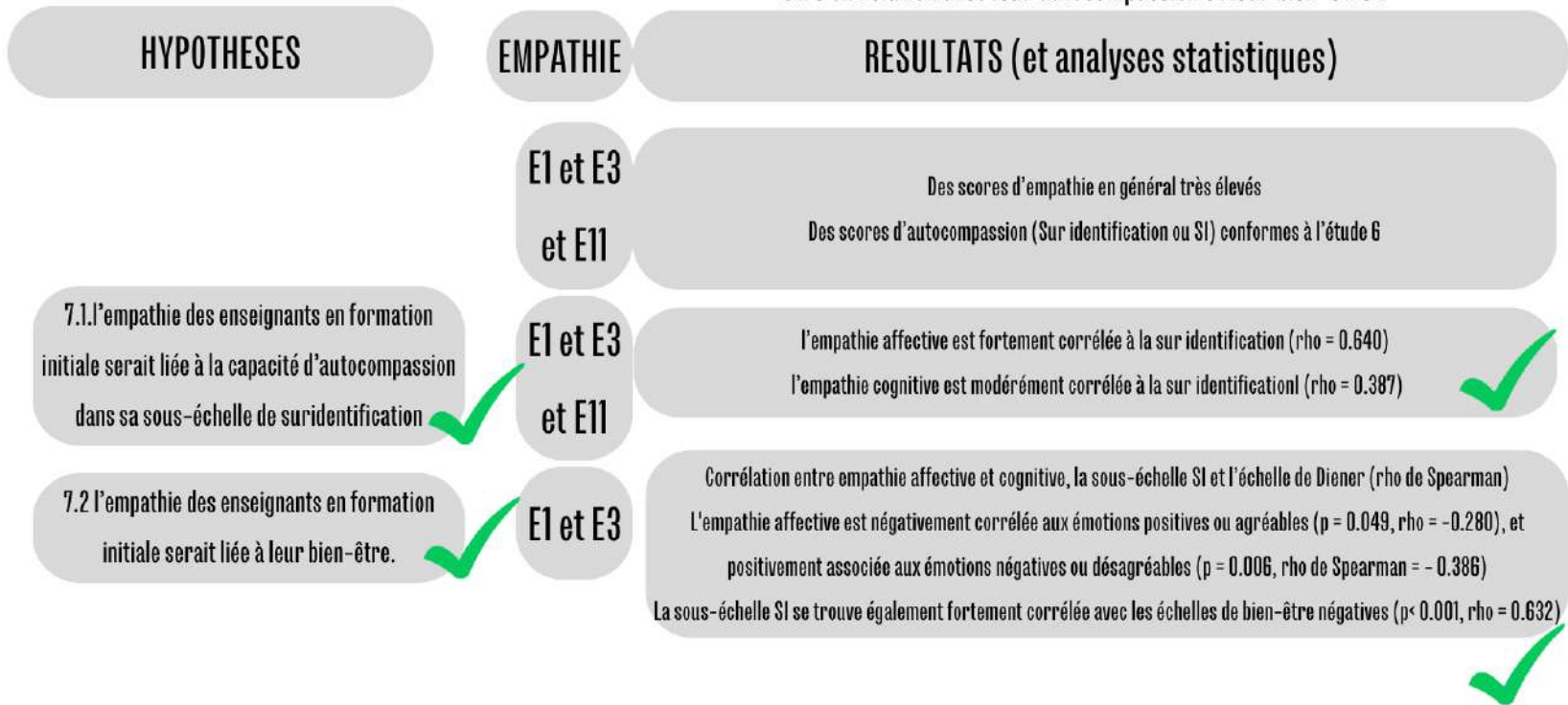


Figure 74 - synthèse des hypothèses retenues et résultats obtenus, étude 7

Mais deux problèmes guettent, le premier est d'ordre méthodologique puisque bien que le nombre de questions n'excède pas le nombre de participants et que la puissance de l'étude soit respectée, le ratio questions/participants reste discutable. Aussi, soumettant cette étude à notre propre classement, cette étude est estimée au niveau 2c-B. C'est un simple pas exploratoire, d'un meilleur niveau que le précédent, mais qui en mérite un autre, avec la confiance d'apposer une pierre suivante à cette étude 7 si nos pairs estiment la qualité de notre démarche suffisante.

Enfin, nous pourrions, avec toutes les réserves dues au caractère exploratoire des études 6 et 7, tenter de répondre à la question de recherche « C », investiguant le lien entre l'empathie des enseignants et leur propre bien-être. La force des corrélations relevées entre empathie, autocompassion et bien-être hédonique se montre relativement élevée. Ces résultats laissent entrevoir des indicateurs qui laissent penser que trop-plein d'empathie et une autocompassion moindre pourraient être associés avec un problème de santé au travail. Les enseignants, dès la formation initiale, pourraient voir « la vie en gris ». Il pourrait donc exister une triangulation entre empathie, autocompassion et bien-être, liées à la santé et au bien-être.

Pour répondre à la problématique générale, cette étude suggère que les expériences positives ou négatives vécues par les enseignants au cours de leur professionnalisation sont connectées avec la modulation de leur empathie et leur bien-être. Le fait de donner trop d'importance aux émotions négatives pourrait, par exemple, plonger les enseignants très longtemps dans des ruminations peu agréables, qui pourraient à leur tour influencer négativement leur empathie. De plus, la profession d'enseignant pourrait, dès le début de carrière, être un jeu immense de « faire comme si » on était les élèves. Être branchés longtemps sur la fréquence de la classe pourrait par conséquent épuiser les enseignants, sans qu'ils soient dotés de beaucoup de clés pour résister aux émotions négatives générées par l'empreinte spécifique du métier.

Cette étude parachève la thèse, donnant une explication (parmi d'autres possibles) à cette situation paradoxale des enseignants, que nous pourrions synthétiser par l'idée qu'ils sont « trop empathiques et pas assez compassionnels envers eux-mêmes pour bien-être enseignants ».

Cette boucle de questions étant arrivée à son terme, discutons de façon générale l'ensemble des résultats obtenus au regard de nos interrogations et questions initiales.

## 6 Partie 5 : Discussion générale

Nos premières questions de recherche étaient formulées pour répondre au message de l'étudiante A., exprimant son surmenage ainsi que les difficultés éprouvées par son groupe de Master 2 MEEF. Avant notre entrée en thèse, nos lectures reliaient une possible érosion de l'empathie associée au bien-être des étudiants de Master MEEF. Cette réflexion initiale nous a conduits à interroger ces tendances dans le domaine de l'éducation.

Les résultats obtenus, lors de la recherche composée de 7 études, apportent des éléments de réponse à ces premiers points d'étonnement. Nous procéderons à une analyse synthétique, puis discuterons de trois aspects saillants des résultats, avant de conclure.

### 6.1 Synthèse des résultats

Nous proposons d'analyser la réponse aux questions de recherche A, B et C et les hypothèses formulées et retenues. Prenant de la hauteur, ces questions seront élargies à l'ensemble des études dans l'intention d'offrir une vue systémique de ce travail. Aujourd'hui, les revues scientifiques promeuvent les mises en forme visuelles comme les abstracts vidéo ou graphiques. Celles-ci sont des sources d'inspiration pour procéder à de telles tentatives de résumé, plutôt visuelles que littérales. Leur principale valeur ajoutée est d'embrasser, en un coup d'œil, les différentes hypothèses retenues. Une telle entreprise s'appuie sur un grand nombre d'informations, puisque cette thèse propose d'énoncer puis mettre à l'épreuve 21 hypothèses différentes. C'est cependant ce que la figure 75 s'efforce de faire sur la page suivante.

Les croix rouges cerclées mettent en évidence les hypothèses rejetées, alors que les coches vertes cerclées annoncent les hypothèses retenues.

**PROBLEMATIQUE** « En quoi et comment les expériences socioculturelles vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation ont-elles tendance à moduler leur empathie, et en quoi ces variations peuvent-elles impacter leur bien-être ? ».

**QUESTION DE RECHERCHE A**

Comment objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible pour les participants ?

**QUESTION DE RECHERCHE B**

En quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit-elle des contextes socioculturels qu'ils rencontrent tout au long de leur parcours de professionnalisation et leur carrière ?

**QUESTION DE RECHERCHE C**

Enfin, quel est la nature du lien entre l'empathie des enseignants et leur propre bien-être ?

**HYPOTHÈSES TESTÉES LORS DES 7 ETUDES:**

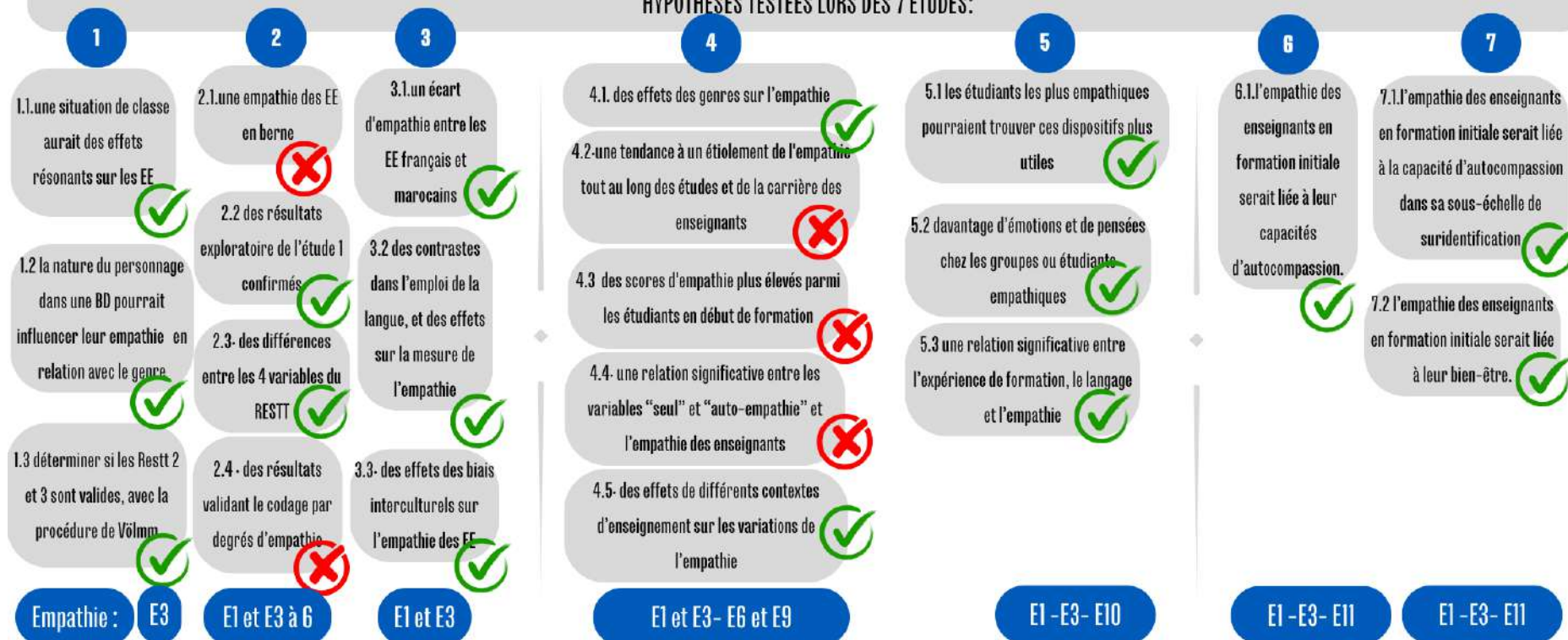


Figure 75- Synthèses des hypothèses retenues (en vert), ou non (en rouge) par question de recherche, triées par question de recherche et par étude

Par conséquent, avec 16 coches vertes sur 25, plus de la moitié des hypothèses formulées ont pu être validées. Toutefois, ce sont les hypothèses rejetées qui se montrent les plus instructives, notamment au cœur de l'étude 4, centrale. En montrant une légère tendance à la hausse de l'empathie là où attendions une nette tendance à la baisse pendant les études (hypothèse 4.2), il semble que la compréhension de l'empathie des enseignants s'en trouve renforcée et même renversée. Les enseignants n'ont pas tendance à se montrer « trop peu » empathiques en Licence et Master, comme dans d'autres pays du monde, la Chine, la Roumanie et la Colombie comme l'état de l'art a pu l'exposer. Au contraire, les enseignants observés en France ont tendance à se montrer d'un « haut niveau » à un « très haut-niveau » empathique, peut-être même excessif.

De plus, au-delà des résultats, ce travail s'est efforcé, du mieux possible, de s'appuyer sur des bases méthodologiques et sources solides. Toutefois, nous aimerions montrer que la qualité des études présentées reste hétérogène, et ce pour plusieurs raisons. En effet, certains petits pas méthodologiques sont exploratoires, afin d'éviter d'épuiser un grand nombre de participants avec des questions de moindre importance. D'autre part, nous avons aussi progressé dans nos méthodes de recherche, construisant au fur et à mesure de nos avancées un savoir et un savoir-faire plus aboutis. Nous n'étions pas toujours à l'aise de classer les études des chercheurs chevronnés, bien que cela permette de gagner en clarté et communiquer la façon dont nous avons opéré. Aussi, nous trouvons équilibré et juste d'explicitement cette classification lors de nos sept études, dans le tableau 55, ci-après.

| Numéro de l'étude | Objectifs génériques  | Échantillon | Niveau de preuve | Force de preuve |
|-------------------|---|-------------|------------------|-----------------|
| 1                 | Objectiver les biais du RESTT   | 19          | 4                | C               |
| 2                 | Diagnostiquer et minimiser les biais des tâches dessinées   | 346         | 2c               | B               |
| 3                 | Mesurer et comprendre l'empathie des étudiants-marocains  | 151         | 2b               | B               |
| 4                 | Documenter les empathies des enseignants du début de la formation initiale à la fin de la carrière, et d'en examiner les variations possibles et leurs origines | 2894        | 2b               | A               |
| 5                 | Examiner les variations de l'empathie individuelle et collective en formation initiale  | 165         | 2c               | B               |
| 6                 | Documenter la relation entre l'empathie très élevée des étudiants en éducation en Master MEEF et leurs capacités d'autocompassion                               | 18          | 2c               | C               |
| 7                 | Diagnostiquer les liens entre empathie, autocompassion (via la sous-échelle de sur-identification) et bien-être   | 50          | 2c               | B               |

Tableau 55 - Synthèse des niveaux de preuves de chaque étude selon notre propre cadre d'évaluation

Le lecteur pourrait se questionner sur les raisons de mettre en lumière plusieurs études contenant des forces de preuves très faibles (ou -C). Or, ce sont précisément ces études qui ont permis les pas en avant les plus significatifs. Par exemple, l'étude 1 (4-C) avec 19 participants permet de valider de façon exploratoire les intuitions liées au genre du personnage humanisé et cela justifie la seconde étude (2c-B) avec 346 étudiants. Elle sert donc de phase exploratoire de diagnostic : si celui-ci ne s'était pas montré probant, nous aurions abandonné cette démarche. De plus, la façon de formaliser des designs de recherche gagne en précision, d'une étude à l'autre. De la même façon, l'étude 6 (2c-C) avec 18 participants a permis de réaliser l'étude 7 (2c-B) avec 50 étudiants, avec une taille d'échantillon acceptable au vu de la puissance de l'étude. Toute avancée significative se voit précédée d'une première mineure, et tout pas moyen est précédé d'un tout petit pas : c'est de cette manière que nos raisonnements se sont patiemment construits. Toutefois, ceci justifie la décision d'écarter les résultats des études exploratoires 1 et 6 de la discussion afin de présenter uniquement les données les plus probantes, et donc exploitables.

La question de recherche « A » examinait de quelle manière objectiver et minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants afin de contribuer à une expérience de recherche valide et fiable. L'étude 2 révèle des biais cognitifs, affectifs et motivationnels en comparant plusieurs tâches d'empathie dessinées. Du point de vue cognitif, les résultats montrent des attributions genrées de l'enseignant, toujours vu davantage comme un homme que comme une femme, quel que soit le test, alien ou humain. Des points de vue affectif et motivationnels, certaines émotions sont davantage affectées aux personnages de l'histoire sitôt que le participant les identifie comme des femmes ou des hommes, attribuant davantage la peur aux enseignantes, et la colère si les élèves sont des filles. Les suspicions du recours aux préjugés justifient l'emploi des aliens qui pourraient potentiellement moins connotés. Mais ce constat remet en cause l'emploi des tâches dessinées, qui sont, contrairement à ce que dit la littérature, porteuses de biais de genre importants. Parallèlement, dans l'étude 3, les risques d'écueils du Basic Empathy Scale sont examinés. Ce test, proposé en français auprès d'étudiants marocains, réplique l'idée de Jaafari avec les étudiants-médecins (2018). Le résultat confirme un écart franco-marocain d'empathie de 11,7 %, et suggère des effets importants liés à l'interculturalité. D'abord, la maîtrise de la langue française rend plus difficile la compréhension du questionnaire en français, discriminant ainsi les étudiants marocains pour qui le français est la première langue vivante, par rapport aux étudiants dont le français est la langue maternelle. Cela confirme la « fracture linguistique » observée par la revue de la littérature. Les erreurs linguistiques,

définies comme des écarts par rapport à la norme en matière d'orthographe et de grammaire, sont deux à trois fois plus nombreuses au Maroc ( $\chi^2 = 27,47, p < 0,001$ ). Ces difficultés de compréhension influent sur le temps de passation, en le doublant presque chez les étudiants marocains par rapport à leurs collègues français. Le temps passé à remplir le questionnaire est corrélé négativement avec l'empathie affective (Rho de Spearman = -0,203,  $p = 0,013$ , Shapiro-Wilk = .882), offrant une explication à cette tendance. Plus le temps passe, plus la qualité du test se détériore au vu des difficultés cognitives qu'il génère. De plus, au-delà des considérations langagières, certains items posent des problèmes aux Marocains. C'est le cas, par exemple, de l'item 17 avec le mot « happé » dans une expression idiomatique complexe, rend fragile le test, même pour les français. L'analyse factorielle du test réalisé auprès des Marocains montre à ce sujet que l'item 17 n'est pas intégré à la structure factorielle du test (Unicité = 0.905). Les résultats pourraient expliquer les faibles scores de fiabilité de cet item de 0.41 identifiés par D'Ambrosio et al. (2019) lors de la traduction du test en français. Rapportés à notre contexte, les résultats suggèrent des biais de traduction du Basic Empathy Scale, lorsqu'il est proposé dans une langue étrangère au Maroc, mais aussi possiblement depuis sa traduction de l'anglais au français. Pour conforter ces premières discussions, les résultats de l'étude 5, sur le terrain de la formation, montrent un effet de l'empathie individuelle sur l'utilité de certains dispositifs comme la vidéo et le funambule (respectivement  $r$  Pearson = 0.181 et  $r = 0.242$  et  $0.306$ ). Ces résultats pourraient indiquer des effets de désirabilité sociale d'environ 10 %.

Pour répondre précisément à la question de recherche « A », nous avons objectivé ces biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants en utilisant méthode comparative. Examiner les contrastes entre plusieurs tâches d'empathie et l'emploi du questionnaire « BES » dans plusieurs pays permet de mieux repérer ces biais afin de les pallier du mieux possible.

Nous proposons de minimiser les biais liés à l'évaluation de l'empathie des enseignants avec le RESTT alien sans visage, afin de garantir une expérience de recherche la plus valide et fiable possible, tout en tenant compte des biais présents également dans cette tâche.

La question de recherche « B » examine en quoi et dans quelle mesure l'empathie des enseignants se nourrit des contextes socioculturels qu'ils rencontrent, au cours de leur parcours de professionnalisation et leur carrière. Les résultats de l'étude 4, centrale, mettent au jour des contextes porteurs pluriels. Ils confirment les effets du sexe et des genres masculins et féminins ( $p < 0.001$ ) sur les empathies. L'année d'étude pourrait également jouer un rôle modeste contribuant à une variation significative à la hausse de l'empathie affective ( $p < 0,001$  ;  $\eta^2 =$



0.022) et cognitive ( $p = 0,01$  ;  $\eta^2 = 0.012$ ). Ces scores se trouvent particulièrement élevés lors d'une année « dorée », puisqu'un test post-hoc révèle une différence significative de cette année Bac + 6 comparée à plusieurs autres, notamment de Licence. Au niveau Master, les scores des EE en Master à Bac + 5 sont même supérieurs de 30 % à ceux des enseignants-médecins de l'étude de Triffaux et al. (2019). Ces résultats confirment ceux de l'étude 2, obtenus auprès d'EE de Licence. Ils montrent des scores d'empathie affective et cognitive des EE supérieurs de 10 à 20 % comparés aux étudiants-médecins de Licence de l'étude belge.

Dans l'étude 4, des effets des spécificités des contextes scolaires sur les différences d'empathies entre enseignants ont été identifiés. En effet, le type d'établissement, le niveau d'enseignement (primaire ou secondaire), et les pratiques coopératives choisies apparaissent comme des facteurs importants déterminant les empathies des EE et des enseignants titulaires. Cependant, la revue de la littérature met en lumière une pratique courante dans les recherches scientifique, à savoir celle de percevoir les enseignants comme un groupe uniforme. Les résultats actuels soulignent l'existence d'une hétérogénéité significative des empathies parmi les enseignants selon leurs conditions de travail, ce qui implique selon nous l'importance de prendre en compte leur diversité dans les futurs échantillonnages pour obtenir des conclusions plus précises. Cette variabilité accentue spécifiquement la nécessité d'intégrer ces facteurs (comme le degré et le type d'établissement) lors de la constitution des échantillons pour de futures recherches. En revanche, nous n'avons pas trouvé d'effets de l'âge, de la génération, de l'expérience (en années ou selon les phases de la carrière), de l'académie sur les empathies affectives et cognitives des EE. Certains contextes socioculturels ne se montrent pas non plus significatifs pour les enseignants, adultes, comme les catégories socioprofessionnelles de leurs parents, les diplômes obtenus par leurs parents, ou la socialisation des émotions vécue pendant l'enfance. Cependant, des différences imputées aux catégories socioprofessionnelles des parents des enseignants, et probablement liées au langage, continuent à s'exprimer sur le temps de réponse, en France également, et sur le choix de leur formation en licence. L'étude montre également des effets de l'auto-empathie sur l'empathie avec des tailles d'effet tout à fait négligeables.

Les résultats de l'étude 5, sur le terrain de la formation, montrent des effets, parfois croisés, de l'empathie individuelle et de l'empathie du groupe de formation. L'empathie du groupe, calculée comme la moyenne des scores d'empathie des participants de chaque groupe, serait corrélée à l'empathie affective ( $p = 0.18$ ,  $r$  Pearson = 0.216). Les résultats montrent également des effets de l'empathie individuelle et collective sur le nombre de caractères écrits à propos de l'expérience. De plus, une analyse factorielle exploratoire ( $p < 0,001$ , RMSEA=0.48, TLI=-0.13) montre des relations possibles entre les empathies des participants adultes et le langage.



Aussi, si l'empathie était le navire, le langage serait le mât, et ce même pour un public d'enseignants adultes, alors que ces effets de cette dynamique sont habituellement révélés chez les enfants.

Par conséquent, pour apporter de nouveaux éléments et contribuer à la question de recherche « B », l'empathie des enseignants se nourrit en partie de certains contextes socioculturels qu'ils rencontrent dès la formation initiale. Le groupe de formation, le type d'établissement, le degré (1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup>), la discipline scolaire et les pratiques coopératives choisies pourraient par conséquent contribuer aux variations des empathies des enseignants en formation initiale et tout au long de leur carrière. En effet, l'empathie semble continuer à augmenter de façon discontinue tout au long de la carrière, puisque les scores d'empathie des enseignants chevronnés relevés sont plus élevés que ceux des débutants. Mais encore, les empathies des enseignants restent conditionnées à des constructions sociales et identitaires importantes que sont le sexe et le genre. L'influence des variables liées à la socialisation primaire pourraient cependant s'estomper avec ces adultes, peut-être en faveur de nouvelles relations tissées avec des pairs par exemple. L'emploi du langage, conditionné en partie par l'enfance, semble alors pouvoir se développer au contact du groupe de formation, et revêtir, même chez les adultes, une dimension importante de l'empathie. Toutefois, embrasser la totalité des contextes socioculturels est impossible, en raison des contraintes liées au nombre de questions d'une part, et de l'étendue de ces variables d'autre part. Le périmètre de l'étude exclut, de fait, un certain nombre de variables socioculturelles. Par exemple, d'autres variables mériteraient d'être exploitées dans de futures études, comme le fait d'être parents par exemple.

Enfin, la question de recherche « C » examine la nature du lien entre l'empathie des enseignants et leur propre bien-être. Après avoir réalisé une étude exploratoire (n°6) liant « empathie » et « autocompassion », des corrélations négatives ont été trouvées en examinant les liens entre ces deux concepts concernant 3 sous dimensions sur les 7 étudiées. Celles-ci sont problématiques pour le bien-être des enseignants eux-mêmes. Partant de ce constat, nous avons examiné lors de l'étude 7 plusieurs échelles d'empathie (affective et cognitive), d'autocompassion et de bien-être auprès des EE du 1<sup>er</sup> degré et de Mathématiques. Les résultats montrent que l'empathie affective serait fortement corrélée à la sur-identification ( $p < 0.001$ ,  $\rho = 0.640$ ) et que l'empathie cognitive serait modérément corrélée à la sur-identification ( $p < 0.001$ ,  $\rho = 0.387$ ). L'axe de « distance » de l'empathie, défini par la modélisation de l'état de l'art, serait alors précisément impliqué et pourrait déréguler le fonctionnement optimal de la santé des enseignants. Ainsi, les EE les plus empathiques auraient tendance à donner une importance

démessurée aux problèmes qu'ils rencontrent et rester davantage englués dans leurs difficultés, témoignant d'une moindre autocompassion pour eux-mêmes.

De plus, les résultats, avec ces étudiants témoignant d'empathies très élevées, indiquent que l'empathie affective serait négativement corrélée aux émotions positives ou agréables ( $p = 0.049$ ,  $\rho = -0.280$ ), et positivement associée aux émotions négatives ou désagréables ( $p = 0.006$ ,  $\rho$  de Spearman =  $0.332$ ). Autrement dit, quand l'empathie affective augmente, les EE tendent à éprouver plus d'émotions négatives ou désagréables et moins d'émotions positives ou agréables. Ces étudiants, au lieu de voir « la vie en rose », verraient davantage la vie « en gris », avec un biais de négativité important. Ils pourraient également ne pas bénéficier de suffisamment d'écoute et de soutien face à leurs difficultés lors de la prise en main de la classe. Enfin, la sous-échelle SI se trouve également fortement corrélée avec les échelles de bien-être négatives ( $p < 0.001$ ,  $\rho = 0.632$ ). Cela rend compte d'un cercle liant l'empathie, les émotions et la sur-identification chez les étudiants-enseignants. Ces résultats pourraient donc indiquer que les étudiants-enseignants ayant tendance à éprouver une forte empathie affective pourraient également être plus aisément fatigués, usés, stressés, épuisés, en raison de la sur-sollicitation affective qu'ils rencontrent. La sur-identification, un processus lié cette fois à l'autocompassion par lequel les individus s'identifient excessivement aux états émotionnels d'autrui, joue également un rôle important, suggérant que ceux qui n'y résistent pas suffisamment pourraient être particulièrement vulnérables aux émotions négatives. Or l'autocompassion comprend trois composantes principales qui sont l'auto-bienveillance, le sentiment de communauté humaine et la pleine conscience. Ces dimensions sont contrebalancées par leurs opposés négatifs respectifs que sont l'auto-jugement, l'isolement et précisément la sur-identification. Ces derniers ne sont pas considérés comme des absences de qualités positives mais comme des éléments actifs et distinctifs qui définissent également l'autocompassion (Neff, 2016). Cette tendance à ressentir plus intensément les émotions négatives pourrait, à son tour, impacter négativement le bien-être général des EE, ce qui soulève des questions importantes pour leur bien-être, hédonique et eudémonique, et leur santé mentale. En effet, il est déjà connu que les affects positifs vécus dans les 4 dernières semaines, examinés par Diener (2009) dans le SPANE, contribuent chez les enseignants à leur satisfaction de vie (Mamprin et al., 2023). Les enseignants participant à cette étude ont donc pu tomber dans le piège d'une empathie trop sollicitée couplée à un manque de compassion envers eux-mêmes. Ils pourraient manifester une bienveillance déséquilibrée envers les autres au détriment de leur propre bien-être.

Pour répondre à la question de recherche « C », des liens complexes pourraient solidement intriquer une capacité d'empathie de haut-niveau des enseignants avec leur bien-être en berne

dans une spirale négative. En revanche, leur compétence d'empathie pourrait être en question, puisqu'ils ne parviennent pas à se rendre compte de ces conséquences délétères. Ils n'arrivent donc pas à sortir du « trou » (au sens de Ledig et Brown) dans lequel ils se sont durablement enlisés. Or les résultats montrent également que ce n'est pas l'empathie qui pourrait nuire en premier lieu au bien-être, mais des tendances à l'autocompassion plutôt faibles, les étudiants-enseignants ressassant leurs erreurs. Ceci pourrait également impliquer des niveaux d'attentes plutôt très élevées, l'envie de « bien faire » et la pression sociale des parents et des formateurs. Pour autant, ces capacités réduites d'autocompassion pourraient également être affectées par l'empathie, et être les indicateurs d'une **fatigue compassionnelle** et/ou d'une détresse empathique importantes. In fine, ces éléments soulignent un enjeu de santé publique, puisqu'il est essentiel que les enseignants aillent bien au cœur des classes dans lesquelles ils exercent leur métier, pour eux-mêmes et pour les enfants dont ils ont la charge.

La problématique met en lumière les variations des empathies des enseignants, étudiants et/ou titulaires, en relation avec leur bien-être. L'ensemble des résultats apporte des précisions quant aux expériences socioculturelles suscitant ces modulations, en s'appuyant en premier lieu sur celles vécues au sein de la société. Ainsi, les stéréotypes sociaux, notamment liés au sexe et au genre, influencent les empathies des enseignants. En revanche, la socialisation primaire et secondaire, liée à l'enfance des enseignants, pourrait peu jouer sur leurs empathies, puisqu'ils ont atteint l'âge adulte et que cette époque pourrait être bien lointaine. Toutefois, les niveaux de compétence en langage, impliquant des aspects socioculturels et interculturels, seraient davantage associés à leur empathie et pourraient être rémanents dans le temps. Ceci corrobore les effets déjà communément admis par la littérature chez les enfants qui développent simultanément la maîtrise de la langue française et l'empathie. Par conséquent, la relation entre ces variables, communément admise pour les enfants, pourrait également continuer à prévaloir chez les adultes.

Depuis la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière, les acquis de ces expériences pourraient également avoir un effet sur ces variables. Les variations de l'empathie chez les enseignants, tant en formation initiale qu'au cours de leur carrière, pourraient être influencées par plusieurs facteurs, tels que : le groupe de formation ; le type d'établissement ; le niveau d'enseignement (primaire ou secondaire) ; le secteur de formation de licence ; et les méthodes de coopération adoptées au sein de la classe. Par conséquent, ces contextes socioculturels, rencontrés dès la formation initiale, pourraient co-contribuer à influencer sur les empathies des enseignants.

En considérant les enseignants successivement comme des sujets ou bien comme des objets des expériences qu'ils vivent, leur empathie apparaît, d'abord, comme une capacité et une compétence qui s'apprendrait, puis comme une capacité d'adaptation s'ajustant progressivement au contact de ces contextes sociaux et scolaires. Particulièrement chez les étudiants-enseignants, des difficultés à se détacher des émotions négatives, rencontrées notamment lors de la prise en main de la classe, illustrent probablement l'écart entre leurs expériences émotionnelles intenses, leurs attentes ambitieuses et leur désir de compréhension de la situation du point de vue des élèves. Cette tendance à la hausse de l'empathie pourrait toutefois nuire au bien-être hédonique des enseignants, mesuré ici avec l'échelle d'affectivité de Diener (2009). Les scores d'empathies élevées sont corrélés à des niveaux d'autocompassion plus faibles. Ces derniers sont également corrélés avec les émotions négatives vécues par les étudiants-enseignants dans les dernières semaines. Si ces derniers témoignent de capacités empathiques très élevées, ils ne feraient paradoxalement pas la preuve d'une grande compétence à les maîtriser. Des preuves considérant les liens entre empathie, bien-être et autocompassion ont donc été identifiés avec des forces modérées à élevées. Ainsi, tout cela suggère des problèmes potentiels liés à la santé mentale des EE, qui méritent d'être davantage explorés à l'avenir. Cela confirme donc les travaux de Pouchou-Guilhaumot (2017), mettant en évidence les risques psychosociaux élevés chez les enseignants, qui sont, selon cet auteur, totalement sous-estimés et peu dépistés.

Page suivante, nous avons tenté de synthétiser et d'implémenter la modélisation initiale. Elle montre ce que les résultats ont apporté comme éléments nouveaux. Les éléments probants de la recherche sont ajoutés en couleur, figure 76.

# empathie des enseignants

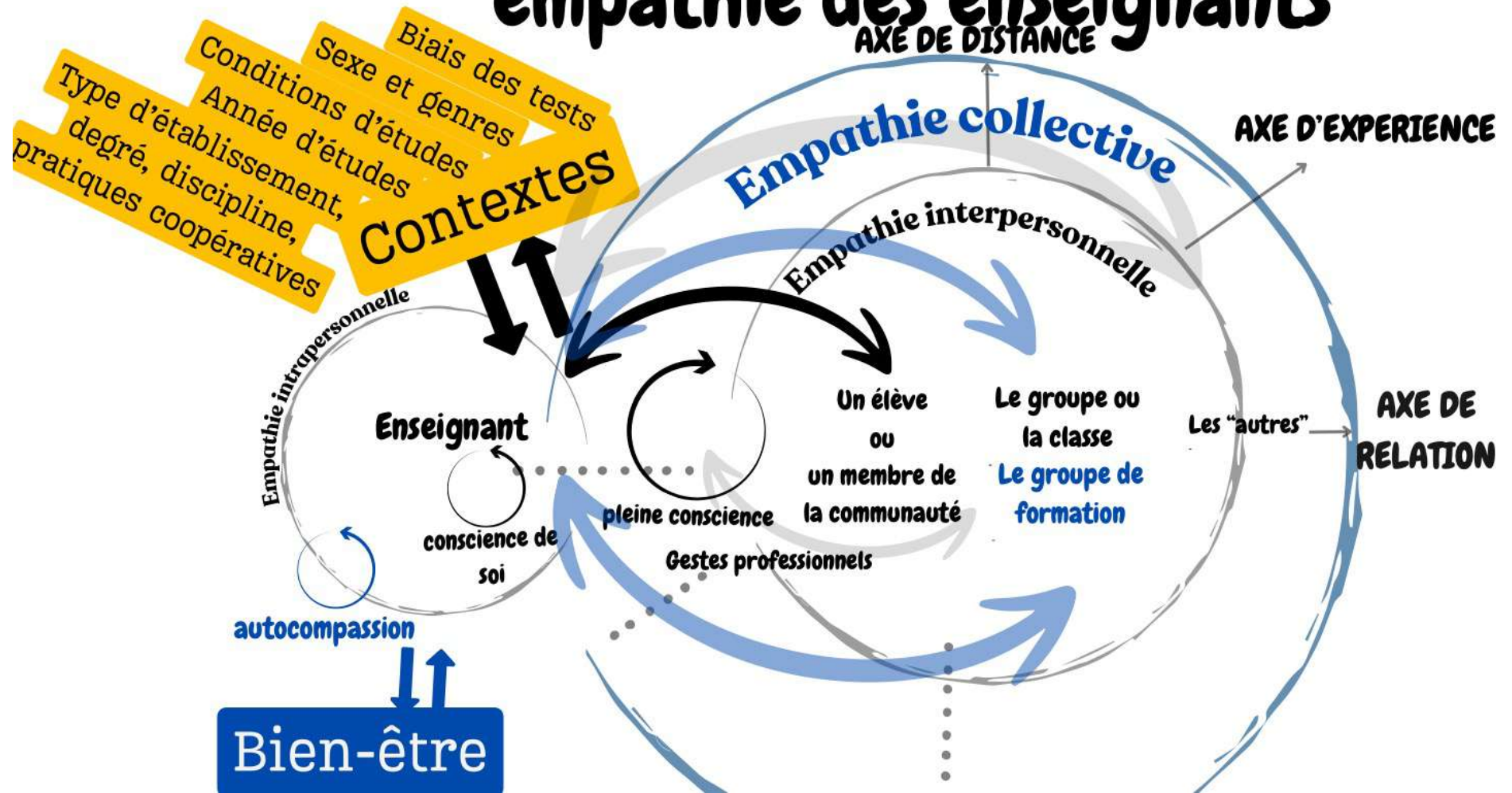


Figure 76- Modélisation finale de l'empathie (ou des empathies) des enseignants

En complément de cette synthèse, trois éléments saillants, relevés par les résultats, méritent des approfondissements. Premièrement, la dynamique entre genre et empathie dans le secteur éducatif demande à être davantage étudiée, les résultats des études 2 et 4 dévoilant de nouvelles perspectives à propos de cette question. Ensuite, dans le contexte professionnel et en mettant de côté les comparaisons avec les étudiants en médecine, il s'agit de préciser en quoi la compétence d'empathie pourrait être considérée comme spécifique à l'enseignement. Par ailleurs, face à l'enjeu majeur que représente la santé mentale pour les futurs enseignants, proposer des contenus de formation qui intègrent explicitement l'empathie pourrait permettre de préparer et soutenir les enseignants dans la prise en main et la gestion de classe, répondant à un besoin essentiel de formation. En définitive, l'examen de ces trois associations (genre et empathie, compétence des étudiants-médecins et -enseignants, santé et gestion de classe) pourraient, selon nous, apporter des pistes de proposition pour tenter de contribuer à la formation actuelle.

## 6.2 Genres et empathies en Sciences de l'Éducation et de la Formation

L'introduction de cette thèse évoque la puissance des stéréotypes sociaux et des discriminations rencontrés en tant qu'athlète féminine de haut-niveau. Dans le contexte de ces enjeux sociaux, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation se présente comme une initiative de la formation visant à promouvoir l'équité et à combattre les stéréotypes ainsi que les discriminations. Dans le domaine de la recherche cette fois, une stratégie est adoptée dès la première étude, en utilisant des personnages extraterrestres pour réduire les biais liés au genre. Par ailleurs, la seconde étude met en évidence la présence de préjugés implicites parmi les enseignants, qui tendent à croire qu'une femme aurait davantage peur d'une situation de gestion classe difficile qu'un homme, ou que les comportements bavards des filles provoqueraient plus de colère que ceux des garçons. Aussi, la question du sexe et du genre demeure centrale pour documenter les empathies en Sciences de l'Éducation et de la Formation, et ces différentes notions sont étroitement interconnectées. Toutefois, deux éléments se révèlent ici nouveaux et dissonants. D'une part des scores des étudiants-enseignants, hommes et masculins sont supérieurs à leurs homologues médecins, femmes et féminines, tout au long du continuum de formation. Et, d'autre part, l'exploration des genres au-delà des catégories féminines et masculines en éducation permet d'approfondir la compréhension des liens entre l'empathie et la diversité des genres en général.

### 6.2.1 Des scores d'empathie masculins supérieurs à des scores féminins

Les résultats de cette recherche révèlent des scores supérieurs des étudiants en éducation au regard d'autres secteurs, comme la médecine et le commerce. En particulier, les scores des hommes se distinguent particulièrement, puisqu'ils sont supérieurs à ceux des femmes de ces domaines liés à la santé et à l'économie, et ce tout au long de la formation initiale et continuée. Or, à notre connaissance, la littérature n'a relevé auparavant qu'une seule fois des scores des participants masculins d'un secteur d'activités supérieurs aux participantes féminines d'un autre domaine. En effet, lors de l'étude de Triffaux et al. (2019) comparant les étudiants en médecine et en commerce en 1<sup>ère</sup> année de licence avec le Basic Empathy Scale, les scores relevés de médecine étaient plus élevés chez les hommes que chez les femmes en commerce. En revanche, ces résultats ne persistent pas dans le temps, puisqu'au niveau Master, les scores des femmes de médecine et commerce redeviennent supérieurs à ceux des hommes, comme cela est classiquement rapporté par la littérature. La supériorité des scores d'empathie des hommes au regard des femmes d'un autre secteur n'est alors qu'éphémère.

Par conséquent, la recherche engagée par cette thèse se démarque des précédentes observations, alors qu'elle évalue elle aussi les scores avec le Basic Empathy Scale. Elle révèle des scores d'empathie des enseignants extrêmement élevés, se maintenant à des niveaux supérieurs aux femmes en commerce et en médecine (Triffaux et al., 2019), mais cette fois tout au long du continuum de professionnalisation, de la licence à Bac + 6. Exposons à ce sujet plusieurs indicateurs et les données obtenues dans les études 2 et 4, Tableau 56, ci-après.

|   | Genre et secteur d'études | Licence (Étude 2)                                  | Master (Étude 4)                   | Bac + 6 (Étude 4)                  |
|---|---------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|
| Empathie affective  | F Commerce                | N.C  | 30.7 +/- 2.73                      | N.C.                               |
|   | F Médecine                | 37.88 +/- 4.15                                     | 30.7 +/- 3.20                      | 31.3 +/- 3.06                      |
|   | M Éducation               | 38.00 +/- 6.58 (LASH)<br>35.48 00 +/- 5.87 (STAPS) | 34.49 +/- 6.24                     | 37.28 +/- 4.62                     |
| Empathie cognitive  | F Commerce                | N.C.   | 29.4 +/- 2.04                      | N.C.                               |
|   | F Médecine                | 38.00 +/- 6.58                                     | 29.90 +/- 2.21                     | 29.6 +/- 2.75                      |
|   | M Éducation               | 38.20 +/- 8.05 (LASH)<br>36.00 +/- 7.32 (STAPS)    | 36.00 +/- 7.32                     | 40.28 +/- 4.00                     |
| Différences de scores d'empathie médecine (F)-éducation (M) |                           | Fourchette de -6 % à +0,3 % pour l'éducation       | 12 à 20 % de plus pour l'éducation | 19 à 36 % de plus pour l'éducation |

Tableau 56 - Comparaison des scores d'empathie pour les genres féminin (F) des secteurs du commerce et de la médecine observés par Triffaux et al. (2019), en bleu, avec le genre masculin (M) en éducation tout au long du continuum de formation

Dans l'étude 2, des écarts de scores d'empathie cognitive mesurés entre 10 et 20 %, se montrent supérieurs en considérant l'échantillon général des étudiants en éducation comparés aux

étudiants-médecins. Il existe toutefois des différences entre les secteurs des langues, arts, et sciences humaines (LASH), qui sont les scores les plus hauts relevés dans l'étude 4, surpassant les scores féminins des étudiants-médecins de 0,3 %. D'un autre côté, les scores des STAPS, représentant les scores les plus faibles dans les études 2 et 3, sont légèrement moindres que ceux des femmes. Toutefois au niveau Master et Bac+6, les scores des étudiants en éducation de genre masculin se trouvent nettement supérieurs à ceux du genre féminin en médecine ou en commerce. Ils continuent à augmenter et creuser l'écart vers la fin de formation initiale, à Bac + 6. Ces données comparatives suggèrent que les enseignants pourraient progressivement gagner en capacités d'empathie, du fait même d'être entrés en formation des métiers de l'éducation et de l'enseignement. Ces résultats présentent donc une nouveauté, à notre connaissance, puisque les hommes du secteur de l'éducation auraient tendance à maintenir une empathie de plus en plus élevée tout au long de leur continuum de formation, ces scores demeurent plus importants que les femmes d'autres secteurs d'activité. Mais quelles sont les raisons des scores élevés observés ici, disons-le, qui peuvent sembler inhabituels dans la littérature scientifique ?

Les explications de ces différentes tendances pourraient être nombreuses : la transformation des rôles sociaux proposée par des modèles éducatifs propulsant les pères dans des rôles équilibrés avec les mères, mieux intégrés par les enseignants ; les effets de la formation initiale mettant l'accent sur la connaissance des émotions et des besoins des élèves ; la conscience des stéréotypes de genre enseignés dans les instituts de formation; les effets des groupes de formation au cœur des Inspé et Ifsec, davantage féminins ; l'émergence de modèles de masculinités alternatifs impliquant de vivre ses émotions mieux acceptés par les étudiants en éducation; ou encore la sélection des hommes les plus empathiques à l'oral des concours de recrutement et/ou les plus motivés à prendre soin des élèves.

Examinons quelques-unes de ces tendances. Pour commencer, il se pourrait que les hommes soient souvent encouragés, dès leur enfance, à réprimer leurs émotions, comme le note Kilmartin (2007). Bien que les hommes soient sensibles, ils pourraient être socialement invités à contenir leurs larmes, par exemple devant un film triste (Desbarats, 2023). Les normes sociales pourraient donc exercer une influence sur leurs réponses aux échelles d'empathie, à l'image de l'item 11 du Basic Empathy Scale : « Souvent, je me sens triste quand je regarde des choses ou des films tristes ». Les hommes pourraient, davantage que les femmes, éprouver une réticence à exprimer leur accord avec de telles affirmations, étant donné les contraintes sociales qui pèsent sur eux. Cela pourrait contribuer à des problèmes sociaux pour lesquels les hommes sont statistiquement surreprésentés dans la population générale, comme le décrochage



scolaire par exemple (Dulac, 2004 ; Dufaut et Meunier, 2017 ; Tremblay et al., 2005). Lorsque ces enfants sont devenus des hommes, Dulac (2004, p.20) émet l'idée que « le monde du travail comme l'espace public général sont l'arène d'une féroce compétition », stimulant la violence et inhibant l'empathie. Cependant, au moyen des expériences vécues en formation, les enseignants, considérés uniquement du point de vue masculin, pourraient parvenir à prendre de la distance avec ces stéréotypes sociaux pour construire leurs propres repères.

Tout cela se « jouerait » dès les premiers moments de socialisation primaire, puis secondaire, autour des jeux d'enfants. Les jouets « neutres », les pédagogies de « genre neutre » et « queer », abordées par la revue de la littérature, tentent d'offrir un monde scolaire présentant moins de normativité de genre afin de laisser le libre choix aux enfants de devenir qui ils sont. Des auteurs comme Cipriano (2024), dans un séminaire récent promouvant l'apprentissage socio-émotionnel à l'école, proposent de voir les élèves « tels qu'ils sont », plutôt que ce « qu'ils devraient être ». Mais plus complexe encore, ce qu'ils sont pourrait ne pas être une donnée « fixe » mais changerait de façon fluide au cours de leur développement. Par conséquent, les résultats des études 1 à 5 laissent à penser que l'emploi des Émotivités et le RESTT pourraient s'associer à cet élan d'une pédagogie « neutre » de l'empathie au cœur de l'éducation des élèves et de la formation des enseignants. Ces Émotivités sont en effet des images « neutres », mettant en évidence les traits du visage plutôt que l'image évocatrice du corps d'un enfant, puisque certain(e)s élèves pourraient avoir du mal à se projeter dans le corps d'autrui, surtout s'il ne lui ressemble pas. L'emploi des images des émotions, féminines, masculines ou neutres, pourrait comporter un enjeu de taille pour perpétuer ou lutter contre les stéréotypes sociaux, autorisant par exemple les filles, comme les garçons, à être en colère et à témoigner de la tristesse, tout en accompagnant les enseignants à valider les émotions de chaque élève, plutôt qu'à les invalider (Cipriano, 2024). Employer des aliens pour dessiner les situations sociales pourrait être une idée plutôt novatrice à ce sujet, pour les enfants comme pour les adultes. En effet, l'alien, comme la personne de pain d'épices et la licorne, pourrait être un allié supplémentaire pour la formation et pour l'enseignement, en utilisant un genre plus « neutre » que celui d'un personnage humanisé. Du point de vue de la formation maintenant, nous utilisons actuellement le RESTT comme un outil pour discuter des biais implicites de genre, d'empathie pour autrui et de conscience de soi. Par comparaison entre leurs réponses et celles des participants des études 2 et 4, le RESTT donne à voir des préjugés implicites peu connus des futurs enseignants. Ni l'alien, ni la personne de pain d'épice, ni la licorne, ne sont dotés d'organes sexuels. Toutefois, leurs traits néoténiques suffisent pour entrer en empathie avec eux (Bell, 2001 ; Decety et Holvoet, 2021). Leur immersion au cœur de la classe leur

donne un caractère attrayant, à une juste distance du lecteur. La personne de pain d'épices ou la licorne illustrent, en se mettant à leur place, la manière dont nous vivons et projetons en tant qu'individu unique notre expression et notre identité de genre sur le monde extérieur. En revanche, l'alien du RESTT pourrait représenter ce que les enseignants projettent sur leurs pairs et leurs élèves, et la façon dont ils s'imaginent se mettre à leur place au cœur de ces rôles sociaux spécifiques au monde scolaire. L'avantage de ce comic-strip, contrairement aux autres symbolisations, est de permettre par empathie à l'enseignant de s'immerger dans l'univers de la classe, ce qui pourrait « parler » spécifiquement aux enseignants révélant les difficultés liées au bruit, les diverses représentations de l'autorité et l'expression de ses valeurs au cœur de la prise en main des élèves. Bien entendu, d'autres moyens de formation sont offerts par l'expérimentation et la simulation, via le théâtre-forum par exemple. Mais ces derniers ne permettent pas toujours de mettre en évidence les biais liés au genre. Le RESTT pourrait donc représenter un levier professionnel supplémentaire, s'ajoutant à d'autres.

En dézoomant sur la notion de genre, celui-ci peut être vu comme « neutre », faisant preuve d'une unicité qui rassemble tous les genres, ou bien comme tout à fait pluriel, riche de toutes sa diversité. C'est ce second point qui se prête maintenant à la discussion.

### 6.2.2 L'empathie des autres genres que masculin et féminin

A notre connaissance, avant l'étude 4, aucune recherche n'avait objectivé les scores d'empathie de personnes dont l'identité de genre n'est ni masculine, ni féminine. Cela peut paraître un point de vue un peu original ou tout à fait innovant. Toutefois, ces « nouveaux » résultats, dans le champ de la recherche scientifique autour de l'empathie, méritent d'être discutés pour comprendre ce qu'ils apportent réellement à l'éducation et à la formation, en commençant par les pendents négatifs de ces explorations. Cette démarche méthodologique opère le choix de documenter à la fois le sexe et le genre pour les études numérotées de 1 à 5, afin d'en examiner les spécificités et les interactions. Cependant, dans l'étude 4, seuls 3.24 % des participants (N = 94) ont répondu autre chose que les genres féminins et masculins, alors que nous nous attendions à une proportion de 10 %, conformément aux enquêtes d'opinion récentes. De plus, dans l'étude 4, nous avons évoqué les discriminations des étudiants trans, qui « disparaissent » après le niveau master, alors qu'ils sont bien présents en Licence. Certaines discriminations en éducation, identifiées par les participants qui en seraient la cible, pourraient pousser les étudiants à ne révéler que partiellement leur identité de genre. Finalement, avec une proportion de participants aussi faible, documenter à la fois le sexe et le genre pourrait ne pas, non plus, apporter grand-chose au débat, puisque les participants sont très largement cisgenres. De plus,

seul un pourcent environ (1.17 %, N = 34) a donné « un nom » à son genre quand il était différent du masculin et du féminin. Des doutes apparaissent lors de l'étude 7, dans laquelle nous avons demandé aux participants leur « genre ». La moitié des participants n'a pas « su » réellement répondre, questionnant l'expérimentateur et indiquant finalement leur sexe, ce qui n'était pas la question posée. D'un point de vue scientifique, les questions adéquates à l'endroit des enseignants dans les études 1 à 6, et également dans l'étude 7, étaient-elle suffisamment précises ?

Ces résultats évoquent plusieurs problèmes pour évaluer les genres des participants. Ceux-ci sont relatifs à l'émission de cette question, mais surtout à sa réception. Le contexte social évolue rapidement sur ce sujet, du point de vue du droit comme des représentations sociales. En effet, la définition de **l'identité de genre** n'est intégrée par le droit que depuis 2016 (Jaunait, 2020). Revenant à une vision positive de ce qu'apportent les résultats, les réponses des participants pourraient mettre en évidence la manière dont ils saisissent et reconnaissent ces concepts. Du ce point de vue, des omissions et des confusions sont observées, limitant le projet de documenter ces concepts. Ces difficultés pourraient effectivement être dues à plusieurs aspects connexes : la clarté des instructions ; la compréhension de la notion de genre des futurs enseignants ; les représentations plurielles associant ou différenciant les concepts de sexe et de genre ; la sensibilité des participants à cette question ; les discriminations possibles des personnes trans à l'université ; et la diversité des identités de genre fluides et variables au sein de la population des enseignants. Pour développer quelques-uns de ces points en revenant à la première étude, certains participants ont fait le retour que nous avons « posé deux fois la même question », croyant que nous avons fait une erreur. Ces participants vivent ces éléments de façon cisgenre, c'est -à-dire que leur identité de genre correspond au sexe qui leur a été assigné à la naissance. Par conséquent, poser la question du sexe et, en sus, celle du genre n'a pas de sens pour eux. Mais il pourrait exister d'autres modes de représentations. Pour d'autres participants, exprimer son genre pourrait être « inconfortable ». Dans l'étude 4, 58 enseignants ont répondu « je refuse de répondre » à la question du genre. Cela pourrait indiquer une certaine sensibilité à cette question, vécue comme trop « personnelle » ou bien résolument politique, pour des motifs religieux par exemple, ou parce qu'ils n'ont pas encore défini la réponse. Ensuite, la moitié de ceux qui ont indiqué un genre genderqueer ont refusé d'indiquer leur sexe. Cela pourrait vouloir dire que pour certains participants, au contraire, c'est la notion de sexe qui n'a aucun sens. De plus, 8 participants ont répondu « Autre » sans nommer leur genre. Cela pourrait conforter l'idée que, pour certains participants, les genres n'ont « pas de nom », parce que leur genre est fluide, ou parce qu'il est une combinaison de plusieurs genres. De plus, les

scores d'empathie « genderqueer » (ni masculins, ni féminins), pourraient se trouver au cœur des bornes polarisées des empathies féminines et masculines des enseignants de l'étude 4. Ces résultats confirment les attributions de genre de l'étude 2, où quand l'alien est considéré comme plutôt une femme, le participant a tendance à préciser qu'il n'est plutôt pas un homme, et vice versa. Ainsi, les représentations du féminin et du masculin se répondraient en écho comme dans un miroir des rôles sociaux attribués par la société. Les participants qui n'adhéreraient pas à ces identités de genre pourraient plus librement naviguer au cœur des attentes sociales.

Ces réflexions revêtent un intérêt en sciences de l'éducation et de la formation, puisque les enseignants pourraient s'emparer de façon diverse de cette notion de genre, en relation avec l'empathie mais aussi avec les contenus de formation dans les Inspé et Ifsec. Comme nous l'avons montré dans la revue de la littérature, le chantier est immense. Choisir les nouveaux jouets à destination des enfants, plus « neutres », et également utiliser de façon opportune la littérature jeunesse présente de longue date dans les bibliothèques, dites « BCD », des écoles, restent des gestes professionnels associés aux « cours d'empathie » à venir. Un énorme travail, que nous qualifierons de « chantier », reste à faire au niveau de la formation des enseignants, mais aussi des parents, pour aider les enfants et en particulier les jeunes garçons à développer leur empathie en mettant à distance les attentes sociales. Favoriser l'expression des émotions par les jeunes garçons pourrait, à terme, contribuer à améliorer leur réussite scolaire, leur niveau de langage et les niveaux de violences actuellement constatés, à l'école et ailleurs. De plus, examiner l'empathie du point de vue du genre pourrait avoir un réel intérêt pour former des enseignants. Mieux connaître les biais de genre liés à l'empathie pourrait aider les enseignants à éviter de tomber dans ses pièges, conformément à ce que propose Régner (2022).

Pour embrasser ces différents points, les résultats de la recherche mettent en évidence la façon dont les hommes enseignants gagnent progressivement en empathie en déjouant les stéréotypes sociaux. Il n'existe donc pas de déterminisme selon lequel « les hommes seraient moins empathiques que les femmes ». Dans la revue de la littérature, ces différences sont selon certains auteurs attribuées à la génétique, au cerveau, bref à la nature sexuée des individus. Or, puisque des variations d'empathie des enseignants, à la hausse, semblent atteignables, des effets socioculturels, non plus de la « nature » mais des formes de cultures, pourraient possiblement influencer. Les enseignants hommes pourraient être des modèles identificatoires intéressants, ayant tendance à faire preuve d'une expérience de la masculinité associée à une tendance empathique, pour les jeunes élèves qu'ils accompagnent. Ces éléments étant mis au jour, cette « masculinité empathique » pourrait être décrite comme une forme de représentation identitaire et/ou de

conscience de soi, liée à l'expérience, intégrée progressivement par les enseignants de genre masculin au cours de leur parcours de professionnalisation dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement. Plus largement, l'ensemble des enseignants pourraient être dotés de capacités d'empathie tellement élevées qu'ils pourraient être des acteurs du changement social, à la fois sur les questions d'empathie et de genre. Toutefois, ils pourraient encore gagner à mieux connaître les biais implicites et les notions liées à ces concepts, pour mieux les appréhender et mieux comprendre chaque élève selon sa singularité. Sur le terrain, à titre d'exemple, les étudiants-enseignants trouvent intéressant de gagner en compréhension dans la manière de susciter, chez leurs élèves, à la fois des émotions et du langage, notamment à travers l'utilisation de livres jeunesse, de cartes d'émotion, de jouets, et d'expériences de simulation, afin de concevoir des activités éducatives qui encouragent l'expression des émotions tout en réduisant les stéréotypes liés au genre.

Pour aller plus loin, comment maintenant décrire les compétences d'empathie nécessaires aux enseignants au XXIème Siècle ?

### 6.3 Association des empathies entre étudiants-médecins et enseignants

Revenant à la revue de la littérature, de nombreuses études, incluant les plus récentes, comparent les empathies des enseignants à celles des médecins. Nous comprenons le bien-fondé de telles associations, en raison du secteur social dans lequel ces professions s'exercent auprès de personnes vulnérables. Toutefois, nous proposons que l'empathie des enseignants soit définitivement distinguée de celle des médecins, afin d'être mieux appréhendée comme un objet de recherche à part entière. Arghode, d'une part, et Cooper, d'autre part, ont déjà œuvré en ce sens au cœur de la littérature scientifique. Nous voudrions ici citer trois raisons majeures pour définitivement considérer chacune d'entre elles comme spécifique. La première est la tendance de l'évolution de l'empathie au cours de la formation initiale. Le domaine médical montre une tendance à la baisse, alors que le secteur de l'éducation manifeste une légère hausse. De plus, la seconde compare les scores de ces deux populations. Des écarts de 10 à 20 % en Licence, et de 30 % en Master, en faveur des enseignants au détriment des étudiants-enseignants, marquent une césure importante entre ces secteurs de formation. Les contextes qui influencent ces variations sont tout à fait spécifiques au domaine de l'enseignement et constituent une dernière raison de le différencier : le secteur de formation, la discipline scolaire, l'établissement scolaire et le 1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> degré sont des effets que ne peuvent pas connaître les étudiants en santé. Pour toutes ces raisons, nos résultats pourraient valider la possibilité qu'une compétence d'empathie

spécifique aux enseignants puisse également prévaloir, et se décentrer de la comparaison avec le secteur médical.

### 6.3.1 Une compétence d'empathie des enseignants

En référence aux éléments de la revue de littérature et des résultats, nous proposons une première modélisation de cette idée. Ces distinctions pourraient être utiles pour la formation des enseignants. Elles ne sont pas formalisées pour représenter une nouvelle « norme scolaire » à laquelle les enseignants « devraient » répondre, puisque chacun d'entre eux pourrait avoir un style empathique différent. Cette formalisation est prévue pour penser et partager des contenus de formation, articulés autour de séquences de formation et clarifier des compétences professionnelles à cet endroit. Le Tableau 57, ci-après, se propose de constituer un exemple de formalisation de la compétence d'empathie des enseignants.

L'avantage de ce tableau réside dans la clarification des compétences que peuvent acquérir les enseignants intégrant l'empathie au cours de leur développement professionnel. Il aborde la compétence d'empathie de manière holistique, et la reconnaît à la fois comme une combinaison de « soft skills », **compétences transversales**, et de « hard skills », compétences spécifiques à un métier. Illustrons cette idée au moyen de deux exemples. La première connaissance de ce tableau « Connaître et savoir estimer les besoins prioritaires du groupe-classe et de chaque élève individuellement, en accordant une attention spécifique aux plus vulnérables » pourrait en effet s'appliquer à la classe, comme à un ensemble de personnes âgées dans un Ehpad par exemple, et être transférable dans ce contexte. Toutefois, elle ne peut pas toujours s'appliquer dans le contexte médical, dans le cadre du médecin en relation avec son patient par exemple. En revanche, la dernière connaissance exposée dans ce tableau, appréhendant « le cadre légal de la prise en compte des besoins particuliers des élèves et les procédures associées » est éminemment spécifique au domaine de l'enseignement. Par exemple, plusieurs kits autismes sont aujourd'hui proposés pour formaliser les projets personnalisés d'accueils des élèves, avec des procédures d'évaluation positives. Les connaître et savoir les utiliser pourrait constituer un « hard skill » spécifique à l'enseignement. Toutefois, avec la loi d'égalité des chances, de nombreuses institutions intègrent des modalités d'accueil des personnes en situation de handicap. Cela fait de cette connaissance un élément transférable à des contextes voisins. Ces éléments mettent en évidence la double nature de l'empathie comme compétence transversale (soft skill) et spécifique (hard skill), en fonction de l'applicabilité dans divers contextes professionnels, en congruence avec la pensée métisse de Laplantine.

|   | Compétence d'empathie des enseignants   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | Connaissances   | Capacités  | Attitudes   |
| Axe de relation<br>(envers soi et les autres) | <p>Connaître et savoir estimer les besoins prioritaires du groupe-classe et de chaque élève individuellement, en accordant une attention spécifique aux plus vulnérables.</p> <p>Connaître les biais de genre associés à l'empathie, et les outils véhiculant des stéréotypes comme le genre neutre (jouets, cartes émotion, livres jeunesse...).</p>   | <p>Être capable d'identifier et valider les émotions et les besoins de chaque élève et de tous les élèves. Être capable d'affirmer son point de vue en tenant compte de celui d'autrui, par exemple lors de feedbacks constructifs et d'évaluations.</p> <p>Pouvoir prévenir et gérer les conflits, avec les élèves et entre élèves, en utilisant plusieurs outils professionnels.</p> | <p>Adopter un état d'esprit malléable en considérant l'empathie des élèves comme une compétence qui s'apprend progressivement.</p> <p>Savoir se positionner à l'écoute des élèves. Savoir créer une atmosphère sécurisante.</p> <p>Cultiver la compassion pour les élèves, l'autocompassion pour soi, et la pleine conscience pour enseigner.</p> |
| Axe de distance                               | <p>Connaître les effets délétères d'une empathie élevée pouvant influencer sur son propre bien-être, incluant les effets de contagion et de sur-identification.</p> <p>Connaître les biais de négativité. Par exemple savoir observer un élève « en positif », à partir de ce qu'il sait faire, et non à partir de ce qu'il ne maîtrise pas encore.</p> | <p>Être capable d'identifier, en situation réelle, pendant ou après les situations difficiles vécues en classe, sa propre empathie, contagion et coupure émotionnelle.</p>   | <p>Maintenir une distance équilibrée avec chaque élève, et/ou porter son attention sur les prises de distances excessives (fusion ou coupure) susceptibles de nuire à l'empathie pour les autres et à la conscience de soi.</p>   |
| Axe d'expérience                              | <p>Connaître les personnes à qui demander de l'aide ou avec qui solliciter de la coopération dans la communauté scolaire pour agir quand la situation scolaire devient difficile.</p>   | <p>Être capable d'identifier les pas en avant réalistes à réaliser pour les élèves pendant une séance ou une séquence et les stratégies pour y arriver.</p>  | <p>Cultiver la résilience et la confiance dans les capacités d'apprentissages des élèves.</p> <p>Oser partager les problématiques scolaires.</p> <p>Être confiant de ses propres capacités d'empathie pour dépasser les difficultés au cours du temps court et long.</p>  |
| Contextes                                     | <p>Connaître les capacités d'empathie affectives et cognitives des élèves au cours de la scolarité, y compris celle des élèves en situation de handicap incluant les élèves autistes.</p> <p>Connaître le cadre légal de la prise en compte des besoins particuliers des élèves et les procédures associées.</p>  | <p>Être capable d'adapter son discours et ses outils didactiques aux élèves en tenant compte de leur âge, besoins et attentes pour proposer des formes scolaires de pratiques adaptées.</p>  | <p>Être ouvert à l'analyse des variations du contexte scolaire, comme le projet d'établissement, explicite ou implicite, pour proposer des réponses adaptées.</p>   |

Tableau 57 - Exemple de didactisation d'une compétence d'empathie des enseignants selon les grands axes de la modélisation de la revue de la littérature et les données probantes récoltées

Évidemment, ce tableau pourrait s'intégrer au « royaume des normes » de l'Éducation Nationale, au sens de Ricoeur (Bidar, 2020). Il pourrait implémenter le référentiel des compétences de ce que les enseignants « devraient » connaître et être capables de faire pour « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (compétence P4, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Mais tel n'est pas son projet initial. Aussi, ce tableau est un exemple et se veut être un simple repère. Pour Prairat (2023, p.211), l'exemple « ne formate pas, il donne des idées, il inspire, il stimule ». Aussi, il pourrait interroger les enseignants : que ne savez-vous pas encore que vous auriez besoin de savoir ? Quelles compétences vous semblent utiles à développer pour votre classe ? Mais encore, il pourrait peut-être intéresser les formateurs d'enseignants ou futurs enseignants : quels aspects avez-vous abordé pour les étudiants ? Lesquels font sens pour vous ? Ici le « sens » est compris dans 4 grandes directions en référence à Leleux (2020, p.43). D'abord, le sensible lié au bien-être de l'expérience (1), puis la direction orientant l'action (2), la signification de l'expérience vécue en classe ou en formation (plus ou moins concluante) (3), et enfin le *telos* / la finalité (4). Au sujet de cette dernière acception, cela revient à définir, en nous référant à Klein, la dimension instrumentale de l'empathie en milieu scolaire, susceptible de contribuer aux compétences indispensables à l'enseignant, d'agir dans les domaines de la gestion de classe et du climat scolaire. Cela ne revient pas à exercer une forme de domination sur les jeunes élèves afin de créer des masses « gentilles », puisqu'user d'empathie nécessite également une réflexion **éthique** à ce sujet au cœur de l'enseignement (Marsollier, 2020 ; Point et Jeffrey, 2023).

Revenant à l'expérience de la formation d'un point de vue pratique, les enseignants du premier et du second degré utilisent souvent la lecture en classe, offerte ou dans le cadre de séquences programmées, ce qui est connu pour améliorer l'empathie des élèves (Gombert et al., 2016 ; Pariser, 2023). A cet effet, la connaissance « connaître les capacités d'empathie affectives et cognitives des élèves au cours de la scolarité » figure dans le tableau précédent. Les enseignants de l'Inspé de Nice du 1<sup>er</sup> degré témoignent également beaucoup d'intérêt pour connaître les âges où les émotions des élèves apparaissent, en moyenne, comme la tonalité à 2 ans (Richard et al., 2021), la joie à 3 ans, la colère, la peur et la tristesse à 5/6 ans (Durand et al., 2007) et le dégoût et la surprise à 6/10 ans (Widen et Russell, 2013). Cela leur permet par exemple de comprendre qu'en maternelle, le dégoût soit difficile à appréhender, affinant leurs propres attentes lors de la lecture des histoires pour développer le lexique émotionnel des élèves. Cela permet également aux enseignants de comprendre pourquoi quand ils lisent certains ouvrages



avec des émotions complexes, les élèves peuvent les regarder avec des « grands yeux » sans comprendre les mots énoncés. Ils peuvent aussi se servir du corps, par une empathie échoisée, pour théâtraliser le décodage des sourcils qui se lèvent, des yeux qui s'entrouvrent, au cours des lectures des albums jeunesse. C'est pourquoi, au départ, nos premières propositions de formations s'appuyaient sur les cours de « Corps et voix », dispensés dans les Inspé.

Mais deux éléments supplémentaires concernant la compétence d'empathie émergent des résultats. Premièrement, cette compétence n'est pas uniquement individuelle. Une dimension collective pourrait transcender sa construction et son opérationnalisation. Deuxièmement, elle pourrait être évaluée au moyen de l'approche par compétence.

### 6.3.2 Une dimension collective de la compétence

Examinant le premier point, la formation des enseignants, par exemple dans l'étude 5, propose 4 dispositifs « empathiques » à destination des élèves. Les enseignants sont amenés à « faire et penser ensemble » (Rozier, 2010), selon l'idée de John Dewey. Aujourd'hui, la pensée autour de l'éducation expérientielle continue d'être perçue comme innovante et bien vivante. Elle inspire de nombreux auteurs pour penser l'Université aujourd'hui avec le défi de s'adapter et de contribuer à la construction des compétences grâce à une « intelligence collective » (Point, 2018, 2019; Thievenaz, 2019 ; Petit, 2021). Par conséquent, dans le domaine de l'empathie, développer ces compétences en groupe de formation pourrait être particulièrement efficace. C'est par exemple le cas actuellement de deux étudiantes de Master 2 de l'Option « Empathie » de l'Inspé de Nice, F. et C., qui, en Février 2024, ont formalisé ensemble une séquence sur l'identification et l'expression des émotions à travers l'éducation musicale, qu'elles mènent de façon parallèle dans leurs classes respectives de CP/CE1 et CP.

### 6.3.3 Évaluation de la compétence d'empathie et des compétences psychosociales

Enfin, nous ne voudrions pas laisser une dernière question « en suspens », celle de l'évaluation de ces compétences. C'est un débat intéressant qui a eu lieu au Maroc avec nos collègues formateurs et avec nos étudiants de l'option « Empathie », qui se demandaient comment évaluer leurs élèves. Au Maroc, certaines propositions de formation visent à évaluer « la confiance en soi » des étudiants par exemple lorsqu'ils s'expriment à l'oral par des évaluations des formateurs (Ouchnid et Kettab, 2023). En France, au contraire, des dispositifs comme « Corps et voix » ont eu tendance par le passé à ne pas être évalués, par exemple au sein de l'Inspé de

Nice depuis les 5 dernières années. Existe-t-il une approche mixte entre ces options ? Depuis deux ans, l'Inspé de Nice propose au cœur du DIU Enseignant une évaluation par compétences, effectuée selon l'approche par compétences (APC), autour des compétences psychosociales. Les étudiants doivent, pour valider ce « bloc » de compétence, apporter la preuve d'un « petit pas » dans ce domaine, concrètement sur le terrain auprès des élèves, et assorti d'une réflexion d'une page à une page et demie. Cette preuve est auto-évaluée par le participant au moyen de critères, nourrie et co-évaluée par des collègues étudiants-enseignants du même groupe de formation. Pour clore le processus, deux options se dégagent : soit la preuve est validée par les responsables du bloc et les tuteurs de stage, soit elle est proposée à la réécriture avec des pistes de réflexion avec un accompagnement. C'est une question que nous avons le projet de documenter dans les mois à venir puisqu'une communication à ce sujet a été acceptée au colloque du Crifpe de Montréal 2024. Cette recherche a tenté de générer quelques pistes de réponses, et a également permis de faire germer de nouvelles questions.

Pour rassembler ces éléments, cette thèse défend l'idée qu'au-delà d'une compétence d'empathie partagée avec les soignants, il existe également une compétence d'empathie propre aux enseignants. Celle-ci combine des aspects transversaux et spécifiques au monde de l'enseignement, qu'ils soient individuels et/ou collectifs. Ceux-ci pourraient être évalués lors de l'approche par compétence, au moyen de preuves de « petits pas » des étudiants eux-mêmes, effectuant des propositions ciblées au cœur de leurs classes.

Revenant une dernière fois sur ce tableau, certains éléments comme des connaissances font apparaître l'importance « des effets délétères d'une empathie élevée pouvant influencer sur son propre bien-être », ce qui représente le dernier point de cette discussion, assorti de quelques propositions.

## 6.4 De la santé à la gestion de la classe

La revue de la littérature systématisée faisait déjà apparaître des signes de problèmes de santé chez certains enseignants de par le monde. Huang et al. (2020) notent en Chine que la sous-échelle d'empathie de « fantaisie », comme celle de détresse personnelle, prédirait 9 symptômes de santé mentale. En revanche, ces auteurs n'emploient pas les mêmes définitions de l'empathie que les nôtres. D'un autre côté, dans la population générale, l'autocompassion modulerait l'expérience de l'empathie en réduisant la détresse personnelle face à la souffrance d'autrui, afin de réduire l'épuisement émotionnel et de protéger la santé mentale (Conversano

et al., 2020 ; Raab, 2014 ; Welp et Brown, 2012). A ce sujet, que se passe-t-il précisément chez les enseignants français ?

#### 6.4.1 L'impact de l'empathie sur la santé mentale des EE

Les résultats de l'étude 6 suggèrent que l'empathie affective pourrait être corrélée négativement avec 3 des 6 sous-échelles mesurant l'autocompassion. Par conséquent, les enseignants les plus empathiques pourraient descendre « au fond du trou », selon une image utilisée par Ladig et Brown, pour s'y trouver auprès des émotions négatives des autres, et y rester durablement. Les résultats de l'étude 7 mettent en évidence un cercle infernal entre une empathie élevée, une autocompassion faible, et un bien-être en berne. Cela veut dire que plus les participants sont empathiques, moins ils rapportent avoir vécu des expériences « positives » et « agréables », et plus ils se souviennent en revanche avoir vécu des moments « négatifs » et « désagréables », lors des 4 dernières semaines. Aussi, cela conforte l'idée que plus les EE sont empathiques, et plus ils « sautent au fond du trou » des émotions négatives, et y restent longtemps, au moins 4 semaines selon les questions posées par Diener (2009). En effet, la sur-identification contribue fortement à déteindre les expériences positives de la vie et à mettre au premier plan les expériences plus négatives. Ces problèmes de santé mentale existent chez les enseignants, d'une part, et chez les étudiants, d'autre part. Cumuler les deux statuts pourrait particulièrement déteindre sur les personnels en fin de formation initiale et en début de carrière.

Finalement, quels sont les facteurs impliquant une santé déficiente des enseignants ?

#### 6.4.2 Un renforcement des aspects psychologiques lié à l'exercice du métier

D'abord, pendant et après le Covid, les chercheurs s'accordent à constater des difficultés des enseignants, en général, pour lutter contre le stress. De plus, Klimecki et al. (2013) montrent que les réseaux neuronaux de la compassion et de l'empathie ne se chevauchent pas. Par conséquent, selon ces auteurs, l'entraînement à l'empathie augmente les affects négatifs et les activations cérébrales liées à la douleur d'autrui. A l'opposé, toujours selon ces mêmes auteurs, la formation à la compassion peut inverser ces effets, augmenter les affects positifs, en activant des régions telles que le striatum ventral, le cortex cingulaire antérieur, et le cortex orbitofrontal médian. Les études 6 et 7 montrent des effets combinés d'une empathie élevée et d'une autocompassion faible. Mais trois problèmes guettent les enseignants, qui pourraient même renforcer ces éléments.

D'abord, les enseignants ne peuvent pas se priver d'empathie pour effectuer leur travail. Ils sont amenés à estimer quotidiennement les besoins des élèves, et même les besoins particuliers, spécifiques à l'empathie cognitive. Ils doivent donc « Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins (...) » ou encore « Gérer le temps en respectant les besoins des élèves » selon les compétences P.4 et P.5 du référentiel des compétences des professeurs (2013). Mais encore, du point de vue de l'empathie affective, ils sont amenés à accueillir les émotions des élèves et à les accompagner dans la gestion de leurs conflits afin de « Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent » (compétence P.4 du même référentiel). Il leur serait donc bien impossible dans le domaine de l'enseignement de supprimer l'empathie et d'uniquement favoriser des aspects compassionnels.

Mais encore, les effets contributifs de l'empathie et de l'autocompassion ne sont pas si évidents. La force des corrélations indique que c'est davantage le manque d'autocompassion qui nuit au bien-être que l'empathie trop élevée. Les zones du cerveau impliquées dans la compassion pourraient favoriser à la fois un sentiment de bien-être eudémonique, la motivation pour autrui, le circuit de la récompense impliquant la régulation des émotions (Apps et al., 2016 ; Heller et al., 2013 ; Pool et al., 2021 ; Rolls et al., 2020). Par conséquent, leur absence suggère également que les étudiants-enseignants pourraient, plus que les autres, se blâmer de ne pas arriver à obtenir les résultats qu'ils escomptent auprès de leurs élèves. Enfin, puisqu'empathie et autocompassion sont dans nos résultats négativement associés, nous postulons qu'il pourrait se développer des profils d'étudiants combinant une empathie et une autocompassion élevées, après entraînement par exemple, ou placés dans de meilleures conditions d'études.

Mais, pire encore, il est envisageable que les exigences de la validation de l'année de stage, puissent actuellement renforcer ces effets négatifs. L'utilisation de diagrammes-radars au cours des visites conseils nous semble susceptible de positionner les enseignants en début de carrière en deçà des compétences exigibles pour être « un bon enseignant ». En référençant les compétences au regard d'une norme, ces « toiles d'araignées » donnent à voir à l'enseignant au début de carrière qu'il n'est pas au niveau. Même s'il sait qu'il a des progrès à faire, cette évaluation pourrait renforcer les évaluations négatives de soi. De plus, traiter les enseignants comme des étudiants, qu'ils sont puisqu'ils n'ont pas terminé leur formation initiale, mais qu'ils ne sont plus vraiment puisqu'ils ont obtenu le concours, pourrait constituer un déclassement psychologique préjudiciable. Les participants de cette étude en formation initiale sont nommés pour la recherche « étudiants-enseignants ». Cependant, durant les sessions de formation, ils sont nommés simplement « enseignants ». Être enseignant fait donc référence à l'acte

d'enseigner, mettant l'accent sur le processus d'éducation, plutôt que sur le rôle ou le statut professionnel.

Ces aspects sociaux influent donc sur la santé des enseignants, du climat social à l'atmosphère de formation. Mais de quels besoins témoignent les étudiants-enseignants au regard de leur bien-être?

#### 6.4.3 Les réponses des enseignants face au mal-être en début de carrière

Certains résultats mettent en valeur que lorsque les enseignants sont interrogés pour promouvoir le bien-être, ils sont près de 2/3 au niveau international et 73 % en France à mettre en valeur leurs besoins de formation prioritaire concernant la gestion de classe, ce qui représente le besoin prioritaire (Vercambre-Jacquot et Réseau Éducation et Solidarité, 2021). Les étudiants ont besoin de gérer les relations sociales au cœur de la classe, en intégrant leur compétence d'empathie à un certain nombre de gestes professionnels. C'est peut-être pour cela que l'option « Climat scolaire, empathie et bien-être » est le 1<sup>er</sup> vœu depuis 3 ans des étudiants de Master. En effet, nous avons présenté aux étudiants nos contenus de formation sous les titres « *Je me prépare...* ». Nous partageons le descriptif de cette option « empathie », tableau 58, page suivante.

| <b>Comment favoriser un climat scolaire serein qui facilite les apprentissages et un fonctionnement harmonieux de ma classe ?</b>   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <i>J'expérimente les derniers outils scientifiques qui ont fait leurs preuves sur le terrain, je développe ma boîte à outil 'Climat scolaire' et je mets en œuvre certains outils que j'ai choisis sur mon lieu de stage.</i> |  |   |  |
|   | Master 1   |   | Master 2   |
|   | Semestre 1   | Semestre 2  | Semestre 3   |
| Heures  | 12   | 12  | 12   |
| Objectifs de compétence   | <p><i>Je me prépare à installer les règles de vie dans ma classe de façon efficace et outillée (3h): prise en compte du règlement intérieur et des points réglementaires punitions/sanctions, mes valeurs, accords de groupe formalisés avec les élèves sur la base de leurs besoins, anticipation des conflits et leur gestion, création de la cohésion de groupe, conseil de coopérative.</i></p> <p><i>Je me prépare à gérer les sorties de cadre de façon efficace et outillée en préservant mon bien-être et celui des élèves (3h): Aiguiller l'observation, Rendre lisible la dynamique des émotions et des besoins pour l'enseignant, l'expression authentique et l'écoute empathique pour communiquer avec les bases de la communication non-violente préconisées par la recherche en milieu scolaire (Gentaz, 2021).</i></p> <p><i>Je me prépare à gérer les situations de crise préservant mon bien-être et celui des élèves (3h) Expérimentations à partir du théâtre-forum, formation aux situations de crise les plus classiques en éducation.</i></p> <p><i>Je me prépare à gérer les conflits entre élèves (3h) technique des messages clairs et des cercles restauratifs (outils préconisés dans le cadre du Guide de la justice scolaire du second degré, 2016)</i></p> | <p><i>Je me prépare à solliciter mes élèves pour développer leur empathie afin de prévenir les conflits (6h): à partir des données récentes de la recherche il s'agit d'expérimenter plusieurs paradigmes éprouvés scientifiquement et sur le terrain: celui de la vidéo (dans le cadre du programme Phare), des mousquetaires (Zanna, 2021), du funambule et de la classe virtuelle (Thirioux et al., 2009; Berthoz, Sibilio et Di Tore, 2020), du jeu des trois figures (Tisseron, 2006). Il s'agit d'étudier les modalités de mise en œuvre avec les élèves dans le cadre du CESCE, du parcours citoyen, et/ou des heures de vie de classe.</i></p> <p><i>Je me prépare à maîtriser les bases de l'empathie affective et cognitive liées aux neurosciences pour garantir mon propre bien être et celui de mes élèves en classe (6h): Je différencie les éléments clés de l'empathie qui permettent d'assurer mon bien être et de limiter la contagion aux émotions fortes vécues en classe (jeu des deux quartiers), je mets en place des stratégies pendant et après ma séance pour assurer mon propre bien être et celui de mes élèves (bilan de séance constructif, intégration des émotions des élèves à ma séance), je mets en place pendant mes séances des exercices d'éducation à l'attention de mes élèves.</i></p> | <p><i>Je me prépare à asseoir mon autorité sans autoritarisme (3h): dire non aux élèves avec bienveillance, entendre un non avec empathie, développer son assertivité.</i></p> <p><i>Je me prépare à co-créer avec les besoins de mes élèves (3h): je maîtrise le vocabulaire des besoins, les derniers cadres scientifiques liés à la gestion de classe et je propose des solutions co-créatives avec les élèves pour les engager dans le travail proposé (Lessard et Schmidt, 2009; Robbes, 2020).</i></p> <p><i>Je me prépare à construire un projet pour me servir concrètement d'un des outils vus préalablement ou construit en m'en inspirant (6h): je crée une fiche de séquence qui s'intègre dans un axe du projet d'établissement lié à mon contexte particulier.</i></p> |
| Modalités d'évaluation  | <b>Je mène l'enquête au sein de mon établissement de stage autour de la question du climat scolaire à partir d'observables concrets.</b>   | <b>J'identifie et je mets en application un ou plusieurs outils susceptibles d'améliorer le climat scolaire de mon établissement de stage.</b>  | <b>Je participe à la mise en œuvre et à l'analyse d'une séquence intégrée au projet de mon établissement scolaire.</b>   |

*Tableau 58 - Option « Climat scolaire, empathie et bien-être » (document destiné aux étudiants de Master MEEF 1<sup>er</sup> degré)*

En effet, si les étudiants-enseignants débutants descendent au « fond du trou », n'est-ce pas en premier lieu face aux difficultés qu'ils vivent pour gérer harmonieusement leur classe ? Ces propositions ne sont que les témoins des contenus des formations menées avec les étudiants de 2020 à 2024 à l'Inspé de Nice. Parvenir à gérer la classe, accueillir les difficultés et gérer les conflits avec les élèves et entre élèves pourraient être des clés pour soutenir les enseignants quand ils prennent en main la classe progressivement. La recherche suggère que la formation des adultes « en position d'éducation » comme les enseignants et les parents renforcées par des formations pourrait être un facteur d'interventions des CPS efficaces auprès des élèves (Lambooy et al., 2022, p.29). Mais le succès d'un tel dispositif revient également dans l'accompagnement au sein de l'option avec progressivité. D'une part, le même formateur pendant 3 ans suit ces étudiants, commençant par les stages progressifs en master 1 (12h au semestre 1 et 12h au semestre 2) puis en master 2 (12h annualisées). Et, d'autre part, les étudiants peuvent mettre à l'épreuve sur le terrain, progressivement, les outils testés en cours. L'empathie est donc intégrée à plusieurs gestes professionnels qui sont explorés avant de prendre la classe en pleine responsabilité, comme pendant les stages d'observation et d'encadrement en master 1. Selon les étudiants de cette option, les contenus qu'ils ont expérimentés « devraient être obligatoires pour tous les étudiants » (Y., Décembre 2023, bilan du 1<sup>er</sup> semestre de Master 1). De nombreux étudiants pourraient avoir besoin de développer, précisément en début de carrière, ces compétences ciblées. Revenons maintenant à une limitation méthodologique. Il est dommageable de n'avoir gardé qu'une sous-échelle, la sur-identification, à partir de laquelle nous généralisons ces résultats à l'autocompassion tout entière. De ce fait, le travail réalisé pourrait être poursuivi dans d'autres études, élargissant ce questionnement à l'ensemble des sous-échelles de l'autocompassion.

Nous venons à présent de tracer à grands pas la synthèse des résultats, de la discuter, en détaillant trois points précis apportés par cette thèse : le questionnement des genres et des empathies, la différenciation entre les médecins et les enseignants en faveur d'une compétence d'empathie spécifique à ces derniers, et enfin, les problèmes de santé que pourraient révéler les études 6 et 7 qui impliquent des gestes professionnels liés à la gestion de classe. Nous proposons de conclure cette thèse, en ouvrant cette fois nos perspectives vers d'autres horizons.

## 7 Conclusion générale

### 7.1 Limites et perspectives

Certaines limites ont déjà été évoquées au cours de nos études. Celles-ci sont de quatre ordres. Notons pour les trois premières, par ordre d'importance les biais des tests eux-mêmes, la puissance des études et la force des preuves, le contexte social, et le statut de l'expérimentateur.

En premier lieu, une limitation de la recherche réside dans les biais inhérents aux tests eux-mêmes, déjà bien documentés par la littérature. C'est pourquoi nous avons cherché à les appréhender justement dans les études 1, 2 et 3. D'un point de vue quantitatif, il n'est pas garanti que le Basic Empathy Scale rende pleinement compte de l'empathie des enseignants. Par exemple, le test laisse entrevoir que ceux qui ont produit le plus de jugement et d'interprétations sont ceux qui se sont considérés comme les plus empathiques (étude 2). Cependant, les enseignants qui interprètent le plus la situation pourraient également être ceux qui présentent le plus d'empathie. Ces deux constats n'ont peut-être simplement rien à voir l'un avec l'autre. De plus, nous voudrions noter que les réponses que nous obtenons pourraient correspondre à des questions implicites. Par exemple, écrire un plus grand nombre de caractères lorsqu'on se perçoit comme empathique pourrait indiquer soit que le participant s'exprime davantage lorsqu'il est empathique, soit qu'il exprime un désir social de se présenter comme empathique. Dans ce dernier cas, il se pourrait que le participant confonde empathie et sympathie, répondant davantage à la question implicite : « êtes-vous gentil ? ». Une autre hypothèse à considérer est que les femmes, qui obtiennent plus fréquemment des scores élevés à ces tests, pourraient simplement confirmer les attitudes et représentations de l'identité associés à leur genre, répondant à la question « votre identité est-elle plutôt féminine que masculine ? ». Par conséquent, les tests pourraient fournir une réponse à une question différente de celles visant à déterminer l'empathie des participants.

Retournons-nous une dernière fois sur ce chemin argumentaire. Finalement, qu'avons-nous réellement trouvé ? Les tailles d'effet nous permettent-elles d'affirmer ce que nous affirmons ? Nous les avons toujours mesurées et discutées selon leur force. Certains éléments apparaissent clairement, d'autres sont à approfondir. Par exemple, nous avons vu que ce qui est vrai dans un sous-échantillon d'enseignants (étude 1) puis d'étudiants (étude 2) peut ne pas être vrai dans l'étude 4 qui intègre simultanément ces deux sous-échantillons. Comparer l'étude 4 des étudiants-enseignants et celle de Triffaux et al. (2019) pourrait ne pas avoir bien plus de sens.



Une étude simultanée dans ces deux terrains comme nous l'avons fait dans les études 3 et 4, semble plus rigoureuse pour préciser cela plus en avant.

L'une des limitations les plus saillantes réside peut-être dans le contexte qui nous entoure. Nos contemporains aspirent à vivre des relations plus douces et moins conflictuelles avec autrui. C'est ce que souligne, par exemple, l'OCDE lorsqu'elle évoque dans un document les compétences nécessaires à l'éducation pour l'avenir, intitulé « Le futur que nous voulons » pour 2030 (OCDE, 2018), mettant en avant l'empathie pour relever les défis sociaux et promouvant l'équité et la diversité comme des axes majeurs de développement. Notons que la première page de ce document illustre cette idée en mettant en scène des enfants de 4 à 10 ans jouant en équipe. Au-delà du sentiment étrange d'appartenir à la communauté enseignante, partageant de façon singulière une expérience de la vie en classe et une identité commune, cela constitue à la fois un atout et un éventuel biais. Prenons un exemple opposé au nôtre. Dans l'histoire du concept d'empathie, de nombreux experts qui se penchent sur l'empathie des enseignants ne sont pas eux-mêmes enseignants, ou en tous cas ne l'ont pas été pendant 20 ans en collègue. Parmi les auteurs internationaux les plus renommés dans le domaine de l'empathie des enseignants sont des psychologues. Ce constat soulève la question non pas de savoir qui est le mieux placé pour comprendre les enseignants, mais plutôt de noter l'existence d'un biais potentiel chez les psychologues lorsqu'ils analysent un métier qu'ils n'ont pas directement vécu, tout comme il existe un biais chez les enseignants lorsqu'ils étudient leur propre profession. Dans les deux cas, la notion de distance pourrait jouer sur l'empathie à autrui, même si elle n'est qu'un de très nombreux facteurs influents. C'est peut-être également la raison qui nous a poussé à ne pas réaliser d'entretien ou d'étude qualitative, de peur de biaiser nos propres recherches. Toutefois, cette étape viendra très prochainement, et est même en cours.

## 7.2 Au-delà de la formation, l'enseignement

Lors d'un entretien avec notre collègue danoise du Copenhaguen College pour échanger autour d'un projet Erasmus+, il apparaît qu'au Danemark, certaines structures éducatives comme la sienne forment d'abord à la relation éducative, et ensuite aux éléments didactiques. L'approche en France est différente. La préoccupation empathique pour autrui dans l'intention de favoriser son bien-être, est parsemée dans quelques cours, au lieu d'être un prérequis. Aussi, faut-il changer en France la formation et commencer par l'empathie, dans ses axes liés à la relation éducative, la distance et l'expérience ?

En examinant de près l'évolution depuis le siècle des Lumières, il est pertinent de se demander si certaines idées éducatives, telles que l'apprentissage par l'expérience préconisé par l'étude 5 et bien avant elle par Jean-Jacques Rousseau, puis ultérieurement par Dewey, ont réellement imprégné les pratiques éducatives contemporaines. L'idée de former des citoyens éclairés demeure. Cependant, il nous revient, puisque notre mission intervient spécifiquement dans un organisme de formation des enseignants, de comprendre que la portée du terme « former » est porteuse d'une culture en évolution. Cette recherche abordant le thème de la bande dessinée, un exemple se trouve dans l'histoire du Grand Schtroumpf « formant » la Schtroumpfette à partir de terre glaise, comme illustré dans l'album portant le même nom. Le verbe « former », lié étymologiquement à l'idée de donner une forme, soulève des interrogations dans le contexte éducatif contemporain. L'influence des « formateurs » sur les enseignants ne peut plus être considérée de la même manière qu'avec la Schtroumpfette. Le mot « formateur » pour décrire la mission de la personne accompagnant les enseignants dans nos dispositifs éducatifs peut être perçu comme une représentation, que nous ne partageons pas si l'on considère les êtres humains davantage comme des sujets que des objets, et davantage comme des citoyens que comme des ressources humaines. Aussi, nous préférons le mot « accompagnateur » ou « facilitateur » des petits pas des étudiants et des enseignants tout au long de leur développement professionnel et les aidant à progresser ou en proposant des expériences ciblées, par exemple en s'appuyant sur l'alternance des stages.

Mais cette question s'applique également aux élèves présents dans le secteur scolaire de la maternelle au lycée. Comment pouvons-nous mieux les impliquer dans l'identification et la gestion de leur propre empathie envers eux-mêmes ? Cela est-il réalisable et réaliste pour tous les élèves ? Est-ce une illusion au regard de la diversité des âges et des niveaux d'acquisition de l'empathie liée à leur développement ? De plus, une meilleure compréhension de l'empathie par les élèves permettrait-elle un gain dans la gestion de la classe ou la réduction du stress ? Cet emploi du mot « facilitateurs » est utilisé dans le champ de la discussion philosophique à l'école, auprès d'élèves (Hawken, 2020). Il ne s'agirait donc plus de développer l'empathie en milieu scolaire « des élèves » ou « chez les élèves » mais « par les élèves », ce qui est une différence importante. Penser une éducation à l'empathie « par les élèves » permettrait à l'enseignant de les guider vers l'établissement d'un jugement normatif autonome, comme le suggère Leleux (2020, p.38). Cela pourrait se concrétiser à travers l'exploration de dilemmes éthiques, utilisant des exemples tirés de la vie quotidienne des élèves pour stimuler le dialogue, à l'instar de la situation décrite dans le Kit d'empathie d'Éduscol (2024, p.60) : « Sarah n'a pas écouté quand Mathéo a demandé de l'aide ». Ces dilemmes encourageant non seulement la

réflexion personnelle mais aussi la discussion collective autour des comportements empathiques, en invitant les élèves à débattre des conséquences de leurs actions et de celles de leurs pairs d'un point de vue éthique.

De plus, en proposant des séances « décrochées » des apprentissages fondamentaux, l'éducation « à l'empathie » ne risque-t-elle pas d'être intégrée diversement par les enseignants, comme toutes les éducations « à » l'attention, la motivation, la pensée critique, la créativité, l'éthique et l'innovation ? De surcroît, le manque de formation des enseignants ne risque-t-il pas de contribuer à marginaliser ces pratiques ? Les enseignants pourraient se trouver, eux aussi, pris dans un dilemme moral. Ils pourraient être mis en tension entre, d'une part, l'enseignement des compétences fondamentales et, d'autre part, la nécessité d'intégrer des compétences essentielles au vivre ensemble, qu'ils maîtrisent peu ou pas, avec la sensation de perdre du temps.

Au contraire, cette éducation par l'empathie des élèves ne permet-elle pas de gagner en esprit critique, éthique, et cohésion de classe ? Intégrer l'empathie aux gestes professionnels par des « stratégies intégrées » nous semble être une clé d'efficacité pour gagner du temps et pour gérer la classe qui peuvent être partagées lors de formations disciplinaires et transversales. Nous proposons aussi l'argument de formations de communautés scolaires par établissement, pour partager cette ambition plus largement. Cette solution n'exclut pas non plus des interventions ciblées de prévention.

Ainsi, en s'inspirant de ces pistes davantage que par des prescriptions, les enseignants pourraient contribuer aux systèmes dans lesquels ils œuvrent afin de développer les compétences psychosociales à l'école. Nous avançons ici l'idée qu'il n'y a pas une réponse unique, mais des mises en œuvre originales, adaptées aux contextes de formation, d'accompagnement et d'enseignement, d'autant que chaque enseignant pourrait être à un point de développement tout à fait distinct.

### 7.3 Par-delà les murs de la classe, applications dans d'autres secteurs

L'empathie, comme le déclare l'OCDE, est une compétence que « nous voulons » pour 2030. Du point de vue de la société, la société « la désire » en tant que norme sociale partagée, parce qu'elle est conforme aux représentations sociales de bienveillance, d'ouverture et d'altruisme, et aux valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. L'empathie est une compétence nécessaire à de nombreux professionnels dans le monde de l'éducation : les éducateurs spécialisés, les éducateurs de la petite enfance, les entraîneurs et les éducateurs sportifs, les enseignants, les

directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, les professeurs des écoles, les professeurs maîtres-formateurs, les chefs d'établissement et leurs adjoints, les inspecteurs, les recteurs, les politiques en général, et même les ministres de l'éducation nationale. Dès que l'on intervient dans le champ social auprès des personnes porteuses de souffrances, les professionnels gagneraient à mieux appréhender leur propre empathie et prévenir ses possibles dérives pour soi et/ou pour les autres.

Ainsi, l'empathie, dans ses dimensions cognitives et affectives, au-delà d'être un objectif d'apprentissage pour l'avenir, se présente comme un élément essentiel pour décrypter les interactions humaines et les relations à soi-même. Chacun d'entre nous pourrait trouver un gain, pour mieux comprendre, orienter et maîtriser sa propre compétence d'empathie dans des contextes variés, comme le travail, la parentalité ou tout simplement son dialogue avec la vie.

## 8 Annexes

### 8.1 Annexe 1 : Glossaire de l'empathie scientifique et traductions anglo-saxonnes



**Alexithymie** ou *alexithymia* (a-lexis-thymos : manque de mots pour l'émotion) 1. Un langage d'où est banni toute expression des sentiments et des émotions (Plantin, 2011, p.4) 2. Déficit du traitement des émotions (Stosic et al., 2021, p.1-19)

**Allocentrisme** La tendance exacerbée à centrer son intérêt, son attention ou ses activités sur autrui plutôt que sur soi-même (Eydaleine, 2014, p.21)

**Amour compassionnel** Attitude orientée vers le bien d'autrui, plus durable et plus globale que l'empathie (Virat, 2014, p.49)

**Attitude** Évaluations des objets comme bons ou mauvais, désirables ou indésirables. Les attitudes peuvent évaluer les personnes, les comportements, les événements ou tout objet, qu'il soit spécifique (glace) ou abstrait (progrès). Elles varient sur une échelle positive/négative. Les valeurs sous-tendent nos attitudes ; elles sont la base de nos évaluations. Nous évaluons positivement les personnes, les comportements, les événements, etc. s'ils favorisent ou protègent l'atteinte des objectifs que nous valorisons. Nous les évaluons négativement s'ils entravent ou menacent l'atteinte de ces objectifs valorisés (Schwartz, 2012, p.15)

**Auto-empathie** Porter notre attention sur nos propres sentiments et besoins (Rosenberg, 1999, rééd. 2005, p.80)

**Autocompassion** ou *self-compassion* L'autocompassion se compose de trois éléments : 1) faire preuve de gentillesse et de compréhension envers soi-même plutôt que de s'autocritiquer et de se juger sévèrement ; 2) considérer ses expériences comme faisant partie de l'expérience humaine dans son ensemble plutôt que de les séparer et de les isoler ; et 3) garder une conscience équilibrée de ses pensées et de ses sentiments douloureux plutôt que de s'y identifier de manière excessive (Neff, 2003, p.224)

**Autogestion** Réguler ses émotions, pensées et comportement dans différentes situations, se motiver, avoir des buts sur les plans personnels et scolaires et agir pour les atteindre (Beaumont et Garcia, 2020, p.375)

**Autres** ou *others* La manière dont nous constituons un monde intersubjectif peut rendre compte de l'unicité et de l'altérité des autres dans notre expérience. Les autres font partie de notre expérience du monde ; ils nous paraissent uniques et authentiquement autres (Rosen, 2021, p.333)



**Besoin 1.** Un "besoin" peut être caractérisé et défini comme un manque de quelque chose d'essentiel à l'existence ou au bien-

être d'un organisme (ou d'une personne) (Taormina et Gao, 2013, p.157) 2. Les besoins peuvent aussi être représentés non seulement "en creux", sous forme de déficit, mais aussi "en plein", en référence à l'aspiration de l'individu de nourrir son bien-être et ses aspirations profondes.

**Bienveillance** ou *benevolence* Compétence socio-émotionnelle déterminante à développer chez l'enseignant qui cherche non seulement à favoriser de manière durable l'apprentissage de ses élèves, mais également leur bien-être (Shankland et al., 2018, p.1)



**Capital émotionnel** L'ensemble des ressources renvoyant aux compétences émotionnelles inhérentes à la personne au cœur de l'organisation, utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel, considérant le point de vue des ressources accumulables comme celui des retombées (pour les élèves par exemple) en vue d'atteindre efficacement des objectifs communs. (Gendron, 2007)

**Chaleur parentale** L'affection et l'acceptation [de ce que vivent les enfants, témoignée auprès d'eux] (Wang, 2022, p.249)

**Conflit d'empathie** Les « conflits empathiques » peuvent survenir en groupe. Ici [dans le cas des étudiants-médecins], les étudiants au début de leur formation pourraient vivre un tiraillement entre les patients et les professionnels de la santé (Triffaux et al., 2019, p.4)

**Communication sociale** La communication sociale, par définition, est une communication dans un contexte social et est donc sujette à des stéréotypes sur les rôles et les comportements (Turkstra et al., 2020, p.5)

**Compassion** Motivation d'alléger la souffrance d'autrui (Chen, 2023, p.521) :

**Compétences :** Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015)

- **Compétences émotionnelles** Différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui (Theurel & Gentaz, 2015, p.546)
- **Compétences psychosociales** La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social (OMS, 1997)
- **Compétences socio-émotionnelles** Cinq grands domaines de compétences les caractérisent : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale (incluant faire preuve d'empathie envers les personnes issues d'autres milieux et d'autres cultures), les compétences relationnelles et la prise de décisions responsables (Beaumont et Garcia, 2020, p.11; Schonert-Reichl et al., 2017)
- **Compétences relationnelles** Établir et maintenir des relations saines et enrichissantes avec divers groupes et individus, communiquer clairement, écouter activement, coopérer, résister aux pressions sociales,

négocier les conflits de manière constructive, accepter et offrir de l'aide (Beaumont et Garcia, 2020, p.375)

- **Compétences transversales** ou *soft skills* Les "soft skills" sont des compétences intangibles, non techniques et spécifiques à la personnalité, qui déterminent les forces d'une personne en tant que leader, facilitateur, médiateur et négociateur. La plus grande caractéristique des "soft skills" est que leur application ne se limite pas à une profession. Les "hard skills" sont des réalisations qui sont incluses dans un CV, telles que la formation, l'expérience professionnelle, les connaissances et le niveau d'expertise. Contrairement aux "hard skills", qui concernent l'ensemble des compétences et des capacités d'une personne à effectuer un certain type de tâche ou d'activité, les "soft skills" sont des compétences interpersonnelles largement applicables. (Robles, 2012, 457)

**Comportement prosocial** Un comportement profitant à autrui comme l'aide, le partage ou le réconfort (Henschel, 2020, p.18)

**Composant(e)s de l'empathie** La décomposition de l'empathie en composants tels que le partage d'affects, la prise de perspective, le souci de l'autre et la régulation des émotions, en conjonction avec l'examen de leur trajectoire développementale, est bénéfique aux recherches et théories dans le domaine des neurosciences affectives du développement (Decety, cité par the iPSYCH-Broad autism group et al., 2018, p1-2)

**Compréhension empathique** ou *Empathic understanding* Cette définition englobe plusieurs comportements et attitudes comme : Empathiser avec les élèves lorsqu'ils ne se sentent pas bien; Faire attention aux sentiments des élèves; Encourager les élèves à parler de leurs sentiments; Essayer de comprendre pourquoi les élèves ressentent ce qu'ils ressentent; Discuter avec les élèves de leurs besoins actuels en classe; Offrir un soutien aux élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés personnelles; Être réceptif aux sentiments des élèves qui surgissent en classe, même si cela implique de perdre du temps dédié à l'enseignement du contenu; Manifester de l'intérêt pour les expériences personnelles des élèves; Essayer de comprendre comment les élèves se sentent en classe; Résoudre les conflits qui affectent toute la classe avant de poursuivre l'enseignement; Tenter de comprendre les raisons derrière les comportements des élèves (Teistler, 2022, p.73)

**Compréhension émotionnelle** ou *Emotional understanding* Capacité de reconnaître et de comprendre les états émotionnels, les intentions et les impressions d'autres personnes (Torres et al, 2020, p.32)

**Conscience de soi** Reconnaître ses émotions et pensées, et leur influence sur le comportement. (Beaumont et Garcia, 2020, p.375) [Fait partie des compétences socio-émotionnelles ou psychosociales]

**Conscience sociale** Comprendre le point de vue de l'autre ; faire preuve d'empathie envers les personnes issues d'autres milieux et cultures ; comprendre les normes sociales et éthiques qui régissent les comportements; reconnaître les ressources d'aide dans la famille à l'école ou dans la communauté. (Beaumont et Garcia, 2020, p.375)

**Contagion émotionnelle** Aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui, caractérisant plus particulièrement les états fusionnels ou symbiotiques qui précèdent ontogénétiquement l'empathie. Dans ce cas, il n'est plus possible de se représenter distinctivement les intentions et les ressentis d'autrui, le processus de projection peut alors devenir dominant, ce qui s'oppose à l'alphabétisation émotionnelle que nous cherchons à développer auprès des élèves (Favre, 2005, p.375)

**Résistance à la contagion émotionnelle** : Réussir à garder son calme et à s'orienter vers la compréhension des pensées d'autrui sans se laisser submerger par ses émotions, (...) autant pour les émotions désagréables que pour des émotions agréables (Richard et al., 2021, p.269)

**Contextes socioculturels** L'ensemble des facteurs culturels et sociaux qui influencent la probabilité d'une tendance, par exemple à la hausse ou à la baisse de l'empathie, ou d'un niveau d'empathie élevé ou moindre (inspiré de Urbano Pulido et al., 2014)

**Coupure émotionnelle** : Une personne qui resterait parfaitement hermétique à la détresse d'un autre ne se trouverait pas en détresse personnelle (« personal distress ») mais en coupure par rapport aux émotions. Se manifesterait comme un processus pour mettre à distance et se couper d'émotions ou d'affects que l'on redoute, le plus souvent inconsciemment, de par la perte de contrôle et/ou la souffrance qu'ils occasionnent. Processus qui s'oppose à l'empathie envers autrui ou envers soi mais qui peut, en situation d'urgence, constituer une parade utile à la contagion émotionnelle dangereuse » (Favre, 2005, p.373)

**Coping d'approche centré sur le problème ou sur les émotions** La stratégie de gestion du stress centrée sur une analyse objective des problèmes, par exemple une capacité à mettre en avant les aspects positifs de l'enseignement, l'encouragement aux élèves, etc. (dit aussi coping centré sur le problème), relève d'une stratégie efficace. Elle améliore deux des trois dimensions du burn-out qui sont le sentiment d'accomplissement (en hausse) et celui de dépersonnalisation (en baisse). Au contraire, une stratégie centrée sur la volonté d'oublier le travail quand la journée est finie ou l'ignorance des difficultés (coping centré émotion) relèvent au contraire d'une stratégie nocive (Pouchou-Guilhaumot, 2017, p.96-117)

**Croyances** Les croyances sont des idées sur la véracité de la relation entre les choses. Des exemples de croyances sont « la guerre ne résout jamais les problèmes », « l'Afrique est plus grande que l'Europe », et « les psychologues sont sages ». Les croyances varient en termes de certitude que nous avons qu'elles sont vraies. Les croyances générales que les gens ont sur le fonctionnement du monde sont appelées des axiomes sociaux (Leung & Bond, 2004). Contrairement aux valeurs, les croyances font référence à la probabilité subjective qu'une relation soit vraie, et non à l'importance des objectifs en tant que principes directeurs dans la vie (Schwartz, 2012, p.15)



**Désignation** Le geste de montrer du doigt quelque chose à quelqu'un. Ce geste est considéré comme simple mais sa simplicité est toute relative, il est construit selon une structure triangulaire : celui qui désigne, celui à qui la désignation est destinée et la cible de la désignation (Bachoud-Levi et Degos, 2004, p.89)

**Détresse empathique** ou *empathic distress* L'*empathic distress* de Hoffman (1975), notion qui évoque seulement une intense contagion émotionnelle de la détresse d'autrui et qui ne fait apparaître aucune orientation égoïste (Favre, 2005, p373).

**Détresse personnelle** ou *personal distress* 1. Cette réaction se caractérise avant tout par le souci égoïste de celui qui l'éprouve de réduire la souffrance qui naît en lui par contagion émotionnelle. Paradoxalement, elle a été principalement étudiée en tant que possible source de comportements altruistes dans ces situations où alléger les souffrances de l'autre est le moyen le plus direct pour réduire son propre malaise (Favre, 2005, p372) . 2. Sentiments de mal-être, d'anxiété et de détresse personnels en réponse aux malheurs d'autrui. Comme la préoccupation empathique, il s'agit clairement d'une réaction affective, mais contrairement à la première, il s'agit tout aussi clairement d'une réaction émotionnelle orientée vers soi (Davis et Kraus, 1991, p. 80).

**Déstabilisation empathique** Décrit comment une personne devient perturbée en étant témoin de la souffrance d'une victime,

sans jamais atteindre un niveau de compréhension équivalent à celui de la victime de l'expérience (Zembylas, 2020, p.3)

**Dispositions** Il existe de nombreuses théories de la personnalité, dans lesquelles on retrouve "toutes les dispositions biologiques innées, les impulsions, les tendances, les appétits et les instincts, ainsi que toutes les dispositions acquises". Kantor (1919) distingue deux types de comportements dans les habitudes d'adaptation personnelle, (a) les actions qui sont des signes visibles directs de la nature de l'individu, et (b) des éléments d'action plus permanents, tels que les dispositions à l'action qui peuvent être considérées comme un comportement potentiel. (Allport et Allport, 1921)



**Équanimité** État mental ou tendance dispositionnelle à traiter de manière égale toutes les expériences ou objets, indépendamment de leur origine ou de leur valence affective (agréable, désagréable ou neutre) (Desbordes et al., 2015, p. 356)

**Émotion 1.** Modification transitoire de l'état de l'organisme dont les causes sont spécifiques. De même, on peut définir simplement le fait d'éprouver une émotion comme la représentation de cette modification transitoire de l'état de l'organisme sous forme de configurations neuronales et des images induites par ces dernières. Lorsque quelques instants plus tard, ces images s'accompagnent du sentiment de soi que l'on a dans l'acte de connaître et qu'elles parviennent sur le devant de la scène, elles deviennent conscientes. On a alors véritablement affaire à un sentir de sentiment (Damasio, 2002, p. 359). **2.** Peur, joie, dégoût, tristesse, colère, surprise sont considérés comme les six émotions fondamentales, dites aussi primaires ou encore darwiniennes selon les auteurs et par opposition aux variations subtiles qui instaurent des émotions liées aux contextes sociaux et relationnels complexes (e.g. honte, envie, amour, empathie). On constate d'emblée au travers de ces termes que les registres psychologiques et somatiques sont directement liés ; les émotions primaires sont aussi directement liées à un antécédent temporel précis (Cosnier, 1994), il y a donc un point de départ environnemental à l'expression émotionnelle (Claudon et Weber, 2009). **3.** Une définition dite multicomponentielle de l'émotion est souvent utilisée dans la recherche en sciences cognitives. Selon cette approche (cf Sander, 2016), l'émotion est définie comme une modification d'état rapide et transitoire en 2 temps : 1. un déclenchement initial dû à la pertinence d'un événement (réel ou imaginé) menant à 2. une réponse dans plusieurs composantes (syst nerveux périphérique, tendance à l'action, expression motrice et ressenti conscient) (Richard et al. 2021, p.262)

**Émotions primaires (basiques ou discrètes) :** peut ensemble d'émotions (peur, joie, tristesse, dégoût, colère) censées être innées et ainsi avoir des bases biologiques permettant de les différencier les unes des autres. Elles seraient universelles c'est-à-dire qu'elles se manifesteraient de façon identique quelle que soit la culture des individus (Nugier, 2009, p.6).

**Émotions secondaires :** les émotions secondaires ou complexes (l'admiration, la jalousie, l'envie, la fierté ou l'indignation, etc.) sont considérées par certains chercheurs comme issues des mélanges d'émotions primaires et seraient plus dépendantes de la culture (Nugier, 2009, p.6).

**Empathie ou empathy 1.** Capacité intérieure à percevoir et à être sensible aux états émotionnels des autres, combinée à une motivation à se soucier de leur bien-être (Decety, 2016, p.1) **2.** Capacité d'identifier les pensées, les intentions, les désirs et les sentiments des autres et de répondre aux états mentaux des autres avec une émotion appropriée (Baron-Cohen et Wheelwright, 2004) **3.** L'empathie est composée de deux composants principaux, qui comprennent 1) l'empathie émotionnelle - la capacité de ressentir de la compassion ou des émotions similaires à ce qu'une autre personne éprouve - et 2) l'empathie cognitive - la capacité de prendre le point de vue mental des autres et de comprendre leurs pensées et leurs sentiments. Dans chaque

composante de l'empathie, il existe des sous-domaines censés avoir des influences différentes sur les émotions, le bien-être et les comportements prosociaux envers les autres, tels que le don et la bienveillance. L'empathie peut être mesurée comme une tendance générale (c'est-à-dire un trait), une réponse émotionnelle momentanée (c'est-à-dire un état) ou comme une réponse comportementale (Beadle (2019, p.331) **4.** Capacité acquise au cours de la psychogenèse de se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même (Favre, 2005, p.376) :

**Empathie de l'enseignant ou teacher empathy** L'empathie de l'enseignant est la mesure dans laquelle il s'efforce de comprendre profondément les situations personnelles et sociales des élèves, de se sentir concerné par les émotions positives et négatives des élèves et d'y répondre avec compassion sans perdre de vue l'apprentissage de l'élève (Meyers et al., 2019)

**Empathie affective ou affective empathy 1.** C'est la capacité d'identifier les émotions d'autrui : elle assure entre les autres et soi la résonance sans laquelle la communication entre deux être serait impossible, et elle est facilement manipulable (Tisseron, 2017, p.12) **2.** Possession d'une réponse émotionnelle appropriée face à l'état mental attribué à une autre personne (D'Ambrosio et al., 2009)

**Empathie émotionnelle ou emotional empathy** Reflète la capacité de partager l'état affectif d'autrui en termes de valence et d'intensité. Ce composant de l'empathie joue un rôle fondamental dans la communication non verbale et dans la synchronisation attentionnelle et affective entre individus (Decety et Holvoet, 2021)

**Empathie cognitive ou cognitive empathy 1.** Capacité de reconnaître l'état mental de l'autre. L'empathie cognitive est également appelée « théorie de l'esprit » ou « mentalisation ». (Warrier, 2018, p1-2) **2.** Capacité à comprendre les pensées et les sentiments des autres, incluant d'une part la prise de perspective, qui consiste à se mettre mentalement à la place d'une autre personne afin de comprendre ses pensées et ses sentiments et peut engager des processus tels que l'imagination, et d'autre part la théorie de l'esprit, qui consiste à détecter avec précision les états mentaux des autres et nous permet de comprendre que les autres peuvent avoir des perspectives différentes des nôtres (Beadle et de La Vega, 2019)

**Empathie collective ou collective empathy 1.** L'empathie collective est conceptualisée comme une appréciation et une compréhension de ce que les membres de l'équipe vivent émotionnellement, ainsi qu'une réaction émotionnelle aux sentiments des autres membres de l'équipe pendant le projet de développement de logiciels. Plus précisément, l'empathie collective est un état d'empathie partagé par plus d'une personne et indique dans quelle mesure les membres de l'équipe font preuve d'empathie collective au sein de l'équipe pendant le projet de développement de logiciels. Il s'agit d'une construction multidimensionnelle comprenant des dimensions cognitives (c'est-à-dire la prise de perspective collective), affectives (c'est-à-dire la préoccupation empathique collective) et comportementales (c'est-à-dire la manifestation extérieure de l'empathie ou de la réactivité affective) (Akgün et al., 2015) **2.** Empathie manifestée par un groupe de formation, calculée comme la moyenne des scores d'empathie affective et cognitives (Peyrotte et Zanna, 2024, soumis)

**Empathie épistémique ou epistemic empathy** Acte de comprendre et d'apprécier l'expérience cognitive et émotionnelle de quelqu'un dans le cadre d'une activité épistémique, c'est-à-dire une activité visant à construire, communiquer et critiquer des connaissances (Jaber et al., 2018, p13)

**Empathie ethnoculturelle** Ressentir, comprendre et se soucier de ce qu'une personne d'une autre culture ressent, comprend et de ce

dont elle se soucie (Rasoal et al., 2011, p.13 ; Cacciato et al., 2023, p.264)

**Empathie historique** Habileté à percevoir les événements historiques selon la perspective des gens de l'époque (Pageau, 2021, p.46)

**Empathie interculturelle** Se développe lorsqu'un individu a la capacité de se mettre à la place, dans l'espace et dans la vision du monde de l'autre (Cacciato et al., 2023, p.264)

**Empathie kinesthésique** La capacité d'éprouver de l'empathie simplement en observant et en s'accordant aux mouvements d'un autre être humain. Elle encourage la capacité d'écoute et d'adaptation aux autres (Rodríguez-Jiménez et al., 2022, p.8)

**Empathie « passive »** ou *passive empathy* Reconnaissance de la souffrance des autres qui ne produit aucune action en faveur de la justice (concept introduit par Boler, 1999 ; Houston, 2002, p.206)

**Empathie positive** ou *positive empathy* Capacité de se connecter et de résonner avec les émotions positives d'une autre personne, entraînant une activation cérébrale liée à l'expérience personnelle de l'affect positif (Andreychik et Migliaccio, 2015)

**Empathie négative** ou *negative empathy* Capacité de se connecter et de résonner avec les émotions négatives d'une autre personne, entraînant une activation cérébrale liée à l'expérience personnelle de l'affect négatif (Andreychik et Migliaccio, 2015)

**Empathie radicale** ou *radical empathy* Acceptation radicale de la vulnérabilité, une ouverture d'esprit pour être affecté par l'autre. (Jordan et Schwartz, 2018, p.13)

**Empathie stratégique** ou *strategic empathy* L'utilisation des émotions empathiques de manière à la fois critique et stratégique (Lindquist, 2004) ; c'est-à-dire qu'elle se réfère à la volonté de l'enseignant de se rendre stratégiquement sceptique (en travaillant parfois contre ses propres émotions) afin d'avoir de l'empathie pour les connaissances « troublées » que les élèves portent en eux, même lorsque ces connaissances sont dérangeantes pour les autres élèves ou pour l'enseignant (Zembylas, 2023, p.264)

**Empathiseur effectif** ou *effective empathizer* Dans le contexte éducatif, l'empathiseur effectif serait un enseignant capable de comprendre et réagir aux états mentaux et émotionnels de ses élèves, en répondant à leurs besoins socio-émotionnels. Cette capacité implique à la fois une empathie, affective et cognitive, contextuelle et durable, permettant à l'enseignant de créer un environnement d'apprentissage soutenant et motivant pour les élèves (Swan et Riley, 2015; Swan, 2021).

**Empathisme** Stefano Bolognini propose d'appeler cette attitude qui consiste à vouloir venir en aide absolument à son prochain "empathisme". Les efforts empathistes (...) font souvent plus de mal que de bien (Tisseron, 2010, p.89-90)

**Enseigner** Enseigner constitue en soi une réelle entreprise émotionnelle (Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009 ; Sutton & Wheatley, 2003). Hargreaves (1998, 2000) souligne le caractère émotionnel du travail de l'enseignant.e. Celui-ci implique les émotions de l'enseignant.e, la compréhension des émotions des élèves dans les relations qu'il instaure et l'enseignement en tant qu'objet d'apprentissage des émotions. (Richard et al., 2021, p.269)

**Enseignement résonant** ou *responsive teaching* Cela nécessite (...) que les enseignants soient de plus en plus à l'écoute des diverses façons de penser et de ressentir des élèves en sciences, et qu'ils les utilisent comme éléments de base pour l'enseignement - une approche pédagogique souvent appelée « enseignement

résonant » (Maskiewicz & Winters, 2012; Robertson et al., 2016 ; Thompson et al., 2016). Les enseignants résonants écoutent attentivement la signification des idées et des questions des élèves, y identifient des débuts disciplinaires productifs et adaptent leurs objectifs et activités pédagogiques pour s'appuyer sur ces débuts tout en travaillant vers des objectifs d'apprentissage plus larges (Jaber, 2021, p.269)

**États mentaux** Les états mentaux ne sont pas accessibles directement : ce sont des représentations élaborées à partir d'une interprétation des comportements d'autrui dans une situation donnée. La perception de ses propres états mentaux et de ceux d'autrui, ainsi que celle de leurs relations avec les comportements est impliquée dans différents domaines cognitifs (Gombert, 2016, p.331)

**Éthique** Exercice de jugement qui puise dans notre littérature morale et qui s'appuie sur des valeurs ciblées à actualiser en tenant compte de leur rapport aux normes (Saint Vincent, 2022, p.84)

**Évaluation** ou *appraisal* Interprétations et représentations cognitives de la signification de l'évènement pour l'individu (Nugier, 2009, p.6)

**Expérience corporelle** En somme, qu'il s'agisse d'objets ou d'individus, nous sommes dans l'empathie parce que nous avons un corps, tout simplement (Tisseron, 2010, p.20-21). Entre l'autre et moi, tout est d'abord affaire de mouvement, d'émotions et de corps (Berthoz, 2013, p.148). L'empathie se fonde donc en profondeur dans l'expérience corporelle (Zanna, 2021, p.28-39)

**Expérience vicariante** [En référence à Bandura], l'expérience vicariante ou l'expérience indirecte consiste en un apprentissage qui repose sur le phénomène des comparaisons sociales, c'est-à-dire sur l'observation (Rondier, 2003, p.475)



**Fatigue compassionnelle** La fatigue compassionnelle, également appelée traumatisme secondaire, est utilisée pour décrire la détresse émotionnelle résultant d'une exposition indirecte au stress traumatique d'une autre personne. La fatigue compassionnelle est généralement associée à des symptômes physiques (par exemple épuisement, maux de tête et troubles du sommeil), à des symptômes comportementaux (par exemple colère, absentéisme et attrition) et à des symptômes psychologiques (par exemple épuisement émotionnel, dépression et perte d'espoir) (Chen et al., 2023, p.521)

**Fausse empathie** ou *false empathy* Tendance d'un individu à penser, croire et agir comme s'il possédait plus d'empathie que ce qui peut être personnellement confirmé ou validé par : (a) les bénéficiaires de la réponse empathique, ou (b) les résultats positifs résultant de l'application de l'empathie dans les relations sociales : (a) les bénéficiaires de la réponse empathique, ou (b) les résultats positifs résultant de l'application de l'empathie dans les relations sociales (Warren, 2014, p.267)



**Genre** Jusqu'à présent, nous nous sommes concentrés sur le sexe (la construction biologique), mais le genre peut également jouer un rôle dans la cognition sociale. Le genre, bien que

<sup>9</sup> L'auteur fait référence ici aux sujets sensibles tels que le racisme et la stéréotypisation pour lutter contre différentes formes de racisme



généralement enraciné dans la biologie, est une construction sociale. Cela inclut « comment vous, dans votre tête, définissez votre genre, en fonction de votre degré d'alignement (ou de non-alignement) avec ce que vous comprenez être les options pour le genre ». Ainsi, alors que le sexe est généralement binaire, le genre est sur un continuum et peut être fluide. Le genre comprend la représentation interne d'une personne par rapport aux normes de genre, la façon dont on exprime le genre à travers l'apparence extérieure et les rôles que l'on assume dans des contextes sociaux, qui peuvent tous être fluides et dynamiques. Le genre fait référence à l'auto-représentation d'une personne en tant qu'homme ou femme, ou à la façon dont cette personne est traitée par les institutions sociales en fonction de la présentation de genre de l'individu (Turkstra, 2020, p.2 et p.8)

**Genderqueer** Identité de genre ni féminine ni masculine, ou bien remettant en cause la dichotomie du genre féminin et masculin (Richards et al., 2016), voir aussi **Identité de genre**



**Identification** L'identification est le processus d'assimilation de caractéristiques d'autres personnes. Il s'agit donc de la perte de distinction entre soi-même et autrui (Eydaleine, 2014, p.20)

**Identité de genre 1.** Relève de l'expérience personnelle du genre, qui peut être distincte du sexe assigné à la naissance (Avis du Défenseur des droits, 2016; Jaumait, 2020, p.442). **2.** Dans le contexte occidental actuel, certaines personnes peuvent s'identifier principalement comme masculines, tout en intégrant des aspects de l'autre genre, et utiliser de manière générale le terme d'identité « masculin » ; ou peuvent s'identifier principalement comme féminines, tout en intégrant des aspects de l'autre genre, et utiliser de manière générale le terme d'identité « féminin ». Cependant, les deux groupes de personnes peuvent également se définir comme « genderqueer » lorsque cela est nécessaire, par exemple dans des environnements acceptants ou lorsque ni l'identité masculine ni féminine ne convient. Ceux qui incorporent des aspects à la fois masculins et féminins, mais qui ont une identité fixe, peuvent s'identifier comme « androgyne », « genre mixte » ou parfois « pangender », ce dernier terme étant flexible. En contraste, les personnes qui naviguent entre les genres de manière fluide peuvent s'identifier comme « bigenre », « fluide de genre » ou parfois à nouveau « pangender ». Certaines personnes naviguent entre plus de deux genres et s'identifient donc comme « trigender », et parfois à nouveau « pangender » car c'est un terme flexible. Certaines personnes s'identifient à un genre spécifique supplémentaire (soit entre féminin et masculin, soit en plus de ces genres) et s'identifient comme « troisième genre », « autre genre », et parfois à nouveau comme « pangender ». Ensuite, il y a celles et ceux qui remettent en question la dichotomie de genre, défiant son ontologie ou sa véracité, et s'identifient donc comme « genderqueer » ou « genderfuck ». Et il y a aussi des personnes qui n'ont pas de genre et qui s'identifient donc comme « agenre », « neutre de genre », « non genré », « sans genre », « neutre », ou « neutrois » (Richards et al., 2016, p. 95-96)



**Joie empathique** ou *empathic joy* Capacité à partager les émotions positives d'autrui (Torres et al., 2015, p.32)



**Métapathie**<sup>10</sup> ou *metapathy* Etat de métavolonté émotionnelle ou de surengagement, qui se produit lorsque les individus vont au-delà d'une réaction visant à soulager ou à élever momentanément les émotions actuelles des autres ; ils se préoccupent tellement des autres qu'ils optent pour une réaction plus réfléchie ayant des effets bénéfiques à long terme pour leur vie future. Une telle réaction peut sembler brutale sur le moment, mais elle vise à aider les autres à atteindre un avenir prometteur (Pishghadam, 2022, p.36)



**Pleine conscience** ou *mindfulness* Porter attention d'une certaine façon, à ce qui se passe réellement dans l'instant présent, avec une attitude non-jugeante (Koerbel et Meleo-Meyer, 2019, p.7; Kenny et al., 2020)

**Prise de perspective** ou *perspective-taking* La sous-échelle de prise de perspective mesure la capacité générale à adopter le point de vue d'autrui, y compris les pensées, les désirs, les croyances et les intentions, et pas seulement les émotions (Wang et al., 2021, p.7)

**Préoccupation empathique** ou *empathic concern* 1. Beaucoup plus proche de la sympathie que de l'empathie (Wang, 2021, p.7) 2. Tendance à éprouver des sentiments de chaleur, de compassion et d'intérêt pour les autres (Gleichgerrcht et al., 2013, p.2)



**Représentations sociales** Des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée (Jodelet, 1989, p.36)



**Sentiment** Se distingue l'émotion en tant qu'excitation corporelle relativement indifférenciée. Le sentiment est une combinaison de sensations corporelles, de gestes et de significations culturelles que nous apprenons dans le cadre de relations sociales durables. Par la socialisation des sentiments, le vocabulaire culturel de sentiments devient une ressource interprétative pour les individus (Gordon, 1990).

**Sur-identification** ou *over-identification* Nous nous identifions trop à nos pensées ou sentiments négatifs et nous sommes emportés par nos réactions d'aversion. Ce type de rumination rétrécit notre champ d'action et exagère les implications pour l'estime de soi (Germer et Neff, 2020, p.49)

**Stéréotype** Les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalités, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes. (Leyens, Yzerbyt & Schadrion, 1996 ; Renier, 2022)

**Stéréotype de genre**

Les stéréotypes de genre sont des croyances concernant les capacités, les attitudes, les préférences et les comportements d'un homme « typique » ou d'une femme « typique » (Wühr, 2017, p.1)

<sup>10</sup> Cette définition est marginale, et présente pour montrer l'étendue des représentations du concept d'empathie

**Stress empathique** ou *empathic stress* Capacité à partager les émotions négatives des autres (Torres et al., 2015, p.32)

**Sympathie** ou *sympathy* Désigne « ressentir avec », c'est-à-dire faire un avec l'objet observé et partager ses pensées et sentiments. La conscience est déplacée du soi vers l'autre, il y a davantage de fusion (Eydaleine, 2014, p.17).



**Tendance à l'action** Tendance de l'organisme à se tenir prêt pour réagir à la situation. Les tendances à l'action ne s'accomplissent pas forcément. L'individu ressent néanmoins une activation physiologique intense, comme s'il allait effectivement accomplir un acte (Nugier 2009, p.6).

**Théorie de l'esprit** ou *theory of mind (TOM)* Capacité d'attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres, et d'utiliser ces informations pour faire des prédictions sur les actions des autres (Turkstra, 2020, p.2)

**Traits** Tendances à montrer des modèles cohérents de pensées, de sentiments et d'actions dans le temps et les situations. Le même terme peut se référer à la fois à une valeur et à un trait (par exemple, la sagesse, l'obéissance). Cependant, les personnes qui présentent un trait peuvent ne pas valoriser le but correspondant et celles qui n'ont pas de trait peuvent valoriser fortement le but correspondant. Par exemple, une personne peut se comporter de manière obéissante sans valoriser l'obéissance et se comporter de manière stupide tout en valorisant fortement la sagesse. Les traits varient en fréquence et en intensité avec lesquelles les gens les manifestent. Ils décrivent ce que les gens sont plutôt que ce qu'ils considèrent important. Les gens croient que leurs valeurs sont désirables mais peuvent considérer leurs traits comme positifs ou négatifs (Schwartz, 2012, p.15)

**Valeurs** Les valeurs varient en importance en tant que principes directeurs dans la vie (p.17). Les valeurs sont l'un des composants importants, surtout centraux, de notre moi et de notre personnalité, distincts des attitudes, des croyances, des normes et des traits. Les valeurs sont des motivateurs critiques des comportements et des attitudes (Schwartz, 2012, p.15)

## 8.2 Annexe 2 : Descriptif des études comprises dans la revue systématique de la littérature

| Titre  | Auteurs            | Année | Niveau de preuve | Crédibilité | Justification de l'indice de crédibilité                            | Pays       | Échantillon                              | Échelle d'empathie ou NC (non communiquée ou non concernée)            | Axes     |          |            |           |
|--|--------------------|-------|------------------|-------------|---|------------|--|--|----------|----------|------------|-----------|
|  |                    |       |                  |             |   |            |  |  | Relation | Distance | Expérience | Contextes |
| The correlates of Turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy and communication skills   | Ahmetoglu et Acar  | 2016  | 2c               | C           | L'échelle n'est pas connue  | Turquie    | 285 EE                                   | Empathic Tendency Scale (ETS; Dokmen, 1988)                            | oui      | non      | non        | non       |
| The Gmüend model for teacher-parent conferences-application and evaluation of a teacher communication training   | Aich               | 2017  | 2c               | C           | Biais confirmatoires  | Allemagne  | 151 étudiants-enseignants                | Echelle de Carkuff (1969)  | oui      | oui      | non        | oui       |
| A comparative analysis of verbal helping responses of counselors, nurses, salespersons, and teachers   | Alcorn et Rennie   | 1980  | 2c               | C           | Biais confirmatoires  | Etats-Unis | 20 enseignants, 80 participants au total | Questionnaire Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980),            | oui      | non      | non        | oui       |
| Is empathy the key to effective teaching?<br>Feeling your joy helps me to bear feeling your pain : examining associations between empathy for others' positive versus negative emotions and burnout. | Aldrup et al.      | 2022  | 1a               | A           |   | Allemagne  | 41 documents                             | PaNES (Andreychik & Migliaccio, 2015)                                  | oui      | oui      | oui        | oui       |
| Teacher empathy and science education : a collective case study  | Arghode            | 2013  | 3b               | C           | Définition de l'empathie peu claire                                 | Etats-Unis | 90 enseignants                           | NC   | oui      | non      | oui        | oui       |
| An investigation of effects of communication with children course on pre-school teacher trainees' empathic tendencies  | Arslan et al.      | 2009  | 2b               | C           | N faible au regard du nombre de questions                           | Turquie    | 229 enseignants titulaires               | Empathic Tendency Scale (ETS; Dokmen, 1988)                            | oui      | non      | non        | oui       |
| The effect of teacher-offered conditions of empathy, positive regard, and congruence upon student achievement  | Aspy               | 1969  | 1c               | C           | Pas de mention du genre des participants                            | Etats-Unis | 10 enseignants                           | Accurate Empathy (AE) scale  | oui      | non      | non        | oui       |
| The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture   | Barr               | 2011  | 2c               | B           | Mélange d'enseignants et étudiants                                  | Etats-Unis | 100 étudiants-enseignants                | IRI et "School Culture Scale"  | oui      | oui      | oui        | oui       |
| Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: associations with contact and empathy   | Barr               | 2013  | 2b               | A           |   | Etats-Unis | 140 étudiants-stagiaires                 | IRI  | oui      | oui      | oui        | non       |
| Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education  | Bartelds et al.    | 2020  | 2c               | A           |   | Pays-Bas   | 10 enseignants d'histoire                | NC   | non      | non      | non        | oui       |
| Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom  | Bartelds et al.    | 2022  | 3b               | C           | N faible par rapport au nombre de questions                         | Pays-Bas   | 2 enseignants                            | "Adolescent Measurement of Empathy and Sympathy" (Vossen et al., 2015) | oui      | non      | non        | oui       |
| Preservice teachers' responses to bullying scenarios : comparing physical, verbal, and relational bullying   | Bauman et Del Rio  | 2006  | 4                | C           | Ne se base pas sur les résultats directs                            | Etats-Unis | 82 participants                          | Questionnaire de Yoon and Kerber (2003)                                | oui      | oui      | non        | oui       |
| Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers  | Belacchi et Farina | 2012  | 2b               | C           | L'échantillon n'est pas tout à fait décrit                          | Italie     | 20 enseignants, 219 enfants              | Interpersonal Reactivity Index (IRI)                                   | oui      | oui      | non        | oui       |
| Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy learning and instruction  | Benita et al.      | 2017  | 2b               | C           | Pas mention du genre ni expérience                                  | Israël     | NC                                       | The dispositional empathy-sympathy scales (Eisenberg et al., 1996)     | oui      | oui      | non        | non       |
| Religiously diverse multicultural literature for early childhood   | Bennett et al.     | 2022  | 5                | C           | Pas de résultats sur les enseignants                                | Etats-Unis | NC                                       | NC   | oui      | non      | non        | oui       |
| Conceptualisations of empathy in k-12 teaching: a review of empirical research   | Berkovich          | 2020  | 1a               | A           | Mode de recrutement des articles étonnant car il y a peu d'articles | Israël     | 28 études                                | Diverses   | oui      | oui      | oui        | oui       |
| Understanding how faculty make return-to-learn decisions for college students  | Bevilacqua et al.  | 2023  | 4                | C           | Pas d'échelle standardisée de mesure                                | Etats-Unis | 87 enseignants de l'université           | NC   | oui      | oui      | non        | oui       |
| Authenticity and empathy in education  | Bialystock         | 2018  | 5                | A           |   | Etats-Unis | NC                                       | NC   | oui      | oui      | oui        | oui       |
| A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the trnc  | Birol et al.       | 2009  | 4                | C           | Pas de définition du concept, pas d'échelle valide                  | Chypre     | 253 enseignants                          | Échelle non validée  | oui      | non      | oui        | oui       |
| "We cannot imagine" : us preservice teachers' othering of trans and gender creative student experience   | Blair et Deckman   | 2019  | 2c               | B           | Pas de définition   | Etats-Unis | 183 enseignants PST*                     | NC   | oui      | oui      | non        | oui       |

|  |                         |      |    |   |  |                         |  |   |     |     |     |     |
|--|-------------------------|------|----|---|--|-------------------------|--|---|-----|-----|-----|-----|
| Student perception of teacher empathy, high regard and genuineness and the impact on student engagement  | Bockmier-Sommers et al. | 2017 | 4  | B | Les échelles de mesures ne semblent pas mesurer l'objet      | Etats-Unis              | 185 étudiants                              | Barrett-Lennard Relationship Inventory (BLRI)                               | oui | non | non | non |
| Teacher empathy and its relationship to the standardized test scores of diverse secondary english students.                                      | Bostic                  | 2014 | 1b | C | L'échantillon ne décrit pas le nombre d'hommes et de femmes  | Etats-Unis              | 27 enseignants titulaires                  | IRI   | oui | non | oui | oui |
| Empathy research and teacher preparation: benefits and obstacles   | Bouton                  | 2016 | 5  | C | Ne se base pas sur les données directes                      | Etats-Unis              | NC   | NC  | oui | oui | oui | oui |
| Empathy development in teacher candidates  | Boyer                   | 2010 | 5  | C | Absence de résultat et de taille d'échantillon               | Etats-Unis              | 287 candidats pour devenir professeurs     | NC  | oui | oui | oui | oui |
| Creative drama and forum theatre in initial teacher education: fostering students' empathy and awareness of professional conflicts               | Briones                 | 2022 | 4  | A |  | Espagne                 | 280 EE en Éducation Physique et Maternelle | Echelle d'empathie affective et cognitive (Lopez-Perez et al., 2008)        | oui | oui | oui | oui |
| Teachers' predictive capacity and empathy in relation to children's Emergency remote teaching evaluation of the higher education in indonesia    | Brunel et al.           | 1989 | 2b | B | L'échantillon ne décrit pas le sexe, le genre et l'âge       | Canada                  | 34 enseignants en éducation morale         | Carkhuff IDE  | oui | non | oui | non |
| 'Kindness and empathy beyond all else': challenges to professional identities of higher education teachers during covid-19 times                 | Cahyadi et al.          | 2021 | 5  | C | Définition de l'empathie peu claire                          | Indonésie               | NC   | NC  | oui | oui | oui | oui |
| Some reflections on empathy in history   | Cain et al.             | 2023 | 2c | B | L'empathie n'est pas rigoureusement définie                  | Australie et Etats-Unis | 635 enseignants                            | Codé sur Atlas.Ti   | oui | oui | oui | oui |
| Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors             | Cairns                  | 1989 | 5  | C | Pas de résultats, présente des opinions                      | Angleterre              | NC   | NC  | non | non | non | oui |
| Changing kindergarten teachers' mindsets toward children to overcome compassion fatigue  | Chang                   | 2003 | 4  | C | L'échelle ne semble pas validée scientifiquement             | Chine                   | 82 classes                                 | Echelles de mesures chinoises (pas explicitées)                             | oui | non | non | oui |
| Emotional trajectory at different career stages: two excellent teachers' stories   | Chen et al.             | 2023 | 2b | B | Le type de corrélation n'est pas précisé                     | Chine                   | 1049 enseignants de maternelle             | Motivation for Teacher Empathy (Ge et al., 2021)                            | non | oui | non | oui |
| Leveraging affordances in an ecological stance: reflective language teaching for professional development during covid-19                        | Chen et al.             | 2020 | 4  | B | N faible   | Hong Kong, Chine        | 2 enseignants                              | Qualitative   | oui | oui | oui | oui |
| Chinese university students' attitude towards self and others in reflective journals of intercultural encounter                                  | Chen                    | 2023 | 4  | C | L'empathie n'est pas définie et pas de critères d'évaluation | Chine                   | 3 enseignantes                             | NC  | oui | oui | oui | oui |
| Investigating effects of interactive virtual reality games and gender on immersion, empathy and behavior into environmental education            | Chen et Zheng           | 2019 | 5  | C | Étude ne se basant pas sur les résultats directs             | Chine                   | NC   | NC  | non | non | non | oui |
| Contributions of service-learning on pete students' effective personality: a mixed methods research  | Chiang                  | 2021 | 1b | B | Test non standardisé   | Taiwan                  | 64 participants                            | Questionnaire « recomposé » de Mehrabian and Epstein (1972) et Davis (1983) | oui | non | non | oui |
| The effect of problem-based video instruction on student satisfaction, empathy, and learning achievement in the korean teacher education context | Chiva-Bartoll et al.    | 2020 | 4  | C | Etude ne se basant pas sur les résultats directs             | Espagne                 | 98 étudiants-enseignants                   | Mehrabian et Epstein  | oui | non | oui | oui |
| Mindful preparation: an exploration of the effects of mindfulness and sel training on pre-service teacher efficacy and empathy                   | Choi et Yang            | 2011 | 5  | C | Questionnaire fait par des experts sans aucune validité      | Corée                   | 64 étudiants                               | Questionnaires non standardisés   | non | non | non | oui |
| Empathy, interaction and caring: teachers' roles in a constrained environment  | Cochran et Peters       | 2023 | 4  | B | N très faible par rapport au nombre de questions             | Etats-Unis              | 26 étudiants                               | IRI   | oui | oui | oui | oui |
| Social cognition and executive functions as key factors for effective pedagogy in higher education   | Cooper                  | 2004 | 4  | B | N faible (16) et très varié: 1D, 2D, éducateurs spécialisés  | Angleterre              | 16 enseignants "empathiques"               | Interviews  | oui | oui | oui | oui |
| Effects of loving kindness meditation on student teachers' reported levels of stress and empathy   | Correia et Navarrete    | 2017 | 5  | C | Article théorique sans être une revue de la littérature      | Chili                   | NC   | NC  | oui | non | non | oui |
| A critical pedagogy of empathy: making a better world achievable   | Csaszar et al.          | 2018 | 4  | A |  | Etats-Unis              | 213 étudiants-enseignants                  | IRI   | oui | oui | oui | oui |
| What kind of contact is needed to promote integration ? A study with primary school teachersprocedia   | Damianidou et Phtiaka   | 2016 | 4  | C | Evaluation de l'empathie peu claire                          | Chypre                  | 557 enseignants du 2d degré                | NC  | oui | non | oui | oui |
|  | Damigella et al.        | 2014 | 4  | B | Confond empathie et sympathie                                | Italie                  | 70 enseignants du premier degré            | Echelle d'empathie (Voci & Hewstone, 2007)                                  | oui | oui | non | non |

|   |                             |      |    |   |   |            |  |  |     |     |     |     |
|---|-----------------------------|------|----|---|---|------------|--|--|-----|-----|-----|-----|
| Instrumental music educators in a covid landscape: a reassertion of relationality and connection in teaching practice   | de Bruin                    | 2021 | 4  | C | Pas de critères qualitatifs d'évaluation  | Australie  | 15 enseignants de musique                                | IRI  | oui | non | oui | oui |
| A grounded model of how educators earn students' trust in a high performing u.surban high school  | Demerath et al.             | 2022 | 5  | C | Cadre théorique peu clair   | Etats-Unis | 11 enseignants   | NC   | oui | oui | oui | oui |
| The relationship between personality traits, resilience, school support, and creative teaching in higher school physical education teachers   | Deng et al.                 | 2020 | 4  | C | Ne se base pas sur les résultats de l'étude   | Chine      | 436 enseignants d'EPS                                    | Le resilience rating scale (Wang et al., 2019).                                | oui | non | non | non |
| Six teaching orientations of holocaust educators as reflections of teaching perspectives and meaning making processes.  | Deutsch et al.              | 2018 | 2c | B | Les effets ne sont pas mesurés  | Etats-Unis | 31 enseignants   | Qualitative  | non | non | oui | oui |
| Experiences with teachers in childhood and their association with wellbeing in adulthood  | Dittmann et Forstmeier      | 2022 | 4  | C | Les résultats ne sont pas mesurés dans l'étude                                      | Allemagne  | 157 participants   | Qualitative  | oui | non | oui | oui |
| Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers   | Donohue et al.              | 2003 | 4  | C | Pas de résultats clairs   | Etats-Unis | 19 enseignants   | Echelle de mesure des élèves   | oui | non | non | oui |
| Supervised play practica with children : a program for student teachers   | Dorner et Knowles           | 1980 | 4  | C | N tout petit (3*8) et l'empathie n'est pas définie ni mesurée                       | Canada     | 24 EE de 1ère année de la Faculté                        | Qualitative  | oui | non | oui | oui |
| A deep dive into the impacts of empathy on design learning and teaching   | Efiltili et Gelmez          | 2023 | 2a | B | Pas d'exploration du genre ni de l'âge ni des tailles d'effet                       | Turquie    | Revue de 60 documents                                    | /  | oui | non | oui | oui |
| Content of preachings and power of the model/preacher : the effect on children's generosity   | Eisenberg-Berg et Geisheker | 1979 | 2b | A |   | Etats-Unis | Enseignant filmé et 166 élèves                           | Dons anonymes qui mesurent la générosité des enfants                           | non | non | non | oui |
| Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior  | Elliott et al.              | 2019 | 4  | B | De nombreux biais possibles mais pas évoqués  | Etats-Unis | 302 enseignants (218 du premier degré, 84 du secondaire) | La version enseignant de l'échelle d'évaluation SSIS (Gresham & Elliott, 2008) | non | non | non | oui |
| Historical empathy and pedagogical reasoning  | Endacott et Sturtz          | 2015 | 4  | C | N=1 et semble normatif  | Etats-Unis | 1 enseignant   | Processus de codage qualitatif en 8 étapes                                     | non | non | oui | oui |
| Religious education and teachers' role in students' formation towards social integration  | Ene et Barna                | 2015 | 5  | C | Basé sur des opinions et non sur des résultats                                      | Roumanie   | NC   | NC   | oui | non | non | oui |
| Teaching tools to improve the development of empathy in service-learning students   | Everhart                    | 2016 | 3b | A |   | Etats-Unis | 12 étudiants   | Emotional Empathetic Tendency Scale (Mehrabian & Epstein, 1972)                | oui | non | oui | oui |
| Understanding why empateach did not reduce teachers' use of violence in nyarugusu refugee camp: a quantitative process evaluation of a school-based violence prevention intervention            | Fabbri et al.               | 2023 | 3b | A |   | Tanzanie   | 998 enseignants  | Barrett-Lennard Relationship   | oui | non | oui | oui |
| The empateach intervention for reducing physical violence from teachers to students in nyarugusu refugee camp: a cluster-randomised controlled trial  | Fabbri et al.               | 2021 | 3a | A |   | Tanzanie   | 600 enseignants ont formé 77 groupes EmpaTeach           | Construction de sept variables de résultat intermédiaire                       | oui | non | non | oui |
| The role of demographic characteristics and spiritual dimensions in predicting empathy: a study in muslim pre-service teachers  | Fitriyah et al.             | 2021 | 4  | B |   | Indonésie  | 319 PST  | IRI  | non | non | non | oui |
| Implementing digital neuroscience in special-needs-teacher education: exploring student-teachers' multifaceted learning outcomes related to teaching children with neurodevelopmental disorders | Frei-Landau et al.          | 2023 | 4  | B | Méthode d'évaluation de l'empathie qui manque de clarté                             | Israël     | 193 étudiants-enseignants                                | Analyse thématique   | non | oui | oui | oui |
| How perceived school culture relates to work engagement among primary and secondary school teachers? Roles of affective empathy and job tenure  | Fu et al.                   | 2022 | 2b | B | L'empathie affective a été mesurée à l'aide d'une échelle modifiée non standardisée | Chine      | 647 enseignants de primaire et secondaire                | Measure of Empathy and Sympathy  | oui | oui | oui | oui |
| Early pregnancies among middle school students: attribution of blame and the feelings of responsibility among teachers and parents  | Fute et al.                 | 2022 | 4  | A |   | Chine      | 672 enseignants  | IRI  | oui | non | non | oui |
| Pedagogical skills of the teacher and the degree of creative self-realization of a student in conditions of university educational space  | Gabdulchakov                | 2014 | 5  | C | Empathie vue comme un trait de personnalité, se base sur des opinions               | Russe      | Analyse de cours à l'Université                          | « indicateur empathique » comportemental                                       | oui | non | oui | oui |

|   |                     |      |    |   |   |                       |  |   |     |     |     |     |
|---|---------------------|------|----|---|---|-----------------------|--|---|-----|-----|-----|-----|
| Teacher's readiness to work with children while playing   | Gabdulkhakov        | 2016 | 5  | C | Cite deux fois l'empathie dont une fois dans l'abstract                                     | Russie                | NC   | NC  | oui | non | oui | oui |
| Mental health prevention in preschool children: study protocol for a feasibility and acceptability randomised controlled trial of a culturally adapted version of the i can problem solve (icps) programme in chile | Gaete et al.        | 2019 | 5  | C | La taille de l'échantillon n'est pas mentionnée, pas de résultats, protocole d'étude        | Chili                 | NC   | NC  | oui | non | non | oui |
| The kiva antibullying program in primary schools in chile, with and without the digital game component: study protocol for a randomized controlled trial  | Gaete et al.        | 2017 | 5  | C | Protocole d'étude   | Chili                 | NC   | NC  | oui | non | non | oui |
| Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education   | Gano-Overway        | 2013 | 2c | A |   | Etats-Unis            | 4 enseignants d'éducation physique par école | Basic Empathy Scale   | oui | non | non | non |
| School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: effects of empathy arousal, condemning of bullying, and blaming of the perpetrator  | Garandean et al.    | 2016 | 1b | A |   | Finlande              | 341 cas de harcèlement                       | Questionnaire Kiva, empathy arousal, ...  | oui | non | non | non |
| Virtual empathy as digital competence in education 3.0  | Garcia-Pérez et al. | 2016 | 2b | B | Échelle adaptée non validée   | Espagne               | 704 EE                                       | CAES  | non | non | oui | oui |
| The theories of the development of students: a factor to shape teacher empathy from the perspective of motivation   | Ge et al.           | 2021 | 2c | A |   | Chine                 | 495 enseignants                              | IRI-C   | non | oui | non | oui |
| Teaching tips : dealing with « stumbling » behaviors : an experience in empathy   | Gellen              | 1975 | 2c | C | Empathie citée 2 fois dans l'article  | Etats-Unis            | NC   | NC  | oui | non | non | non |
| Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication   | Glotova et Wilhelm  | 2014 | 5  | C | Pas d'échelle de mesure   | Russie                | 169 enseignants                              | Questionnaire construit par les auteurs   | oui | non | non | non |
| Single problem-multiple responses : lack of congruency toward misbehaviorprocedia   | Gokmenoglu et al.   | 2010 | 5  | C | Questions qualitatives non décrites, autant de questions que de participants                | Turquie               | 9 enseignants                                | Qualitative avec 9 questions  | oui | non | non | non |
| It's all critical: acting teachers' beliefs about theater classes   | Goldstein et al.    | 2020 | 5  | C | Questionnaire non validé scientifiquement   | Etats-Unis            | 173 enseignants de théâtre                   | Questionnaire créé par les auteurs  | oui | non | non | non |
| Humanizing power of counter-stories : teachers' understandings of emergent bilinguals in rural settings   | Golombek et al.     | 2022 | 4  | B | N faible par rapport au nombre de questions   | Etats-Unis et Norvège | 21 enseignants ruraux                        | NC  | oui | non | oui | oui |
| Enhancing innovative delivery in schools using design thinking  | Gopinathan et al.   | 2021 | 4  | C | Questionnaires adaptés mais pas validés   | Portugal, Indonésie   | 131 enseignants                              | Questionnaire conçu par les auteurs   | non | non | non | oui |
| Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy?   | Goroshit et Hen     | 2014 | 2b | A |   | Israël                | 273 enseignants                              | IRI   | oui | non | non | non |
| Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy   | Goroshit et Hen     | 2016 | 2b | A |   | Israël                | 543 enseignants                              | IRI   | oui | non | oui | non |
| "Being grateful for the crumbs" : empathy, stress and vulnerability experienced by teaching-mothers in the performing arts in australian schools  | Gray et al.         | 2023 | 4  | B | N faible pour le nombre de questions  | Australie             | 4 enseignantes en Arts                       | Analyse thématique  | oui | oui | oui | oui |
| Classroom discussion practices in online remote secondary school settings during covid-19   | Gutentag et al.     | 2022 | 4  | C | Évaluation de l'empathie non standardisée   | Israël                | 499 enseignants et 83 étudiants              | Echelle de Likert-7   | oui | non | oui | non |
| Teacher self-talk : interactional resource for managing instruction and eliciting empathy   | Hall et Smotrova    | 2013 | 2c | B | Pas de définition de l'empathie, s'appuie sur un cadre théorique basé sur les comportements | Etats-Unis            | 24 heures de vidéo de 9 enseignants          | Analyse qualitative des moments où les enseignants se parlent à eux-mêmes (self talk) | oui | oui | non | oui |
| Impacts of emotional intelligence (eq)  | Hassan et al.       | 2011 | 4  | C | Questionnaire non validé  | Malaisie              | 338 enseignants                              | Questionnaire créé par les auteurs  | oui | non | non | non |
| Students' communication patterns of islamic boarding schools: the case of students in muallimin muhammadiyah yogyakarta   | Hastasari et al.    | 2022 | 5  | C | Pas de détails sur l'évaluation de l'empathie   | Taiwan, Indonésie     | 21 étudiants et 2 enseignants                | NC  | oui | non | non | non |
| The teaching of empathy for high school and college students: testing rogerian methods with the interpersonal reactivity index  | Hatcher             | 1994 | 2c | C | Pas de résultats sur les enseignants  | Etats-Unis            | 7 enseignants et 104 élèves                  | IRI   | non | non | non | oui |
| Weaving webs of connection: empathy, perspective taking, and students' motivation   | Henry et Thorsen    | 2019 | 4  | A |   | Suède                 | Une EE et sa collègue                        | Approche analytique du discours   | oui | non | oui | oui |

|   |                               |      |    |   |   |  |   |  |     |     |     |     |
|---|-------------------------------|------|----|---|---|--|---|--|-----|-----|-----|-----|
| When language teacher emotions and language policy intersect : a critical perspective   | Her et Costa                  | 2022 | 4  | C | N faible (1)  | Etats-Unis                                       | 1 enseignant homme                                | Design de l'étude de cas (Duff, 2012)  | oui | non | oui | oui |
| Empathy and teachers' fairness behavior: the mediating role of moral obligation and moderating role of social value orientation                   | Hong et al.                   | 2022 | 2b | A | L'étude ne fournit pas de méthodologie spécifique pour mesurer l'empathie.  | Chine Japon, Canada, Chine                       | 912 enseignants                                   | Measure of Empathy and Sympathy Scale  | non | non | non | oui |
| Transcultural teacher development within the dialectic of the global and local : bridging gaps between east and west                              | Howe et Xu                    | 2013 | 5  | C |   |  | 2 récits d'enseignants                            | NC   | oui | non | oui | oui |
| Preservice preschool teachers' responses to bullying scenarios: the roles of years of study and empathy   | Huang et al.                  | 2018 | 2b | A |   | Chine  | 242 étudiants-enseignants                         | IRI-C  | oui | oui | oui | non |
| What is the relationship between empathy and mental health in preschool teachers: the role of teaching experience                                 | Huang et al.                  | 2020 | 2b | A |   | Chine  | 4301 enseignants de maternelle                    | IRI-C  | non | oui | oui | non |
| "He got a glimpse of the joys of understanding" – the role of epistemic empathy in teacher learning   | Jaber                         | 2021 | 5  | C | Beaucoup de thématiques pour un seul enseignant   | Etats unis                                       | 1 enseignant homme                                | Etude de cas   | oui | non | oui | oui |
| Cultivating epistemic empathy in preservice teacher education   | Jaber et al.                  | 2018 | 4  | B |   | Etats-Unis                                       | 14 enseignants en sciences                        | Qualitative  | oui | non | oui | oui |
| Transforming empathy-based stress to compassion: skillful means to preventing teacher burnout   | Jennings et Min               | 2023 | 5  | B | Ne se base pas sur les résultats de l'étude   | Etats-Unis                                       | NC  | NC   | oui | oui | oui | oui |
| A study of cultural empathy in foreign language teaching from the perspective of cross-cultural communication                                     | Jiang et Wang                 | 2018 | 2b | C | Échelle d'empathie non connue   | Chine  | 60 étudiants-enseignants d'anglais                | Empathie culturelle (Liu Lin, 2004)  | oui | non | non | oui |
| Radical empathy in teaching   | Jordan et Schwartz            | 2018 | 5  | B | Ne se base pas sur les résultats  | Etats-Unis                                       | NC  | NC   | oui | oui | oui | oui |
| Development of a violence prevention educational program for elementary school children using empathy (vpep-e)                                    | Kang et al.                   | 2020 | 4  | B | N faible au regard du nombre de questions engagées  | Corée  | 15 enseignants du 1er degré                       | Questionnaire avec 9 items créé par les auteurs  | oui | oui | oui | oui |
| Students' learning characteristics, perceptions of small-group university teaching, and understanding through a "meeting of minds"                | Karagiannopoulou et Entwistle | 2019 | 4  | B | Peu de nuances  | Grèce, Angleterre                                | 21 enseignants                                    | Analyse phénoménologique d'interviews  | oui | non | oui | oui |
| An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers.   | Kaya et Donmez                | 2016 | 2b | B | L'échelle d'empathie est adaptée sans être validée  | Turquie Etats-Unis, Taïwan, Japon, Corée du Sud  | 149 étudiants-enseignants                         | Adaptation de l'Empathy Quotient Scale (Kaya et Çolakoğlu ,2015).  | oui | non | oui | oui |
| Perspectives of elementary school educators in japan, south korea, taiwan and the us on disability, stigmatization and children's developing self | Kayama et al.                 | 2016 | 3b | A |   |  | 103 enseignants d'écoles primaires dans 4 pays    | Analyses d'entretiens semi-structurés audios   | oui | oui | non | oui |
| Social and emotional training in swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in sweden             | Kimber et al.                 | 2008 | 4  | C | Il manque des informations sur l'empathie avec la méthode SEL   | Suède  | NC  | Échelle de compétences sociales avec une sous-échelles : empathie  | oui | non | non | oui |
| National context and teacher characteristics : exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries               | Klassen et al.                | 2018 | 3b | C | Méthode de recueil des données pas suffisamment explicitée en ce qui concerne "Empathie et communication", et N pas clair | Angleterre, Australie, Malawi, Finlande, Hongrie | NC  | Évaluée selon le style de communication des candidats  | oui | non | non | oui |
| Empathy in the structure of personality of special educators.   | Klis et Kossewska             | 1996 | 3b | B | L'empathie est vue comme un trait de personnalité mais évalué de façon affective  | Pologne  | 98 enseignants (1er, 2d degré et école inclusive) | Questionnaire of Empathetic Understanding of Other People by Weglinski (1983), et l'échelle d'empathie de Mehrabian et Epstein(1972) | oui | non | oui | oui |

|   |                   |      |    |   |   |                          |  |  |     |     |     |     |
|---|-------------------|------|----|---|---|--------------------------|--|--|-----|-----|-----|-----|
| The influence of the simulation strategy over the improvement of the classroom climate  | Kocoska           | 2010 | 5  | C | Pas de définition, les résultats ne sont pas mesurés dans l'étude | Macédoine                | NC   | NC   | oui | non | non | non |
| Tackling bullying : victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher?   | Kokko et Pörhölä  | 2009 | 4  | B | Echelle de Likert-5 pour mesurer l'empathie                       | Finlande                 | 97 étudiants en pédagogie pour devenir enseignant                                  | Item utilisé pour mesurer le niveau d'empathie à l'égard des écoliers  | oui | non | oui | oui |
| The toronto empathy questionnaire: reliability and validity in a nationwide sample of greek teachers  | Kourmoussi        | 2017 | 2b | A | Empathie citée une fois dans l'abstract                           | Grèce                    | 395 enseignants titulaires   | Toronto Empathy Questionnaire  | non | non | non | oui |
| Time out  | Kraft             | 1970 | 5  | C | Empathie citée une fois dans l'abstract                           | Etats-Unis               | NC   | NC   | oui | non | non | non |
| Ambivalent bonds, positive and negative emotions, and expectations in teachers' perceptions of relationship with their students with adhd   | Krtek et al.      | 2022 | 4  | B | Empathie pas définie  | République tchèque       | 16 enseignants   | Méthode de l'analyse thématique (Jordan, 2018)   | oui | non | non | oui |
| Contemplative education approaches to teaching teacher preparation program  | Kuroda            | 2014 | 5  | C | Empathie citée une fois dans l'abstract, échantillon non défini   | Thaïlande                | NC   | Qualitative  | non | non | oui | non |
| Empathy training: methods, evaluation practices, and validity   | Lam et al.        | 2011 | 3a | B | Les modes de sélection des articles sont peu clairs               | Etats-Unis               | 29 articles  | Revue narrative  | oui | oui | oui | oui |
| Exhausted through client interaction-detached concern profiles as an emotional resource over time?  | Lampert et al.    | 2019 | 4  | C | Ne mesure pas l'empathie des enseignants spécifiquement           | Autriche                 | 108 participants et 30 % environ d'enseignants et des médecins                     | "Detached concern" (Lampert et Glaser, 2018), et épuisement émotionnel (Maslach Burnout Inventory, Maslach et al.1996) | non | oui | non | non |
| The structure and dynamics of the teacher's empathic behavior   | Lăzărescu         | 2013 | 2b | B | Aucune taille d'effet n'est relevée                               | Roumanie                 | 156 enseignants  | Échelle de Mehrabian-et Epstein  | oui | oui | oui | non |
| Teacher-student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons  | Lémonie et al.    | 2016 | 2b | A |   | France, Nouvelle Zélande | 3 enseignants d'EPS, 2 hommes et une femme   | Entretiens   | oui | oui | oui | non |
| Empathy and professional support via relate-to-self in post-observation meetings  | Lewis et Wagner   | 2023 | 4  | A |   | Etats-Unis               | 22 EE et leurs tuteurs de stage  | Analyse de conversations   | oui | oui | oui | oui |
| Altruistic preferences of pre-service teachers: the mediating role of empathic concern and the moderating role of self-control              | Li et al.         | 2022 | 4  | C | Méthode statistique uniquement basée sur des corrélations         | Chine                    | 841 EE et enseignants  | IRI-C  | oui | oui | non | oui |
| Class affects, classroom affectations: working through the paradoxes of strategic empathy   | Lindquist         | 2004 | 5  | C | Étude qui n'est pas basée sur les résultats directs               | Etats-Unis               | NC   | NC   | oui | oui | oui | oui |
| The effect of empathy on college english speaking   | Lingdi (Chen)     | 2008 | 4  | C | Données descriptives uniquement                                   | Chine                    | 44 étudiants en anglais  | Questionnaire non standardisé  | oui | non | non | oui |
| Educational change with elementary school psychology curriculum   | Long              | 1974 | 5  | C | Le mot empathie est cité une seule fois dans l'article            | Etats-Unis               | NC   | NC   | oui | non | oui | non |
| Empathy and history   | Low-Beer          | 1989 | 5  | C | Aborde principalement des concepts                                | Angleterre               | NC   | NC   | non | oui | non | non |
| A*qualitative and quantitative methods to assess the qualities of a lecturer : what qualities are demanded by on-line and on-site students? | Luis et Cañadas   | 2014 | 5  | C | Pas de définition, les résultats ne sont pas mesurés dans l'étude | Espagne                  | NC   | NC   | oui | non | non | non |
| “Yes, you can” : conversational assessment in the classroom and its role in the management of institutional and social goals                | Lynett            | 2019 | 4  | B | Peu de retranscriptions liées à l'empathie                        | Etats-Unis               | 2 enseignants titulaires et 7 EE   | méthodes qualitatives  | oui | non | oui | oui |
| Correction of burnout in teachers   | Madaliyeva et al. | 2015 | 3b | C | L'échelle semble non standardisée, l'échantillon est peu décrit   | Kazakhstan               | 120 personnes dans le groupe contrôle, 120 dans le groupe-témoin.                  | "the emotional intelligence" (Hall) avec une sous-échelle empathie   | oui | oui | oui | oui |
| The contribution of action-research to training teachers in intercultural education : a research in the field of greek minority education   | Magos             | 2007 | 2b | C | N faible au vu du nombre de questions engagées                    | Grèce                    | 9 enseignants dont 3 participants en guise de groupe-tests et 6 de groupe-contrôle | Analyse qualitative sur la base d'entretiens et observation  | oui | non | oui | oui |



|   |                           |      |    |   |  |                       |  |   |     |     |     |     |
|---|---------------------------|------|----|---|--|-----------------------|--|---|-----|-----|-----|-----|
| Talking about learning disability: promoting positive perceptions of people with intellectual disabilities in scottish schools            | Maguire et al.            | 2018 | 5  | C | Note bien que les enseignants sont sujets de l'étude mais n'en note pas le nombre                                | Ecosse                | NC   | Analyse qualitative des discussions des groupes (Richie et Lewis, 2003)                         | oui | non | oui | oui |
| Using linguistic ethnography as a tool to analyse dialogic teaching in upper primary classrooms   | Maine et Čermáková        | 2021 | 4  | B | Empathie mentionnée 3 fois   | Angleterre et Irlande | 3 classes  | Analyse du discours en classe entière   | oui | oui | oui | oui |
| Teacher empathy, a prerequisite for an inclusive classroom (7p)   | Makoelle                  | 2019 | 2b | C | Pas de résultats   | Kazakhstan            | NC   | NC  | oui | oui | oui | oui |
| Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: implications from qualitative research in two european countries | Martinsone et Žydzūnaite  | 2023 | 2b | B | Interview de groupe  | Lettonie et Lituanie  | 152 enseignants  | NC  | oui | oui | oui | oui |
| Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the covid-19 outbreak in italy                       | Matiz et al.              | 2020 | 4  | B | Pas de groupe témoin   | Italie                | 66 enseignantes  | Questionnaire of Affective and Cognitive Empathy (Reniers et al., 2011)                         | oui | oui | oui | oui |
| Action learning's effects on special educators' attitudes towards students/procedia   | Mauceri et al.            | 2012 | 4  | C | Echelle non référencée dans la bibliographie   | Italie                | 61 EE spécialisés  | " Empathy towards people with disability" s   | oui | oui | non | non |
| Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout   | Mazur et Lynch            | 1989 | 2c | B | L'échelle semble être adaptée sans être validée  | Angleterre            | 200 enseignants de lycée   | Tests de personnalité   | non | oui | non | non |
| The role of empathy in teaching culturally diverse students: a qualitative study of teachers' beliefs                                     | McAllister et Irvine      | 2002 | 2b | A |  | Etats-Unis            | 34 enseignants   | NC  | oui | non | non | non |
| Monolingual content-area teacher candidates' identity work in an online teacher education course  | McConnell et al.          | 2023 | 5  | C | Pas de définition, peu de résultats à ce sujet dans l'étude  | Etats-Unis            | 4 candidats enseignants-anglais  | Analyse de travaux de recherche   | non | non | non | oui |
| "Even when it was hard, you pushed us to improve": emotions and teacher learning in coaching conversations                                | McGugan et al.            | 2023 | 5  | C | N faible au regard des 2 questions de recherche engagées   | Etats-Unis            | 1 enseignant   | Analyse qualitative des événements critiques (Emerson et al., 2011)                             | oui | oui | oui | non |
| An experiment in teaching empathy   | Meek                      | 1957 | 2c | C | Les méthodes d'évaluation de l'empathie ne sont pas claires  | Etats-Unis            | 92 étudiants-enseignants, 10 enseignants, 4 mères et 4 documentalistes | NC  | oui | non | oui | non |
| An inquiry into the effectiveness of bibliotherapy for children with intellectual disability  | Mehdzadeh et Khosravi     | 2018 | 4  | B | Échantillon mixte  | Iran                  |  | Paradigme de codage de Strauss et Corbin  | oui | oui | non | oui |
| Academic discourse on education during the early part of the pandemic   | Meulenbroeks et al.       | 2022 | 3a | B | Les articles cités ne précisent pas toujours le concept d'empathie   | Pays bas              | 75 études  | NC  | non | oui | non | oui |
| Teacher empathy : a model of empathy for teaching for student success   | Meyers et al.             | 2019 | 5  | A | Pas d'expérimentation ni de résultats sur les enseignants  | Etats-Unis            | NC   | NC  | oui | oui | oui | oui |
| Psychometric validation of the adult prosocialness behavior scale in a professional teaching context                                      | Mieres-Chacaltana et al.  | 2023 | 2c | A |  | Chili, Pérou          | 1404 enseignants entre 21 et 70 ans, 77,5 % femmes                     | Adult Prosocialness Behavior Scale (APBS) (Caprara et al., 2005)                                | oui | non | non | oui |
| Emphatic competences of future helpers  | Milovanović et Marinković | 2014 | 2c | A |  | Serbie                | 220 PST et 161 étudiants en psychologie                                | EMI - Questionnaire for Assessing the Willingness for Empathy (Milovanović et Marinković, 2007) | oui | non | non | oui |
| Self-knowledge and professional development-sustainable educational condition of a relationship   | Moraru et Cristea         | 2013 | 4  | B | Le questionnaire n'est pas référencé dans la bibliographie et ne semble pas validé d'un point de vue statistique | Roumanie              | 20 étudiants des facultés de psychologie et sciences de l'éducation    | The Questionnaire on Skills and Qualities of a Professor of Psychology"                         | oui | non | non | non |
| Personality variables as predictors of empathy  | Morgan                    | 1977 | 3b | B | N faible par rapport au nombre de question   | Etats unis            | 24 PST spécialisés   | NC  | oui | non | non | non |
| A model of the empathic process for teachers of emotionally disturbed children  | Morgan                    | 1979 | 2b | B | L'analyse statistique reste descriptive ou quantitative  | Etats unis            | 127 élèves   | NC  | oui | oui | non | oui |

|  |                              |      |    |   |  |                     |   |  |     |     |     |     |
|--|------------------------------|------|----|---|--|---------------------|---|--|-----|-----|-----|-----|
| Assessing the empathic potential of student teachers of the emotionally disturbed  | Morgan                       | 1976 | 3b | C | L'analyse statistique reste descriptive ou quantitative                  | Etats-Unis          | 24 étudiants-enseignants spécialisés                  | Echelle d'Aspy et de Carkhuff                                    | oui | non | non | oui |
| The empathy and communication-pride personality's dimensions of the teacher  | Motataianu                   | 2014 | 5  | C | Les résultats et la méthodologie ne sont pas précisés                    | Roumanie            | NC  | NC   | oui | non | non | non |
| Multi-informant assessment of adolescents' social-emotional skills: patterns of agreement and discrepancy among teachers, parents, and students                                | Mudarra et al.               | 2022 | 4  | A | on ne sait pas si les enseignants sont parents                           | Espagne             | 88 enseignants, 98 parents                            | Échelle socio-émotionnelle (SESAS-SS)                            | oui | non | non | oui |
| The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying   | Murphy et al.                | 2018 | 2b | A |  | Allemagne           | 10 enseignants  | IRI  | oui | non | non | non |
| The bridge between real and ideal: students perception on quality gap in reality and their educational expectations  | Nabilou et Khorasani-Zavareh | 2014 | 2c | A |  | Iran et Suède       | 173 étudiants   | SERVQUAL (Berry et al., 1988)                                    | oui | non | non | non |
| Broad vs narrow traits: a scoping review of measuring personality traits in teacher selection using the situational judgment test  | Nadmilail et al.             | 2023 | 2a | B | Le cadre théorique lie l'empathie à un trait de personnalité             | Malaisie, Australie | 7 articles  | NC   | oui | non | non | non |
| Caring teacher in developing empathy in moral education  | Narinasamy                   | 2013 | 2b | C | Pas de résultats précis  | Malaisie            | 1 enseignant  | NC   | oui | non | oui | oui |
| Attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education of teachers and teaching students in Spain   | Navarro-Mateu et al.         | 2020 | 2c | C | Empathie citée 3 fois et uniquement dans le résumé                       | Espagne             | 323 PST et 324 enseignants titulaires                 | SACIE-R Scale validé par l'étude                                 | oui | non | oui | oui |
| To be or not to be an inclusive teacher: are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education?                                  | Navarro-Mateu et al.         | 2019 | 2b | A |  | Espagne             | 268 enseignants                                       | Basic Empathy Scale  | oui | non | oui | oui |
| Critical imaginaries of empathy in teaching and learning about diversity in teacher education  | Neary                        | 2020 | 2b | B | Les résultats ne sont pas présentés rigoureusement par étude             | Irlande             | 10 étudiants-enseignants et 12 enseignants titulaires | NC   | oui | non | oui | oui |
| Empathy gaps for social pain: why people underestimate the pain of social suffering  | Nordgren et al.              | 2011 | 2c | A |  | Etats-Unis          | Etude 5: 67 enseignants collège                       | Méthode expérimentale  | oui | oui | non | oui |
| Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents  | Okonofua et al.              | 2016 | 3b | B | L'empathie est uniquement évaluée par la présence de punition            | Etats-Unis          | 39 enseignants du 1er degré                           | Codage des réponses qualitatives                                 | oui | non | non | non |
| Short-term study abroad for Texas preservice teachers: on the road from empathy to critical awareness.   | Palmer et Menard-Warwick     | 2012 | 2b | C | N faible et méthodologie peu claire                                      | Etats-Unis          | 7 EE et 4 enseignants titulaires                      | NC   | oui | oui | oui | oui |
| Filling the gap : improving the social and emotional skills of pre-service   | Palomera et al.              | 2017 | 1c | A |  | Espagne             | 250 enseignants 1ère année 1er degré                  | IRI espagnole  | oui | non | oui | oui |
| Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities  | Parchomiuk                   | 2019 | 2b | C | Echelle non connue et pas disponible                                     | Pologne             | 580 enseignants: (300 spécialisés et 280 généraux)    | Węgliński's Empathic Understanding of Other People Questionnaire | oui | oui | oui | non |
| Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: a qualitative inquiry   | Peck et al.                  | 2015 | 2b | B | Pas d'échelle standardisée de mesure                                     | Etats-Unis          | 18 enseignants d'école maternelle                     | NC   | oui | oui | oui | oui |
| Agentic and communal self-evaluations : the role of dimensional comparisons  | Petrak et al.                | 2023 | 2c | B | L'empathie n'est pas citée explicitement dans les qualités auto-évaluées | Allemagne           | 30 enseignants  | Auto-évaluation à partir d'adjectifs                             | non | non | non | oui |
| Introducing metapathy as a movement beyond empathy: a case of socioeconomic status   | Pishghadam et al.            | 2022 | 4  | B | Pas de test-retest   | Iran                | 716 étudiants   | Teacher Concern for Students (TCS)                               | oui | non | non | oui |
| Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers  | Platsidou et Agaliotis       | 2017 | 2b | A |  | Grèce               | 190 enseignants du primaire (générale et spécialisée) | IRI  | oui | oui | oui | non |
| Age, gender, peers, life skills and quality of life influence risk of cell phone addiction among college teachers in Karnataka, India : a state level epidemiological analysis | Pradeep et al.               | 2022 | 5  | C | Empathie pas définie et pas de critères d'évaluation                     | Inde                | 1981 enseignants en collège                           | NC   | non | non | non | non |

|  |                          |      |    |   |   |  |   |   |     |     |     |     |
|--|--------------------------|------|----|---|---|--|---|---|-----|-----|-----|-----|
| Cyberbullying characteristics and prevention-what can we learn from narratives provided by adolescents and their teachers?                                       | Pyżalski et al.          | 2022 | 4  | C | La méthode qualitative n'est pas décrite  | Pologne  | 45 enseignants                                | entretiens semi-structuré   | oui | oui | oui | non |
| The competent teacher for teaching emotional intelligence  | Rafaïla                  | 2015 | 5  | C | Design qualitatif non précisé   | Roumanie   | 80 EE du 1er degré                            | jeux de rôle et des analyses de cas                                 | oui | non | oui | non |
| Teachers' and parents' perspectives on a curricular subject of "religion and spirituality" for indian schools: a pilot study toward school mental health program | Ramakrishnan et al.      | 2018 | 5  | C | Ethique inquiétante: "taux de réponse de 100 % grâce à des rappels persistants" | Inde   | 300 participants, enseignants et parents      | Questionnaire réalisé par les auteurs                               | oui | non | non | non |
| Assessing historical empathy through simulation: how do finnish teacher students achieve contextual historical empathy?  | Rantala                  | 2011 | 2b | A |   | Finlande   | 360 étudiants-enseignants                     | Classification de Lee & Ashby, 2001                                 | non | non | non | oui |
| Multicultural classroom discourse dataset on teachers' and students' dialogic empathy  | Rapanta et al.           | 2021 | 2c | A |   | Angleterre, Portugal, Allemagne, Espagne et Chypre | 111 leçons dans 5 pays                        | Codage qualitatif de l'empathie dialogique selon DIALLS             | oui | oui | non | oui |
| Quality of government secondary school services in regional bangladesh   | Rashid                   | 2023 | 2c | A |   | Bangladesh   | 601 participants recrutés de façon randomisée | SERVQUAL  | oui | non | non | non |
| Study of the relationship of teacher empathy for minority persons and inservice human relations training   | Redman                   | 1977 | 2b | A |   | Etats-Unis   | 178 enseignants titulaires                    | "Identification with the underdog scale" (Schuman et Harding, 1963) | oui | non | non | non |
| The outbreak of the covid-19 pandemic and its social impact on education: were engineering teachers ready to teach online?                                       | Revilla-Cuesta et al.    | 2021 | 4  | C | Pas d'échelle standardisée de mesure  | Espagne  | 66 étudiants et 6 enseignants                 | Questionnaire construit par les auteurs                             | oui | oui | oui | oui |
| Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom   | Rivas et Portal          | 2023 | 5  | C | Pas de définition, les résultats ne sont pas mesurés dans l'étude               | Espagne  | NC  | NC  | oui | non | oui | oui |
| On the educational rights of undocumented students: a call to expand teachers' awareness of policies impacting undocumented students and strategic empathy       | Rodriguez et Mecorkle    | 2020 | 2c | C | Mesure de l'empathie peu claire   | Etats-Unis   | 5190 enseignants du primaire                  | NC  | oui | oui | non | oui |
| Stress, subjective wellbeing and self-knowledge in higher education teachers: a pilot study through bodyfulness approaches                                       | Rodríguez-Jiménez et al. | 2022 | 3b | B | Il est difficile de savoir comment l'empathie kinesthésique a été mesurée       | Espagne  | 31 enseignants universitaires                 | Méthodes mixtes avec des questionnaires et des recueils             | oui | oui | non | oui |
| Psychometric validation of teacher empathy scale: measurement invariance in gender   | Samavi et al.            | 2022 | 2b | C | Pas de retest   | Iran   | 462 enseignants de lycée                      | EST   | oui | oui | non | non |
| Optimizing performative skills in social interaction: insights from embodied cognition, music education, and sport psychology                                    | Schiavio et al.          | 2019 | 5  | C | Empathie citée une fois dans l'abstract   | Autriche   | NC  | NC  | oui | oui | non | oui |
| Teacher orientations toward masculine and feminine : role of sex of teacher and sex composition of school  | Schneider et Coutts      | 1979 | 3b | B | Adaptation du questionnaire sans validation                                     | Etats-Unis   | 296 enseignants 2d degré                      | 5 échelles adaptées   | non | non | non | oui |
| Blame and responsibility in the context of youth produced sexual imagery : the role of teacher empathy and rape myth acceptance                                  | Sciacca et al.           | 2021 | 2b | B | Les tailles d'effet ne sont pas indiquées                                       | Irlande  | 92 étudiants-enseignants                      | IRI   | oui | oui | non | oui |
| A process evaluation of the plan-a intervention (peer-led physical activity intervention for adolescent girls)   | Sebire et al.            | 2019 | 5  | C | 4 mentions à l'empathie dans le document  | Angleterre   | 6 enseignants                                 | Méthode mixte   | non | non | non | oui |
| Fair play and empathy: a research study with student teachers  | Sezen-Balcikanli         | 2009 | 4  | C | Evaluation du fair-play peu claire  | Turquie  | 50  | IRI   | oui | non | non | oui |
| Fostering teachers' empathy and inclusion in israeli society   | Shapira et Dolev         | 2023 | 2c | C | L'évaluation de l'empathie est attachée au discours                             | Israël   | 45 EE et 108 titulaires                       | Taxonomie de Batson et Ahmad (2009)                                 | oui | oui | non | oui |
| Lifesaving skills training in schools - a qualitative study to explore students, teachers, and parent's perceived opportunities and challenges                   | Shaukat et al.           | 2023 | 5  | C | Utilise une quantification estimative   | Pakistan   | 50 enseignants                                | Analyses thématiques  | oui | non | non | oui |
| Teachers treat aggressive children : an outcome study  | Shechtman et Tutian      | 2016 | 1b | A |   | Israël   | 44 enseignantes et 165 élèves agressifs       | Echelle d'empathie (Persons & Burns, 1985)                          | oui | oui | non | oui |
| Filial therapy with teachers of deaf and hard of hearing preschool children  | Smith et Landreth        | 2004 | 3b | B | L'empathie est mesurée par le comportement, ce qui est contestable              | Etats-Unis   | 24 enseignants et 24 élèves                   | La "mesure de l'empathie dans l'interaction adulte-                 | oui | non | oui | oui |

|  |                                 |      |    |   |   |            |   |   |   |     |     |     |     |
|--|---------------------------------|------|----|---|---|------------|---|---|---|-----|-----|-----|-----|
| Enhancing reflection and empathy skills via using a virtual reality based learning framework   | Stavroulia et Lanitis           | 2019 | 2b | B | La validité du questionnaire reste à étudier  | Chypre     | 33 enseignants du supérieur   | Questionnaire élaboré par les auteurs   | enfant" (MEACI) de Stover et al. (1971) | oui | oui | non | non |
| Empathy and teachers' roles  | Stojiljković et al.             | 2012 | 2b | A |   | Serbie     | 120 enseignants, primaire et secondaire, de tous les niveaux d'expérience | Empathy Quotient questionnaire (EQ-short, Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) et auto-évaluation   |   | oui | non | non | non |
| Teachers' self-concept and empathy   | Stojiljković et al.             | 2014 | 2b | A |   | Serbie     | 120 enseignants, primaire et secondaire, de tous les niveaux d'expérience | Self-concept Questionnaire (Opačić, 1995) avec une sous-échelle émotionnelle, et questionnaire d'empathie de Baron-Cohen (EQ-short)   |   | non | non | oui | non |
| The art of empathy: teaching students to care  | Stout                           | 1999 | 5  | C | Ne se base pas sur les résultats directs  | Etats-Unis | NC  | NC  |   | oui | non | oui | oui |
| Improvement of the emotional empathy coefficient through a training program during the initial formation of the students, future teachers        | Suditu et al.                   | 2011 | 2b | C | Traitement des données  | Roumanie   | 90 EE   | Q.M.E (mehraban et Epstein)   |   | non | non | oui | oui |
| Associations of empathy with teacher-student interactions: a potential ternary model   | Sun et al.                      | 2023 | 5  | C | Pas de résultats directs de la recherche  | Chine      | NC  | NC  |   | oui | oui | oui | oui |
| Double trouble : the developmental process of school bully-victims   | Sung et al.                     | 2018 | 5  | C | Empathie citée 5 fois, pas définie et pas évaluée   | Taiwan     | 21 enseignants  | Analyse qualitative systématique  |   | oui | non | non | non |
| The lived experience of empathic engagement in elementary classrooms : implications for pedagogy   | Swan                            | 2021 | 2b | A |   | Australie  | 6 enseignants de tous les niveaux d'expérience                            | Entretiens et approche phénoménologique   |   | oui | oui | oui | oui |
| Social connection: empathy and mentalization for teachers  | Swan et Riley                   | 2015 | 5  | C | Pas de résultats directs  | Australie  | NC  | NC  |   | oui | oui | oui | oui |
| Teacher factors contributing to dosage of the kiva anti-bullying program   | Swift et al.                    | 2017 | 4  | C | L'hypothèse de l'empathie des enseignants comme levier de la lutte contre le harcèlement n'est pas vérifiée | Etats-Unis | 74 enseignants de 4e et 5e année et 1409 élèves                           | Empathy Toward Victims Scale (Pöyhönen & Salmivalli, 2008)  |   | oui | non | oui | oui |
| . "It's not just about grades" : teachers' alternative perceptions of students performing at a low level and of these students' academic success | Tan et al.                      | 2022 | 4  | A |   | Singapour  | 74 enseignants et 1409 élèves   | Analyse phénoménographique  |   | oui | oui | oui | oui |
| Social skills for the teaching performance in chile : perceptions of teachers and principals   | Tapia-Gutierrez et Cubo-Delgado | 2015 | 2c | B | Le design reste flou  | Chili      | 27 directeurs d'école et 54 enseignants                                   | La réponse à la question "Quelles compétences sociales sont les plus pertinentes pour renforcer la performance professionnelle des enseignants ?" est codée par poids statistique |   | oui | non | non | non |
| Development of an instrument to assess pre-service teachers' attitudes on person-centered behavior toward students (apbs                         | Teistler                        | 2021 | 3b | B | L'empathie est définie à la fois comme une attitude et un comportement                                      | Allemagne  | 363 PST, 72,7 % femmes  | APBS (Teistler, 2021) mis au jour par cette étude   |   | oui | non | oui | non |
| Analysis of empathic artifice level of teacher candidates who study in the school of physical education and sport                                | Tekin et Güllü                  | 2010 | 2c | B | Aucune taille d'effet n'est indiquée  | Turquie    | 197 étudiants en "STAPS" Turcs  | Échelle d'empathie de Dökmen (1990)   |   | non | non | oui | non |
| Pre-service teachers' empathy and cognitions: statistical analysis of text data by graphical models  | Tettegah et Anderson            | 2007 | 2c | A |   | Etats-Unis | 178 PST   | Analyse qualitative du texte  |   | non | oui | oui | oui |

|   |                   |      |    |   |  |  |  |  |     |     |     |     |
|---|-------------------|------|----|---|--|--|--|--|-----|-----|-----|-----|
| Eliciting learner knowledge: enabling focused practice through an open-source online tool   | Thompson et al.   | 2022 | 5  | C | Pas de définition , les résultats ne sont pas mesurés dans l'étude | Etats-Unis                                       | 57 PST   | auto-évaluation dans des jeux de rôle  | non | non | oui | oui |
| Applying principles of respectful caregiving to teaching in higher education  | Thurman           | 2023 | 5  | C | Pas de résultats   | États-Unis                                       | NC   | NC   | oui | oui | oui | non |
| Empathy in future teachers of the pedagogical and technological university of colombia  | Torres et al.     | 2016 | 2b | A |  | Colombie   | 317 EE du second degré   | TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva)  | oui | oui | oui | oui |
| Reflection through assessment : a systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception   | Torres et al.     | 2020 | 2a | A |  | Etats-Unis                                       | 77 articles dont 69 qualitatives                                       | Synthèse narrative systématique  | oui | non | oui | non |
| Teaching and engaging international students: people-to-people connections and people-to-people empathy   | Tran              | 2020 | 5  | C |  | Australie  | NC   | NC   | oui | non | oui | oui |
| Exploring the experience of children with disabilities at school settings in vietnam context  | Tran              | 2014 | 3b | C | Nombre d'enseignant non communiqué                                 | Vietnam  | NC   | NC   | oui | non | oui | oui |
| These american lives: becoming a culturally responsive teacher and the 'risks of empathy'   | Ullman et Hesch   | 2011 | 2c | B | Evaluation qualitative peu claire                                  | Etats-Unis                                       | 54 participants postulant  | NC   | oui | oui | oui | oui |
| The theoretical model of the school-based prevention programme unplugged  | Vadrucci et al.   | 2016 | 5  | C | Pas de définition , les résultats ne sont pas mesurés dans l'étude | Italie   | NC   | NC   | oui | non | non | oui |
| Teachers' multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles : evidence from five european countries                        | Vallone et al.    | 2022 | 4  | B | L'évaluation de l'empathie mentionne la sympathie                  | Autriche, Belgique, Allemagne, Italie et Espagne | 586 enseignants 399 (188 EE et 211 enseignants titulaires)             | MPQ-SF   | oui | oui | oui | oui |
| Development and initial validation of a scale for the situational recognition of the basic psychological needs  | Varsamis et al.   | 2022 | 1c | A |  | Grèce  |  | State Empathy Scale  | oui | non | oui | oui |
| A french adaptation of the compassionate love scale for teachers : validation on a sample of teachers and correlation with teacher autonomous motivation            | Virat et al.      | 2020 | 1c | A |  | France   | 272 enseignants (16 % stagiaires) 100 futurs enseignants de maternelle | Compassionate Love Scale (CLS) validée dans cette étude  | oui | oui | oui | oui |
| Measuring empathy in future preschool teachers: implications for study program modification   | Vorkapić et Ružić | 2013 | 2b | A | Le % du second échantillon n'est pas donné                         | Croatie  |  | IRI  | oui | oui | oui | non |
| The relationship between teacher-student relationship and adolescent emotional intelligence: a chain-mediated mediation model of openness and empathy               | Wan et al.        | 2023 | 2b | A |  | Chine  | 352 adolescents  | Echelle de relation enseignant-étudiant Avant Wang, 1 seule échelle spécifique (Bouton, 2014)                          | oui | non | non | oui |
| Development and validation of the empathy scale for teachers (est)  | Wang et al.       | 2022 | 2b | B | Manque un test-retest dans la méthodologie de l'étude              | Chine  | 978 enseignants 317 enseignants du primaire, 90 % de femmes            | IRI de Davis (1983) chinois (C-IRI, Siu and Shek, 2005)  | oui | oui | oui | oui |
| The relationship between preschool teacher trait mindfulness and teacher-child relationship quality: the chain mediating role of emotional intelligence and empathy | Wang et al.       | 2024 | 1c | A |  | Chine  |  |  | oui | oui | oui | non |
| " Who has family business?" exploring the role of empathy in student-teacher interactions.  | Warren et Lessner | 2014 | 5  | C | Avis d'expert sans expérimentation ni revue systématique           | Etats-Unis                                       | NC   | NC   | oui | non | oui | oui |
| Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy   | Warren            | 2017 | 3b | B | 1 seul enseignant, Mme Williams                                    | Etats-Unis                                       | 1 enseignant   | NC   | oui | non | oui | oui |
| Conflicts and contradictions: conceptions of empathy and the work of good-intentioned early career white female teachers  | Warren            | 2015 | 2c | A |  | Etats-Unis                                       | 4 enseignantes en début de carrière                                    | IRI  | oui | oui | oui | oui |
| Scale of teacher empathy for african american males (s-teaam): measuring teacher conceptions and the application of empathy in multicultural classroom settings     | Warren            | 2015 | 2c | A |  | Etats-Unis                                       | 73 enseignants   | Combine un questionnaire conçu par l'auteur, les éléments du S-TEAAM (testée dans l'article) et l'IRI de Davis (1983). | oui | non | oui | oui |

|  |                      |      |    |   |  |                          |  |  |     |     |     |     |
|--|----------------------|------|----|---|--|--------------------------|--|--|-----|-----|-----|-----|
| Teacher education and the enduring significance of “false empathy”<br>The utility of empathy for white female teachers' culturally responsive interactions with black male students. | Warren               | 2014 | 3b | B | L'auteur fait une revue de littérature de 2 de ses articles  | Etats-Unis               | 2 études   | NC   | oui | oui | oui | oui |
|  | Warren et Hotchkins  | 2013 | 4  | B | Evaluations qualitatives uniquement  | Etats-Unis               | 4 enseignantes   | Qualitative, observations et entretiens  | oui | oui | oui | oui |
| Alone, confused, and frustrated: developing empathy and strategies for working with english language learners  | Washburn             | 2008 | 2c | C | L'empathie est mesurée à travers les réactions et les réflexions des étudiants enseignants après avoir participé au dispositif                       | Etats-Unis               | 55 PST Anglais   | NC   | oui | non | oui | non |
|  | Watson               | 1993 | 2c | C | Pas de mesure de l'empathie, déduction comportementale   | Angleterre               | 5 études de cas portant sur 9 classes                    | Qualitative, avec des visites de classe  | non | non | oui | oui |
| Classroom processes and geography simulations  | Whitaker et al.      | 2019 | 2c | B | La mesure de l'évolution de l'empathie semble être une représentation des enseignants tirée des verbatims  | Etats-Unis               | 96 enseignants   | Mixte  | oui | oui | oui | oui |
| Effect of a trauma-awareness course on teachers' perceptions of conflict with preschool-aged children from low-income urban households: a cluster randomized clinical trial          | Whitford et Emerson  | 2019 | 2b | B | L'empathie est ici le facteur influençant les biais et n'est pas mesuré. La taille de l'échantillon est faible et les tailles d'effet sont absentes. | Etats-Unis               | 34 EE blanches anglophones en formation initiale         | Non mesurée  | oui | non | oui | oui |
| Empathy intervention to reduce implicit bias in pre-service teachers   | Winkler et al.       | 2017 | 2c | C | Le document ne fournit pas de méthodologie spécifique pour la mesure de l'empathie   | Etats-Unis               | 150 membres du personnel, principalement des enseignants | Mixte au moyen d'une "carte des points"  | oui | non | non | oui |
| Kind discipline : developing a conceptual model of a promising school discipline approach  | Wolfgang et Cohen    | 1988 | 2c | B | L'empathie est déduite du décodage des visages   | Israel                   | 67 enseignants et EE                                     | NC   | non | oui | oui | non |
| Sensitivity of canadians, latin americans, ethiopiens, and israelis to interracial facial expressions of emotions  | Wolgast et al.       | 2022 | 2b | A |  | Allemagne                | 556 enseignants  | Munich bystander intervention instrument (Greitemeyer et al., 2007; Kastenmüller et al., 2007) | oui | oui | oui | non |
| Teachers' empathy for bullying victims, understanding of violence, and likelihood of intervention  | Worden               | 2019 | 3b | B | Mesure de l'empathie comportementale   | Etats-Unis               | 6 enseignants d'anglais                                  | Analyse de contenu (Corbin et Strauss, 2012)   | non | non | oui | non |
| Developing 12 writing teachers' pedagogical content knowledge of genre through the unfamiliar genre project  | Wróbel               | 2013 | 2b | C | Echelle non fiable, l'ACP montre une structure non confirmée   | Pologne                  | 209 enseignants  | Empathic Sensitivity Scale (ESS)   | oui | oui | non | non |
| Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor  | Wu et Jia            | 2023 | 5  | C | Le mode de sélection des articles n'est pas donné  | Angleterre et Etats-unis | NC   | NC   | oui | non | non | oui |
| Empowering students against ethnic bullying: review and recommendations of innovative school programs  | Yermentaeyeva et al. | 2014 | 5  | C | « Empathie » citée une fois dans l'abstract  | Kazakhstan               | 164 futurs enseignants                                   | NC   | oui | non | non | oui |
| Social intelligence as a condition for the development of communicative competence of the future teachers  | Yilmaz               | 2007 | 5  | C | Document didactique qui se concentre sur la théorie  | Turquie                  | NC   | NC   | non | non | non | oui |
| Historical empathy and its implications for classroom practices in schools   | Zach et Rosenblum    | 2021 | 3b | B | Documente une expérience sans résultats concrets cependant   | Israel                   | 32 EE en 1ere année (équivalent T1)                      | NC   | oui | non | oui | oui |
| The affective domain-a program to foster social-emotional orientation in novice physical education teachers  | Zembylas             | 2012 | 5  | B | N faible et méthodologie peu claire  | Chypre                   | 1 enseignant, 16 élèves                                  | NC   | oui | oui | non | oui |
| The pedagogies of strategic empathy: navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education  | Zembylas             | 2013 | 4  | B |  | Chypre                   |  | NC   | oui | non | non | oui |
| Pedagogies of strategic empathy: navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education  |                      |      |    |   |  |                          |  |  |     |     |     |     |
| The emotional complexities of “our” and “their” loss: the vicissitudes of teaching about/for empathy in a conflicting society  |                      |      |    |   |  |                          |  |  |     |     |     |     |

|   |                 |      |    |   |  |        |                           |                                   |     |     |     |     |
|---|-----------------|------|----|---|--|--------|---------------------------|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Teachers' understandings of empathy in teaching about the holocaust in cyprus : the emotional risks of identification and the disruptive potential of 'empathic unsettlement' | Zembylas et al. | 2020 | 3b | A |  | Chypre | 30 enseignants d'Histoire | Qualitative                       | non | oui | non | oui |
| Review on the conceptual framework of teacher resilience  | Zhang et Luo    | 2023 | 2a | B | Pas d'information suffisante sur la sélection des articles | Chine  | 22 articles               | NC                                | non | non | oui | oui |
| Toward the role of teacher empathy in students' engagement in english language classes  | Zhang           | 2022 | 2c | C | Analyse conceptuelle, pas de résultats                     | Chine  | NC                        | NC                                | oui | non | oui | oui |
| Teacher emotion and pedagogical decision-making in esp teaching in a chinese university   | Zhao et al.     | 2022 | 2c | B | Codage de l'empathie peu décrit                            | Chine  | 9 enseignants titulaires  | Analyse quantitative d'entretiens | oui | oui | oui | oui |
| From intercultural awareness to intercultural empathy.  | Zhu             | 2011 | 5  | C | Pas de partie méthode et les résultats ne sont pas mesurés | Chine  | NC                        | NC                                | oui | oui | non | oui |
| Affective and cognitive empathy in pre-teachers with strong or weak professional identity: an erp study   | Zhu et al.      | 2019 | 4  | B | Cadre théorique questionnant                               | Chine  | 24 enseignantes           | Electroencéphalogramme (ERP)      | non | non | non | oui |

### 8.3 Annexe 3: liste des modélisations présentes dans la revue de littérature

Dans cette section, nous explorons des graphiques tirés de notre revue de littérature, qui ont mené à la détermination des axes principaux, en nous focalisant sur les liens entre l'empathie des enseignants et d'autres variables. L'objectif est de comprendre si l'empathie des enseignants est un facteur d'influence d'autres aspects de l'enseignement ou si certaines variables présentes dans l'environnement scolaire par exemple contribuent à son développement. Un résumé détaillant le rôle de l'empathie des enseignants, comme variable dépendante et/ou indépendante à partir de ces modélisations, est disponible dans la section 1.2.1 de ce manuscrit.



Figure 1: Rogers' model of the three core conditions (Warschburger, 2009, p. 14)

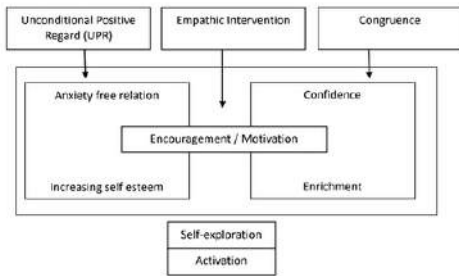


Figure 77: Aich et al. (2017, p.31)

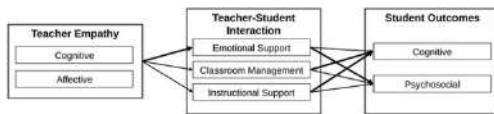


Fig. 1 Heuristic working model on the role of teachers' empathy in the quality of teacher-student interactions and student outcomes; paths where we expect the closest associations are in bold (also see Brackett & Katulak, 2007; Jennings & Greenberg, 2009)

Figure 78 -Aldrup et al. (2022, p.1178)

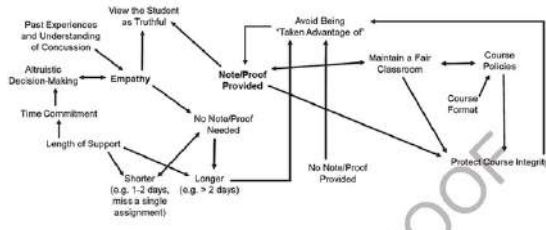


Fig. 4. Schematic of faculty rationale.

Figure 79 -Belavilacqua et al. (2023, p.12)



Figure 80 -Bostic (2014, p.7)

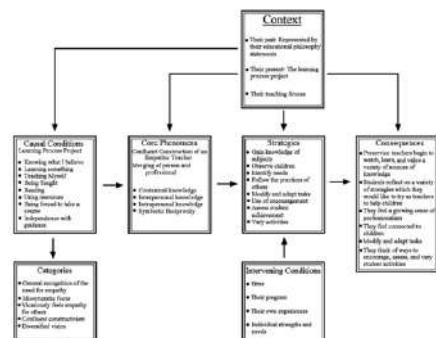
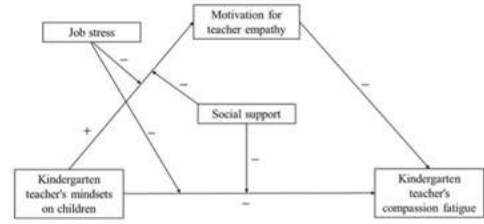


Figure 81 -Boyer (2010, p.319)



The conceptual model of moderated mediation framework among the five major variables.

Figure 82 - Chen et al. (2023, p.523)

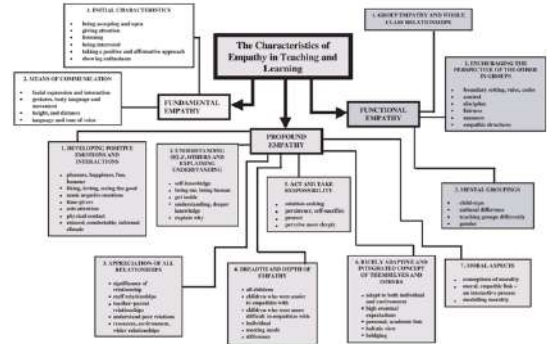


Figure 1. Empathy Classification

Figure 83 -Cooper (2004, p.15)

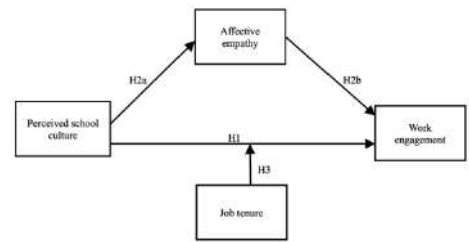


FIGURE 1 The proposed conceptual model.

Figure 84 -Fu et al. (2022, p.5)

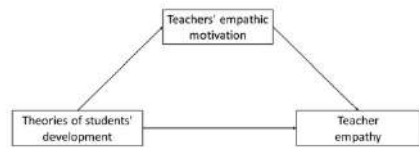


FIGURE 1 | The conceptual model of the relationships between teachers' beliefs about Students' development, teachers' empathic motivation, and teacher empathy.

Figure 85 - Ge et al. (2021, p.4)

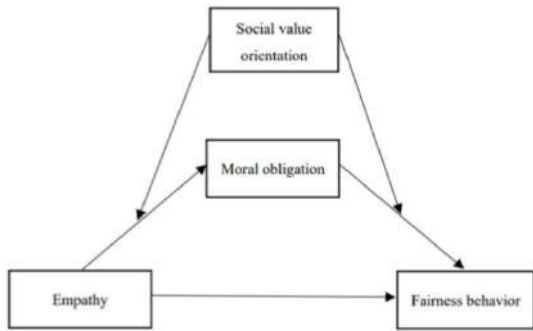


Fig 1. Proposed moderated mediation model.

Figure 86 -Hong et al. (2022, p.4)

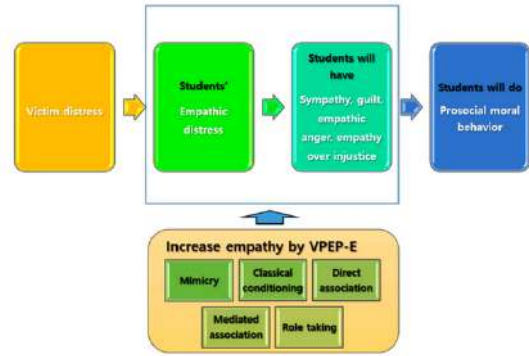


Figure 1. Theoretical framework of this study according to Hoffman's (2000) empathy theory. VPEP-E, violence prevention education program using empathy.

Figure 89 - Kang et al. (2020, p.424)

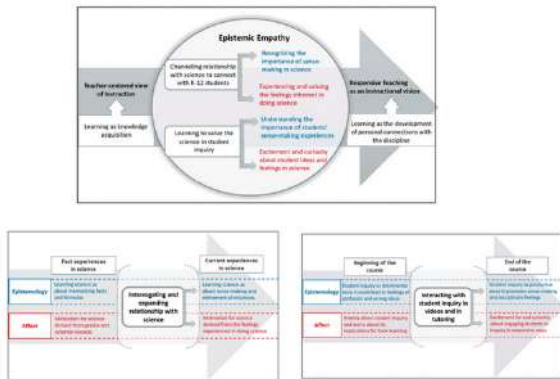


Figure 1. Epistemological and affective dynamics in teacher's relationship with science. Figure 2. Epistemological and affective dynamics in field's interactions with student inquiry.

Figure 87 - Jaber (2021, p.18, 21 et 22)

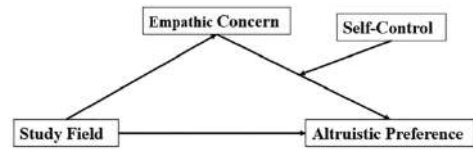


FIGURE 1 The proposed theoretical model.

Figure 90 -Li (2023, p.4)

**Figure 1  
EMPATHIC PROCESS FOR TEACHERS OF  
EMOTIONALLY DISTURBED CHILDREN**

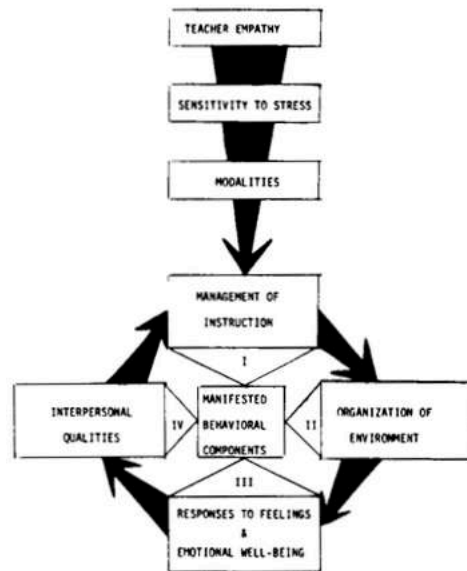


Figure 91 -Morgan (1979, p.450)

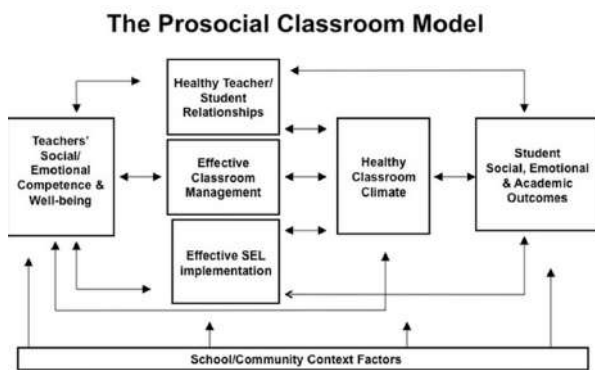


Figure 88 - Jennings et Min (2023, p.4)

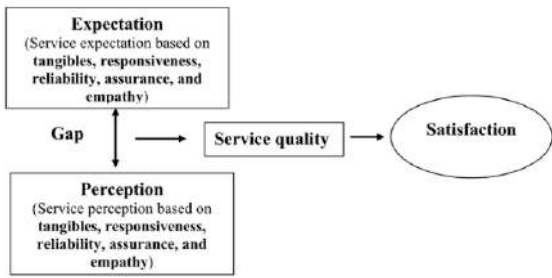


Fig. 1. Conceptual framework of the study.

Figure 92 - Rashid (2023, p.3)

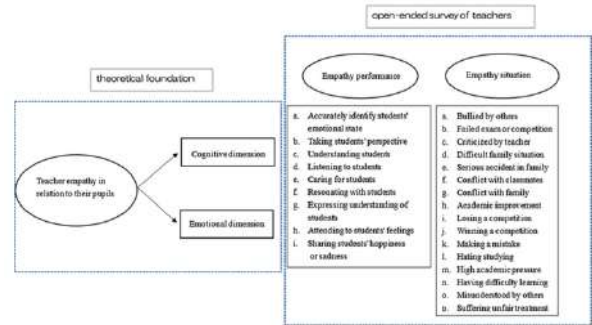


Fig. 1. Theoretical framework and item sources of the initial version of the EST.

Figure 95 - Wang (2022, p.5)

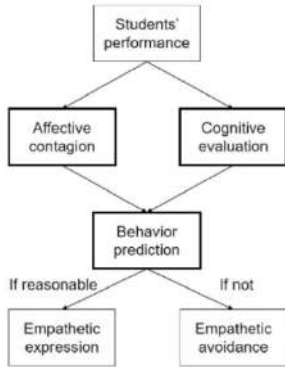


Figure 1. A potential model of empathy that integrates the affective contagion, cognitive evaluation, and behavior prediction aspects of teacher-student interactions.

Figure 93 - Sun (2023, p.7)

Fig. 1 Theoretical hypothesis

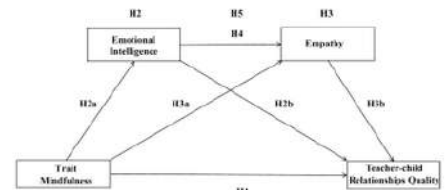


Figure 96 - Wang et al. (2023, p.4)

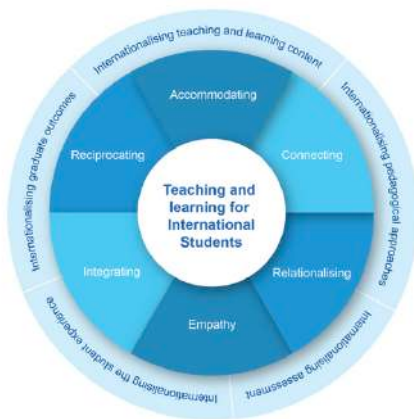


Figure 1: Framework for Teaching and Learning for International Students

Figure 94 - Tran (2020, p.14)

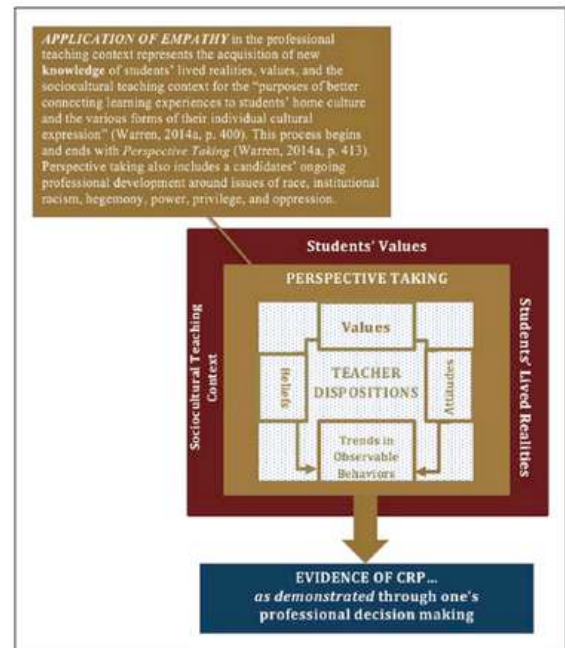


Figure 1. Empathy, dispositions, and evidence of CRP: A conceptual framework.

Note. CRP = culturally responsive pedagogy.

Figure 97 - Warren (2014, p.5)

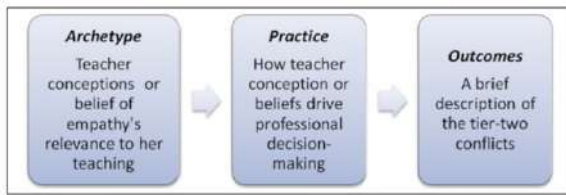
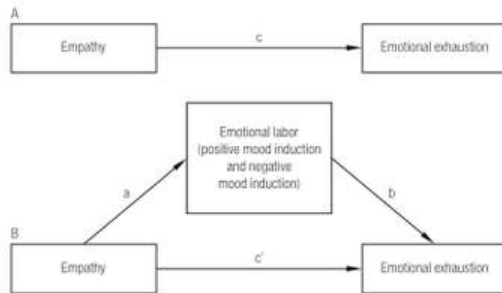


Figure 1. Charting outcomes of dominant conceptions of empathy.

Figure 98 -Warren (2015, p.585)



A – direct effect of empathy on emotional exhaustion.

B – indirect effect of empathy on emotional exhaustion through emotional labor.

Fig. 1. The theoretical model of the relationships between empathy, emotional labor, and emotional exhaustion

Figure 99 -Wróbel (2013, p.4)

## 8.4 Annexe 4: liste de contrôle PRISMA 2020



Liste de contrôle PRISMA 2020

| Section et thème                    | Item N° | Item de la liste de contrôle  | Page où l'item est signalé   |
|-------------------------------------|---------|---|--|
| <b>TITRE</b>                        |         |   |  |
| Titre                               | 1       | Identifier le rapport comme une revue systématique.   | Ici c'est une revue systématisée qui s'inspire de cette méthodologie   |
| <b>RÉSUMÉ</b>                       |         |   |  |
| Résumé                              | 2       | Voir la liste de contrôle PRISMA 2020 pour les résumés.   | Ce n'est pas le cas ici  |
| <b>INTRODUCTION</b>                 |         |   |  |
| Justification                       | 3       | Décrire la justification de la revue dans le contexte des connaissances actuelles.  | p.24   |
| Objectifs                           | 4       | Fournir un énoncé explicite de l'objectif ou de la question que la revue aborde.  | p.20, repris p.21  |
| <b>MÉTHODES</b>                     |         |   |  |
| Critères d'éligibilité              | 5       | Préciser les critères d'inclusion et d'exclusion de la revue et la manière dont les études ont été regroupées pour les synthèses.   | p.22/23  |
| Sources d'information               | 6       | Préciser toutes les bases de données, registres d'essais, sites web, organisations, références bibliographiques et autres sources recherchées ou consultées pour identifier les études.<br><br>Spécifier la date à laquelle chaque source a été recherchée ou consultée pour la dernière fois.                                  | <a href="https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422">https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422</a><br>référence p.30 dans le 1er onglet « phase d'identification »<br>En revanche, les 101 données « rajoutées » ne sont pas indexées<br>Non réalisé  |
| Stratégie de recherche documentaire | 7       | Présenter les stratégies de recherche complètes pour toutes les bases de données, tous les registres et tous les sites web, y compris les filtres et les limites utilisés.  | p.23/24  |
| Processus de sélection              | 8       | Préciser les méthodes utilisées pour décider si une étude répond aux critères d'inclusion de la revue, y compris le nombre d'évaluateurs qui ont examiné chaque document et chaque rapport récupéré, s'ils ont travaillé indépendamment et, le cas échéant, les détails des outils d'automatisation utilisés dans le processus. | <a href="https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422">https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422</a><br>décrit par étape avec les raisons afférentes par exemple les « raisons » sont explicitées dans l'onglet « Phase de sélection & éligibilité »<br>synthétisé p.25 dans le tableau 1 et p.31 dans le tableau 2 |
| Processus de collecte des           | 9       | Préciser les méthodes utilisées pour collecter les données des rapports, y compris le nombre d'évaluateurs qui ont collecté les données de chaque rapport, s'ils ont travaillé  | <a href="https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422">https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422</a>  |

| Section et thème                         | Item N° | Item de la liste de contrôle  | Page où l'item est signalé   |
|--|---------|---|--|
| données                                  |         | de manière indépendante, les processus d'obtention ou de confirmation des données auprès des investigateurs de l'étude et, le cas échéant, les détails des outils d'automatisation utilisés dans le processus.  | décrit par étape avec les raisons afférentes synthétisé p.25 dans le tableau 1 et p.31 dans le tableau 2 |
| Éléments de données                      | 10a     | Lister et définir tous les critères de jugement pour lesquels des données ont été recherchées. Préciser si tous les résultats compatibles avec chaque domaine des critères de jugement de chaque étude ont été recherchés (par exemple, pour toutes les mesures, tous les points de mesure, toutes les analyses) et, dans la négative, les méthodes utilisées pour décider des résultats à collecter. | p.23   |
|  | 10b     | Lister et définir toutes les autres variables pour lesquelles des données ont été recherchées (par exemple, les caractéristiques des participants et de l'intervention, les sources de financement). Décrire les hypothèses formulées à propos des informations manquantes ou imprécises.   | Réalisé en partie Annexe 2   |
| Évaluation du risque de biais de l'étude | 11      | Préciser les méthodes utilisées pour évaluer le risque de biais dans les études incluses, y compris les détails de l'outil ou des outils utilisés, le nombre d'évaluateurs qui ont évalué chaque étude et s'ils ont travaillé indépendamment, et le cas échéant, les détails des outils d'automatisation utilisés dans le processus.  | p.29   |
| Mesures de l'effet                       | 12      | Préciser pour chaque critère de jugement la ou les mesures d'effet (par exemple, risque relatif, différence de moyennes) utilisées dans la synthèse ou la présentation des résultats.   | Non réalisé puisque nous étions seuls  |
| Méthodes de synthèse                     | 13a     | Décrire les processus utilisés pour décider quelles études étaient éligibles pour chaque synthèse (par exemple, tabulation des caractéristiques de l'intervention de l'étude et comparaison avec les groupes prévus pour chaque synthèse (item 5)).   | p.31   |
|  | 13b     | Décrire les méthodes nécessaires pour préparer les données en vue de la présentation ou de la synthèse, telles que le traitement des statistiques récapitulatives manquantes ou les conversions de données.   | Non réalisé  |
|  | 13c     | Décrire les méthodes utilisées pour présenter sous forme de tableau ou de graphique les résultats des études individuelles et des synthèses.  | p.36 et 42, et Annexe 2 pour la synthèse sous forme de tableau   |
|  | 13d     | Décrire les méthodes utilisées pour synthétiser les résultats et justifier le(s) choix. Si une méta-analyse a été réalisée, décrire le(s) modèle(s), la(les) méthode(s) permettant d'identifier la présence et l'étendue de l'hétérogénéité statistique, et le(s) logiciel(s) utilisé(s).   | Non réalisé  |
|  | 13e     | Décrire les méthodes utilisées pour explorer les causes possibles de l'hétérogénéité des résultats des études (par exemple, analyse des sous-groupes, méta-régression).   | Non réalisé  |
|  | 13f     | Décrire les analyses de sensibilité effectuées pour évaluer la robustesse des résultats synthétisés.  | Non réalisé  |
| Évaluation du biais de                   | 14      | Décrire les méthodes utilisées pour évaluer le risque de biais dû aux résultats manquants dans une synthèse (résultant de biais de notification).   | Non réalisé  |

| Section et thème                          | Item N° | Item de la liste de contrôle  | Page où l'item est signalé   |
|---|---------|---|--|
| notification                              |         |   |  |
| Évaluation du niveau de confiance         | 15      | Décrire les méthodes utilisées pour évaluer le niveau de confiance dans l'ensemble des données probantes relatives à un critère de jugement.  | p.29 à 31  |
| <b>RÉSULTATS</b>                          |         |   |  |
| Sélection de l'étude                      | 16a     | Décrire les résultats du processus de recherche et de sélection, depuis le nombre des documents identifiés lors de la recherche jusqu'au nombre d'études incluses dans la revue, de préférence à l'aide d'un diagramme de flux.   | p.25   |
|   | 16b     | Citer les études qui pourraient sembler répondre aux critères d'inclusion, mais qui ont été exclues, et expliquer pourquoi elles ont été exclues.   | Non réalisé  |
| Caractéristiques des études               | 17      | Citer chaque étude incluse et présenter ses caractéristiques.   | Non réalisé  |
| Risque de biais dans les études           | 18      | Présenter les évaluations du risque de biais pour chaque étude incluse.   | <a href="https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422">https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422</a><br>décrit dans l'onglet « analyse de crédibilité » |
| Résultats des études individuelles        | 19      | Pour tous les critères de jugements, présenter, pour chaque étude : (a) des statistiques sommaires pour chaque groupe (le cas échéant) et (b) une estimation de l'effet et sa précision (par exemple, intervalle de confiance/crédibilité), idéalement à l'aide de tableaux ou de graphiques structurés.                                    | Annexe 2, pas tout à fait réalisé  |
| Résultats des synthèses                   | 20a     | Pour chaque synthèse, résumer brièvement les caractéristiques et le risque de biais des études participantes.   | Annexe 2   |
|   | 20b     | Présenter les résultats de toutes les synthèses statistiques réalisées. Si une méta-analyse a été réalisée, présenter pour chacune l'estimation globale et sa précision (par exemple, l'intervalle de confiance/crédibilité) et les mesures de l'hétérogénéité statistique. Si vous comparez des groupes, décrivez la direction de l'effet. | Non réalisé  |
|   | 20c     | Présenter les résultats de toutes les recherches sur les causes possibles de l'hétérogénéité des résultats des études.  | Non réalisé  |
|   | 20d     | Présenter les résultats de toutes les analyses de sensibilité effectuées pour évaluer la robustesse des résultats synthétisés.  | Non réalisé  |
| Biais de notification                     | 21      | Présenter les évaluations du risque de biais dû aux résultats manquants (résultant des biais de notification) pour chaque synthèse évaluée.   | Non réalisé  |
| Niveau de confiance des données probantes | 22      | Présenter les évaluations du niveau de confiance dans l'ensemble des données probantes pour chaque critère de jugement évalué.  | Annexe 2   |
| <b>DISCUSSION</b>                         |         |   |  |



| Section et thème   | Item N° | Item de la liste de contrôle  | Page où l'item est signalé  |
|--|---------|---|---|
| Discussion   | 23a     | Fournir une interprétation générale des résultats dans le contexte d'autres données probantes.  | Réalisé autant que possible, il reste encore des éléments à améliorer   |
|  | 23b     | Discuter des limites éventuelles des données probantes incluses dans la revue.  | Réalisé autant que possible, il reste encore des éléments à améliorer   |
|  | 23c     | Discuter des limites éventuelles des processus de la revue utilisés.  | p.118   |
|  | 23d     | Discuter des implications des résultats pour la pratique, la politique et la recherche future.  | p.119   |
| <b>AUTRES INFORMATIONS</b>                               |         |   |   |
| Enregistrement et protocole                              | 24a     | Fournir les informations relatives à l'enregistrement de la revue, y compris le nom du registre et le numéro d'enregistrement, ou indiquer que la revue n'a pas été enregistrée.  | p.21, non enregistrée et justifié   |
|  | 24b     | Indiquer où le protocole de la revue peut être consulté où préciser qu'aucun protocole n'a été préparé.   | Non concerné  |
|  | 24c     | Décrire et expliquer toute modification apportée aux informations fournies lors de l'enregistrement ou dans le protocole.   | Non concerné  |
| Soutien  | 25      | Décrire les sources de soutien financier ou non financier pour la revue et le rôle des bailleurs de fonds ou des sponsors dans la revue.  | Non concerné  |
| Déclaration d'intérêts                                   | 26      | Déclarer les conflits d'intérêts des auteurs de la revue.   | Non concerné  |
| Disponibilité des données, du code et d'autres matériels | 27      | Indiquer quels sont les éléments suivants qui sont accessibles au public et où ils peuvent être trouvés : modèles de formulaires de collecte de données ; données extraites des études incluses ; données utilisées pour toutes les analyses ; code analytique ; tout autre matériel utilisé dans le cadre de la revue. | <a href="https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422">https://osf.io/gxq2z/files/osfstorage/65d87bf647a5b700f7410422</a> |

Tableau 59 - Liste de contrôle Prisma 2020 concernant l'étude de la revue de la littérature systématisée

Remarque : Cette traduction en français représente la liste de contrôle de la déclaration PRISMA 2020 pour les revues systématiques. La traduction a été réalisée par Cochrane France.

La version originale anglaise de l'article est disponible à l'adresse suivante :

Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews BMJ 2021;372:n71. doi : 10.1136/bmj.n71

Pour plus d'informations, voir : <http://www.prisma-statement.org/>



## 8.5 Annexe 5: Autorisation du CERNI et questionnaire complet de l'étude n°4



UNIVERSITÉ DE NANTES

Nantes, le 7 décembre 2021

Dossier suivi par : Catherine BONTE  
Direction de la recherche, des partenariats et de  
l'innovation  
[catherine.bonte@univ-nantes.fr](mailto:catherine.bonte@univ-nantes.fr)  
+33 (0) 2 28 08 14 28  
07 87 20 45 26 (en télétravail lundi et vendredi)

N/Réf: SY/GD/CB 2021 DRPI n°6719

Madame Marianne PEYROTTE  
UFR de Psychologie - Labo CREN  
Université de Nantes  
Chemin de la Censive du Tertre  
BP 81227  
44312 NANTES cedex 3

s/c Monsieur Omar ZANA,  
Responsable scientifique

**Objet :** Avis du CERNI sur le projet « Les empathies des étudiants-enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation ».

Madame, Chère collègue,

Vous avez soumis à l'examen du comité d'éthique de la recherche non interventionnelle (CERNI) de l'Université de Nantes (n°IRB : IORG0011023), un projet intitulé « Les empathies des étudiants-enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation ». dont M. Omar ZANA assure la responsabilité scientifique et nous vous en remercions.

Cette étude a pour objectifs d'une part de documenter les empathies des étudiants-enseignants de plusieurs Inspé en France aujourd'hui, et d'autre part, de décrire la transformation de la disposition à l'empathie des futurs enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation.

Après un examen attentif, j'ai le plaisir de vous informer que la qualification réglementaire en recherche non interventionnelle a été soumise et validée par le comité éthique de la recherche non-interventionnelle de l'Université de Nantes avec le numéro de référence n°07122021.

Restant à votre disposition, je vous prie de croire, Madame, Chère collègue, en l'assurance de mes sentiments dévoués.

Guillaume DURAND  
Président du CERNI

Nantes, le 30 août 2023

Dossier suivi par : Catherine BONTE  
Direction de la recherche, des partenariats et de  
l'innovation  
[catherine.bonte@univ-nantes.fr](mailto:catherine.bonte@univ-nantes.fr)  
+33 (0) 2 53 00 92 29  
07 87 20 45 26

Madame Marianne PEYROTTE  
UFR Psychologie – Labo CREN  
Chemin de la Censive du Tertre  
BP 81227  
44312 NANTES cedex 3

N/Réf : SY/GD/CB DRPI n°2023-573

S/c de Monsieur Omar ZANNA,  
Responsable scientifique

**Objet :** Avis du CEDIS sur le projet « Les empathies des étudiants-enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation (2023) ».

Madame, Chère collègue,

Vous avez soumis à l'examen du comité d'éthique, de déontologie et d'intégrité scientifique (CEDIS ex-CERNI) de Nantes Université (n°IRB : IORG0011023), un projet intitulé « Les empathies des étudiants-enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation (2023) », dont Monsieur Omar ZANNA assure la responsabilité scientifique et nous vous en remercions.

L'objectif de votre projet est i) de documenter les empathies (affectif et cognitif) des étudiants-enseignants de plusieurs Inspé en France aujourd'hui et ii) de décrire la transformation de la disposition à l'empathie des futurs enseignants à l'épreuve du continuum de professionnalisation.

Après un examen attentif, j'ai le plaisir de vous informer que la qualification réglementaire en recherche non-interventionnelle a été soumise et validée par le Comité avec le numéro de référence n°30082023-1.

Restant à votre disposition, je vous prie de croire, Madame, Chère collègue, en l'assurance de mes sentiments dévoués.



Guillaume DURAND  
Président du CERNI

Nantes, le 13 décembre 2023

Dossier suivi par : Catherine BONTE  
Direction de la recherche, des partenariats et de  
l'innovation  
[catherine.bonte@univ-nantes.fr](mailto:catherine.bonte@univ-nantes.fr)  
+33 (0) 2 53 00 92 29  
07 87 20 45 26

Madame Marianne PEYROTTE  
UFR Psychologie / CREN  
Chemin de la Censive du Tertre  
BP 81227  
44312 NANTES cedex 3

N/Réf : SY/GD/CB DRPI n°2023-812

s/c de Monsieur Omar ZANNA,  
Responsable scientifique

**Objet :** Avis du CEDIS sur le projet « Faire la preuve de ses compétences émotionnelles : étude exploratoire autour des traces et auto-évaluation d'étudiants en DIU Enseignant ».

Madame, Chère Collègue,

Vous avez soumis à l'examen du comité d'éthique, de déontologie et d'intégrité scientifique (CEDIS) de Nantes Université (n°IRB : IORG0011023), un projet intitulé « Faire la preuve de ses compétences émotionnelles : étude exploratoire autour des traces et auto-évaluation d'étudiants en DIU Enseignant » dont Monsieur Omar ZANNA assure la responsabilité scientifique et nous vous en remercions.

Votre projet a pour objectif d'examiner par une méthode mixte, les petits pas dont rendent compte les preuves (travaux rendus pour la validation des compétences) des CSÉ (compétences socio-émotionnelles) fournies par les enseignants impliqués dans le DIU (Diplôme Inter Universitaire) Enseignant, ces compétences socio-émotionnelles présentant des effets positifs sur les performances des élèves et sur l'amélioration du climat de la classe.

Après un examen attentif, j'ai le plaisir de vous informer que la qualification réglementaire en recherche non-interventionnelle a été soumise et validée par le Comité avec le numéro de référence n°[13122023](#).

Restant à votre disposition, je vous prie de croire, Madame, Chère collègue, en l'assurance de mes sentiments dévoués.



Guillaume DURAND  
Président du CERNI

## Questionnaire de l'étude 4:

Ce questionnaire est retranscrit ci dessous tel qu'il apparaît pour les étudiants-enseignants. Sa durée moyenne est de 9 mn s'ils sont étudiants ou enseignants. Sa durée moyenne est de 12 mn s'ils sont étudiants et enseignants. Certaines questions sont conditionnelles (c'est-à-dire liée à une réponse dans le test).

### 1. Question liée au consentement :

\*Nous vous invitons à lire les informations liées au consentement éclairé pour participer à cette recherche et cliquer sur le bouton ci-dessous pour continuer:

#### 1. Chercheuse ou chercheur :

Marianne Peyrotte, marianne.peyrotte@univ-cotedazur.fr, Omar Zanna, omar.zanna@univ-lemans, Cren : Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN EA-2661), Université du Mans.

#### 2. Lieu de la recherche :

En ligne dans les établissements de formation des étudiants et enseignants du supérieur.

#### 3. But du projet de recherche :

Documenter l'empathie des étudiants et des enseignants en France aujourd'hui.

#### 4. Ce que l'on attend de vous :

Si vous l'acceptez, répondez à un questionnaire électronique d'une durée approximative de 10 minutes.

#### 5. Vos droits de vous retirer de la recherche à tout moment :

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Votre participation n'aura donc aucun effet sur vos notes, votre statut, vos relations avec votre université, ni vos relations futures avec le laboratoire du CREN et les universités de Nantes / Le Mans et de Nice. Votre institut, votre université, et votre rectorat ne seront pas avertis ni de votre participation, ni de vos résultats individuels.

#### 6. Vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de la vie privée

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique pour les questionnaires si besoin.

Les données recueillies seront conservées dans une base protégée par un mot de passe au sein du laboratoire de recherche du CREN dans un espace sécurisé avec mot de passe hors ligne. Seules un nombre restreint de personnes impliquées dans cette recherche (chercheurs et doctorants) auront accès à ces données. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données impliquant le mail seront détruites en Décembre 2022 au plus tard. Les données pseudonymisées impliquant les résultats de la recherche seront détruites en septembre 2027 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

##### Destruction et rectification des données

Conformément aux dispositions de la loi Informatique et Libertés, vous pourrez exercer vos droits d'accès et de rectification ou suppression auprès du ou de la responsable scientifique du projet. Conformément au RGPD repris dans la Loi n°2018-493 relative à la Protection des données personnelles : droit d'accès, de rectification, d'opposition et de limitation des données et la possibilité d'introduire une réclamation auprès de la CNIL (art.13 2d du RGPD).

**i** Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

J'ai compris les informations ci-dessus et j'accepte de participer à cette étude

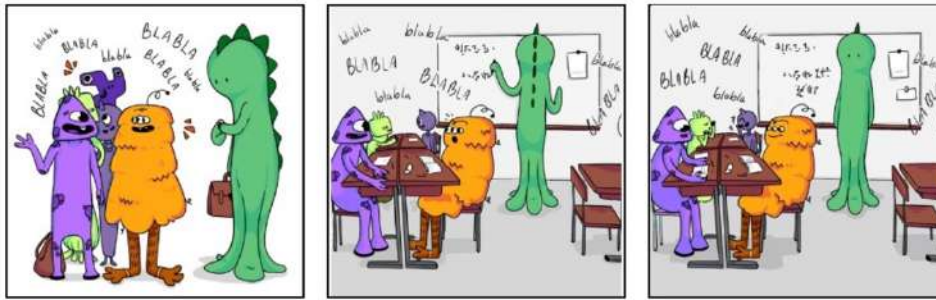
### 2. Basic empathy scale (test de Joliffe et Farrington (2006))

\*Ce qui suit correspond à des caractéristiques qui peuvent ou non vous être appliquées. Veuillez, s'il vous plaît, cocher une réponse pour chaque affirmation afin d'indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou pas d'accord avec l'affirmation. Répondez, s'il vous plaît, aussi honnêtement que vous le pouvez.

|  | Pas du tout d'accord  | Pas d'accord          | Ni d'accord, ni pas d'accord | D'accord              | Tout à fait d'accord  |
|--|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Les émotions de mes amis(ies) ne m'affectent pas beaucoup                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Après avoir été avec un(e) ami(e) qui est triste, je me sens généralement triste              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Je peux comprendre le bonheur d'un(e) ami(e) lorsque quelque chose marche bien pour lui/elle  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Je peux être effrayé(e) par un bon film d'horreur   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Je m'imprègne facilement des émotions des autres  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. J'ai du mal à savoir quand mes amis(ies) ont peur   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Je ne suis pas triste quand je vois une personne pleurer                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Les sentiments des autres ne me tracassent pas du tout  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Quand quelqu'un a la sensation d'être « au plus bas », je peux comprendre ce qu'il ressent    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Généralement, je peux me rendre compte que mes amis(ies) sont effrayés(ées)                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Souvent, je me sens triste quand je regarde des choses ou des films tristes                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Souvent, je peux comprendre comment les gens se sentent avant même qu'ils ne me l'aient dit  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Voir une personne se mettre en colère n'a aucun effet sur moi                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Habituellement, je sais quand les gens sont joyeux   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. J'ai tendance à me sentir apeuré(ée) quand je suis avec des amis(ies) qui sont effrayés(ées) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Généralement, je me rends vite compte quand un(e) ami(e) est furieux(se)                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Je suis souvent happé(e) par les sentiments de mes amis(ies)                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Je ne ressens rien face à la tristesse de mes amis(ies)                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Je ne suis généralement pas attentif(ve) aux sentiments de mes amis(ies)                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. J'ai du mal à comprendre quand mes amis(ies) sont heureux(ses)                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

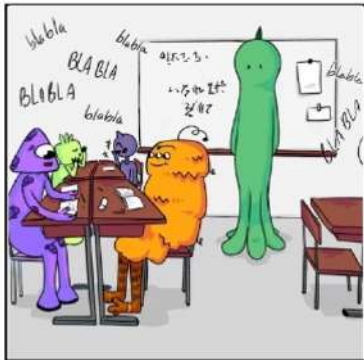
### 3. Test d'empathie affective (validé par nos soins avec 384 étudiants lors d'une étude préliminaire à ce projet)

\*La BD suivante requiert que vous vous mettiez à la place des personnages. Nous vous invitons à la regarder attentivement puis à répondre aux 4 questions suivantes.



|   | Pas du tout -         |                       |                       |                       |                       |                       | Tout à fait -         |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     |
| Est-ce que cette histoire vous parle ?                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Est-ce que cette histoire est proche d'une expérience vécue ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vous sentez vous proches du personnage de droite ?            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vous sentez vous proches des personnages de gauche ?          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Nous allons maintenant vous poser plusieurs questions concernant le personnage vert de droite de la vignette suivante:

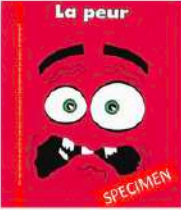
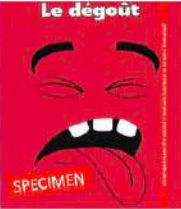
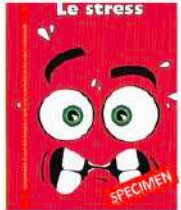
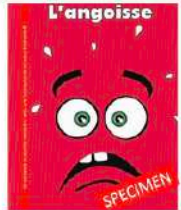



👉 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous



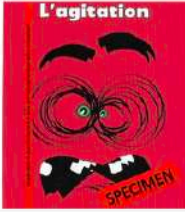
- Suivant
- Sans réponse



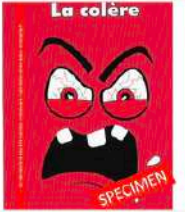
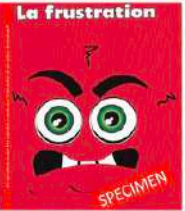

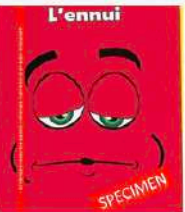
\*D'après vous, le personnage vert de droite ressent-il les émotions suivantes?

|   | Pas du tout - 1       | 2                     | 3                     | 4                     | Tout à fait - 5       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

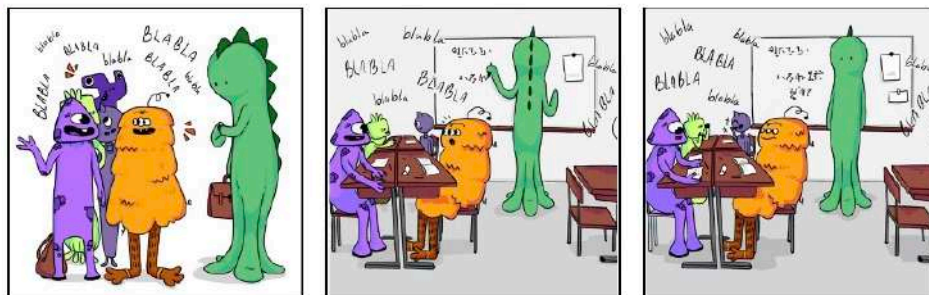
\*D'après vous, le personnage vert de droite ressent-il les émotions suivantes?

|   | Pas du tout - 1       | 2                     | 3                     | 4                     | Tout à fait - 5       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

\*D'après vous, le personnage vert de droite ressent-il les émotions suivantes?

|   | Pas du tout - 1       | 2                     | 3                     | 4                     | Tout à fait - 5       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |





D'après vous,

|  | Pas du tout d'accord  | Pas d'accord          | Plutôt pas d'accord   | Ni d'accord ni en désaccord | Plutôt d'accord       | D'accord              | Tout à fait d'accord  |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Le personnage de droite est un homme       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le personnage de droite est une femme      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les personnages de gauche sont des garçons | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Les personnages de gauche sont des filles  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Puisque pour vous le personnage de droite n'est ni un homme ni une femme, comment le caractériseriez-vous?

D'après vous, pourquoi le personnage vert de droite se sent dans cet état émotionnel?

Il se sent dans cet état émotionnel parce que ... (complétez la phrase)

Comment vous sentiriez-vous si vous étiez à sa place?

D'après vous, que pourrait-il faire pour se sentir mieux?

Questions concernant les variables culturelles et sociales

Actuellement, vous êtes étudiant ou en T1 T2 T3 (1 à 3 ans après obtention du concours et du Master 2)



Oui



Non



Sans réponse

\*Vous êtes actuellement en:

📌 Cochez la ou les réponses

- Licence 1
- Licence 2
- Licence 3
- Master 1
- Master 2
- Doctorat
- T1 (1 an après la validation du concours et du M2)
- T2 (2 ans après la validation du concours et du M2)
- T3 (3 ans après la validation du concours et du M2)
- Autre :

Quelle est la ville où se situe votre université?

📌 Cochez la ou les réponses

- Bordeaux
- La Seyne, Draguignan ou Nice
- Dijon
- Marseille
- Paris
- Strasbourg
- Autre :

\*Précisez le nom de votre formation initiale en licence: (par exp: Lettres, Psychologie, Staps):

\*Vous voulez devenir enseignant en milieu scolaire.

📌 Cochez la ou les réponses

- Oui
- Non
- Peut être
- Je ne sais pas

Vous avez une expérience de l'enseignement en milieu scolaire, ou bien vous êtes enseignant.

Oui  Non  Sans réponse

Durée de votre expérience, en années, dans l'enseignement en milieu scolaire est de :

Actuellement vous enseignez en : (plusieurs réponses possibles)

**📌** Cochez la ou les réponses

- école maternelle
- école élémentaire
- collège
- lycée général et technique
- lycée professionnel
- Ulis
- Segpa
- enseignement supérieur (post bac)
- REP
- REP+

Inscription actuelle:

**📌** Cochez la ou les réponses

- A l'Inspé (ou institut de formation des enseignants public)
- Dans un IFSEC (ou institut de formation des enseignants privé)
- Dans un institut de formation des enseignants
- En formation CAPPEI

|  | Pas du tout d'accord  | Pas d'accord          | Plutôt pas d'accord   | Ni en désaccord ni d'accord | Plutôt d'accord       | D'accord              | Tout à fait d'accord  | Sans réponse                     |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|
| Vous vous inspirez des outils de la pédagogie Freinet avec vos élèves. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Vous vous inspirez de pratiques coopératives avec vos élèves.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |

Quel sexe vous a-t-on assigné à la naissance?

📌 Cochez la ou les réponses

- Masculin
- Féminin
- Je refuse de répondre

Quel est votre genre actuel? (cochez toutes les réponses applicables)

📌 Cochez la ou les réponses

- Masculin
- Féminin
- Trans masculin / Homme trans
- Trans féminine / Femme trans
- Genderqueer
- Je refuse de répondre
- Autre

## 8.6 Annexe 6: Liste des publications scientifiques et/ou communications

### Article accepté :

- « Formation des enseignant·e·s: quand l'empathie rassemble », Revue des Sciences de l'Éducation Canada (Peyrotte et Zanna)

### Articles soumis à des revues scientifiques en cours d'expertise :

- « Former les futurs enseignants à l'empathie : quelle urgence ? », Carrefours de l'éducation (Peyrotte et Zanna)
- « Evaluation of empathy in Moroccan student-teachers: cultural reality or influence of linguistic interference? » Comparative education (Peyrotte, Zanna et Hafidi Alaoui)
- « Transcultural validation of the Basic Empathy Scale for Children (BES-C) in Arabic language: Psychometric properties among schoolchildren in Tunisia » (Chokri, Peyrotte, Zanna et Jarraya)

### Participation à des ouvrages :

- Participation du poster « Les aliens kidnappent les stéréotypes » (Peyrotte, 2024) in « Formation et Recherche dans la FIMEM », dir. Francomme et Kanakari (2024), Ed. ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), en cours de parution au second semestre 2024

### Organisation de symposiums lors des colloques internationaux :

- Organisation du symposium « L'empathie, cela s'apprend ? » avec 18 chercheurs français et canadiens au Colloque international du Crifpe à Montréal, le 10 mai 2024

### Communications scientifiques à des colloques internationaux :

- Communication scientifique orale acceptée avec comité scientifique : « Le jeu des deux quartiers : explorer la contagion émotionnelle au service des enseignants de l'éducation inclusive » au Colloque international Approches performatives pour une éducation inclusive de l'école à l'université du 5 et 7 juin 2024
- Communication scientifique orale acceptée avec comité scientifique : « Faire la preuve de ses compétences émotionnelles : étude exploratoire autour des traces et auto-

évaluations d'étudiants en DIU Enseignant » (Peyrotte, Heiser et Zanna) au Colloque international du Crifpe à Montréal, le 9 mai 2024

- Communication scientifique orale acceptée avec comité scientifique : « Revue systématique des représentations partagées en sciences de l'éducation » (Peyrotte et Zanna) au Colloque international du Crifpe à Montréal, le 10 mai 2024
- Communication scientifique avec comité scientifique : « Formation des enseignants : quand l'empathie (r)assemble » / Biennale internationale de l'éducation 2023 à Paris le 22 septembre 2023
- Communication scientifique avec comité scientifique : Former à l'empathie : une urgence pour les élèves, en s'appuyant sur les forces de leurs enseignants / Colloque international du Crifpe à Montréal, le 5 mai 2023
- Présentation du poster « Les aliens kidnappent les stéréotypes » / Participation en distanciel à l'atelier « formation et recherche » sous la direction d'Olivier Francomme, MCF Experice, Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet (*R.I.D.E.F.*) au Maroc en juillet 2023
- Communication scientifique : « Éprouver l'empathie à l'école : quand l'innovation (r)assemble » / Colloque international sur les compétences transversales intitulé « De l'Université au monde de l'emploi », le 10 mars 2023 à Marrakech Semlalia

#### Communications diverses et ateliers :

- Communication scientifique « Trop empathiques pour le bien-être des enseignants ? » le 10 avril 2024, journée de la recherche de l'Inspé de Nice à destination de tous les Master 1 MEEF et Cadre Éducatif
- Évaluation des articles et participation au comité scientifique du 2ème numéro de la Revue électronique L'IMPACT hébergée sur le portail des Revues Scientifiques Marocaines par l'Institut Marocain de l'Information Scientifique et Technique (IMIST), en décembre 2023
- Atelier : « Expérimenter l'empathie par corps : les paradigmes scientifiques étayés par la recherche actuelle à l'appui » au Colloque international sur les compétences transversales intitulé "De l'Université au monde de l'emploi", le 11 mars 2023 à Marrakech Semlalia
- Présentation du projet de thèse en réunion plénière lors de la journée des doctorants Bretagne / Pays de la Loire en septembre 2021

#### Modération et animation :

- Modération de la conférence de Natacha Dangouloff, réseau des Inspé, Printemps de la recherche en éducation le 26 mars 2024
- Modération d'une après-midi de conférences au Colloque international sur les compétences transversales intitulé "De l'Université au monde de l'emploi", le 10 mars 2023 à Marrakech Semlalia
- Animation du webinaire « La pédagogie Freinet dans l'enseignement supérieur » organisé par le secteur formation-recherche de l'ICEM le 19 novembre 2022

Prix :

- Second prix du Poster Jacques Ginestié 2024 – Réseau des Inspé « Trop empathiques pour le bien-être des enseignants ? », lors de la finale nationale le 15 mai 2024
- Vainqueur du prix du poster Bretagne - Pays de la Loire École Doctorale ELICC avec « Les aliens kidnappent les stéréotypes » en mai 2022

## 9 Bibliographie

- Ahmetoğlu, E., & Acar, I. (2016). The Correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' Social Competence, Empathy and Communication Skills. *European Journal of Contemporary Education, 16*, 188-197. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.188>
- Aich, G., Behr, M., & Kuboth, C. (2017). *The Gmuend Model for teacher-parent conferences – Application and evaluation of a teacher communication training.*
- Akgün, A. E., Keskin, H., Cebecioglu, A. Y., & Dogan, D. (2015). Antecedents and consequences of collective empathy in software development project teams. *Information & Management, 52*(2), 247-259. <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.11.004>
- Alcorn, L. M., & Rennie, D. L. (1980). A comparative analysis of verbal helping responses of counselors, nurses, salespersons, and teachers. *American Journal of Community Psychology, 8*(5), 617-620. <https://doi.org/10.1007/BF00912597>
- Alcorta-Garza, A., González-Guerrero, J. F., Tavitas-Herrera, S. E., Rodríguez-Lara, F. J., & Hojat, M. (2005). Validity and reliability of the Jefferson Scale of Physician Empathy in Mexican medical students. *Salud Mental, 28*(5), 57-63.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 34*(3), 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Allport, F. H., & Allport, G. W. (1921). Personality Traits : Their Classification and Measurement. *The Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology, 16*(1), 6-40. <https://doi.org/10.1037/h0069790>



- Almqvist, B., & Brougère, G. (2000). *Matériels ludiques et cultures pédagogiques dans le préscolaire : Les exemples de la Suède et de la France*. INRP/ENS Editions. <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03642544/document>
- Alvarez, D., Cadiou, S., & Mothes, P. (2022). Quand l'enseignant « bricole » : Une adaptation entre inconscience et rationalité. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 66, Article 66. <https://doi.org/10.4000/edso.22183>
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : Vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 46, Article 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Amselle, J.-L. (2015). Philosophies de la traduction ou universalisme matriciel ? *Raison présente*, 195(3), 35-44. <https://doi.org/10.3917/rpre.195.0035>
- André, A., & Deneuve, P. (2012). Influence de la compétition et de la coopération sur les relations intergroupes en éducation physique et sportive. *La recherche en éducation*, 7, 3-16.
- Andreychik, M. R. (2019). Feeling your joy helps me to bear feeling your pain : Examining associations between empathy for others' positive versus negative emotions and burnout. *Personality and Individual Differences*, 137, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.08.028>
- Anthony, W. A., Gormally, J., & Miller, H. (1974). Prediction of Human Relations Training Outcome by Traditional and Nontraditional Selection Indices. *Counselor Education and Supervision*, 14(2), 105-111. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1974.tb00851.x>
- Apps, M. A. J., Rushworth, M. F. S., & Chang, S. W. C. (2016). The Anterior Cingulate Gyrus and Social Cognition : Tracking the Motivation of Others. *Neuron*, 90(4), 692-707. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2016.04.018>

Arghode, V., Yalvac, B., & Liew, J. (2013). Teacher Empathy and Science Education : A Collective Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9, 89-99. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.921a>

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013).

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Pub. L. No. JORF n°0165, MENE1315928A NOR (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027721614>

Arrêté du 18 juin 2014 fixant les modalités de formation initiale de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires, Pub. L. No. JORF n°0146, MENH1411678A NOR (2014).

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000029135370/>

Arslan, E., Erbay, F., & Çağdaş, A. (2009). An Investigation of effects of communication with children course on pre-school teacher trainees' empathic tendencies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 474-477. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.086>

Aschheim, S. E. (2016). The (Ambiguous) Political Economy of Empathy. In A. Assmann & I. Detmers (Éds.), *Empathy and its Limits* (p. 21-37). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137552372\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137552372_2)

Aspy, D. (1972). *Toward a technology for humanizing education*.

Aspy, D. N. (1969). The Effect of Teacher-Offered Conditions of Empathy, Positive Regard, and Congruence Upon Student Achievement. *Florida Journal of Educational Research*, 11(1), Article 1.

Aspy, D. N., Roebuck, F. N., & Aspy, C. B. (1984). Tomorrow's resources are in today's classroom. *Personnel & Guidance Journal*, 62, 455-459. <https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1984.tb00254.x>

- Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et la communication sur le projet de loi de finances pour 2017, Enseignement scolaire, n° 144, Sénat, <https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>, commission de la culture, de l'éducation et la communication (1) sur le projet de loi de finances pour 2017 (2016).
- Bachoud-Levi, A.-C., & Degos, J.-D. (2004). Désignation et rapport à autrui. In *L'Empathie* (p. 89-119). Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.berth.2004.01.0089>
- Bahadur, K. G., & Paudel, S. (2017). Study on Empathy among Undergraduate Students of the Medical Profession in Nepal. *Journal of Biosciences and Medicines*, 05(11), 51-63. <https://doi.org/10.4236/jbm.2017.511007>
- Bailleul, M., & Obajtek, S. (2018). La bienveillance : Un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe. *Questions vives recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3237>
- Bandura, A. (1980). L'apprentissage social / Albert Bandura ; traduit par Jean-A. Rondal. In *L'apprentissage social*. P. Mardaga.
- Bandura, A., & Lecomte, J. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3e éd). De Boeck supérieur.
- Barbier, J.-M. (2016, décembre 2). *EXPERIENCE/activité/apprentissage/RECHERCHE : distinctions et articulations* [Conférence]. Les ToPos du LaboPraxéo, Lyon.
- Barbier, J.-M., Dutoit, M., Marynowicz-Hetka, E., Mbiatong, J., Tardif, F., Muller, A., Kadri, A., Hauchard, P., Pogent, F., & Hyppolite, J. (2023, septembre 20). *La fabrique de l'expérience* [Conférence]. Biennale de l'éducation, Paris.
- Barbier, J.-M., Mutuale, A., Berger, G., & Dutoit, M. (2023). *Rapport intermédiaire de la recherche de la Chaire Unesco ICP*. Unesco ; Institut catholique de Paris. <https://hal.science/hal-04067162>

- Bardet, J. (2021). *Stéréotypes de genre : Analyse verbale et comportementale dans le contexte de la manipulation de jouets au cours d'interactions entre parents et enfants de trois ans* [PhD Thesis, Université Grenoble Alpes [2020-....]]. <https://theses.hal.science/tel-03617469/>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and Intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 113-125. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x>
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (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*, 34(2), 163-175. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The « Reading the Mind in the Eyes » Test revised version : A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251.
- Barr, J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37, 365-369. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506342>
- Barr, J. (2013). Student-Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities : Associations with Contact and Empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1, 87-100. <https://doi.org/10.18488/journal.61/2013.1.8/61.8.87.100>
- Bartelds, H., Savenije, G., & Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48, 1-23. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Bartelds, H., Savenije, G. M., Drie, J. van, & Boxtel, C. van. (2022). Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom. *The Journal of Social Studies Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.12.001>

- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : État de l'art et perspectives. *Management international*, 13(4), 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication & Langages*, 66(1), 46-58. <https://doi.org/10.3406/colan.1985.3656>
- Barthes, R. (1991). *Le plaisir du texte* (repr., c 1973). Seuil.
- Batchelder, L., Brosnan, M., & Ashwin, C. (2017). The Development and Validation of the Empathy Components Questionnaire (ECQ). *PLOS ONE*, 12(1), e0169185. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169185>
- Batra, K., Sharma, M., Batra, R., Singh, T. P., & Schvaneveldt, N. (2021). Assessing the Psychological Impact of COVID-19 among College Students : An Evidence of 15 Countries. *Healthcare*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/healthcare9020222>
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In *The handbook of social psychology*, Vols. 1-2, 4th ed (p. 282-316). McGraw-Hill.
- Batson, C. D. (2009). These Things Called Empathy : Eight Related but Distinct Phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Éds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (p. 3-16). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>
- Batson, C. D. (2014). *The Altruism Question : Toward A Social-psychological Answer*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315808048>
- Batson, C. D., Batson, J. G., Griffitt, C. A., Barrientos, S., Brandt, J. R., Sprengelmeyer, P., & Bayly, M. J. (1989). Negative-state relief and the empathy—Altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 922-933. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.6.922>
- Batson, C. D., Lishner, D., & Stocks, E. (2015). The empathy-altruism hypothesis. *The Oxford handbook of prosocial behavior*, 259-281.

- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios : Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Beadle, J. N., & de la Vega, C. E. (2019). Impact of Aging on Empathy : Review of Psychological and Neural Mechanisms. *Frontiers in Psychiatry*, 10. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyt.2019.00331>
- Beaumont, C., & Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel : Caractéristiques et retombées en milieu scolaire. In N. Goyette & S. Martineau (Éds.), *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H. S., Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (2020). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance* (Nouvelle éd. revue et augmentée de 2 chapitres). Éditions Métailié.
- Begeny, C. T., Ryan, M. K., Moss-Racusin, C. A., & Ravetz, G. (2020). In some professions, women have become well represented, yet gender bias persists—Perpetuated by those who think it is not happening. *Science Advances*, 6(26), eaba7814. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba7814>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others : Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(2), 150-165. <https://doi.org/10.1002/ab.21415>

- Bell, D. C. (2001). Evolution of Parental Caregiving. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 216-229. [https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_3)
- Belval, M. C. (2021). *Comitys | Jeu des Besoins | 64 Cartes*. Comitys.
- Benita, M., Levkovitz, T., & Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction*, 50, 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., van Beynen, K., & Morton, M. L. (2022). Religiously Diverse Multicultural Literature for Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 663-673. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01180-7>
- Bensalah, L., Stefaniak, N., Carre, A., & Besche, C. (2016). The Basic Empathy Scale adapted to French middle childhood : Structure and development of empathy. *Behavior Research Methods*, 48, 1410-1420. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0650-8>
- Berger, J.-L. (2021). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales : Guide pratique*.
- Bergeron, G., Kenny, A., & Desmarais, M.-É. (2021). Chapitre 4 La prise en compte des émotions dans l'accompagnement. *Le développement professionnel en milieu éducatif*, 107.
- Bergugnat, L., & Rasclé, N. (2020). Prévenir le risque d'épuisement des enseignants débutants par la formation. *Éducation Permanente*, 224(3), 123-130. <https://doi.org/10.3917/edpe.224.0123>
- Berkovich, I. (2020). Conceptualisations of empathy in K-12 teaching : A review of empirical research. *Educational Review*, 72(5), 547-566. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1530196>
- Berthoz, A., & Jorland, G. (2004). *L'empathie*. Odile Jacob.
- Beven, J. P., O'Brien-Malone, A., & Hall, G. (2004). Using the interpersonal reactivity index to assess empathy in violent offenders. *International Journal of Forensic Psychology*, 1(2), 33-41.

- Bevilacqua, Z. W., Rich, J., & Henry, T. J. (2023). Understanding how faculty make return-to-learn decisions for college students. *NeuroRehabilitation*, 53(4), 473-489.  
<https://doi.org/10.3233/NRE-230177>
- Bialystok, L., & Kukar, P. (2018). Authenticity and empathy in education. *Theory and Research in Education*, 16(1), 23-39. <https://doi.org/10.1177/1477878517746647>
- Bidar, A. (2020). L'éthique à l'école : Quels enjeux ? Quels défis ? In C. Marsollier (Éd.), *L'éthique à l'école : Quels enjeux ? Quels défis?* (p. 69-86). Berger-Levrault.
- Bigrel, F. (1997). *La performance humaine : Trois univers de compréhension* (Creps Aquitaine).
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., Atamtürk, A. N., & Şensoy, Ş. (2009). A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2600-2605.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.459>
- Blair, E. E., & Deckman, S. L. (2019). "We cannot imagine": US preservice teachers' Othering of trans and gender creative student experiences. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102915.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102915>
- Blanck, G., & Blanck, R. (1979). *Ego Psychology II : Psychoanalytic Developmental Psychology* (p. 274 Pages). Columbia University Press.
- Bockmier-Sommers, D., Chen, C.-C. « Brian », & Martsch, M. (2017). Student Perception of Teacher Empathy, High Regard and Genuineness and the Impact on Student Engagement. *e-mentor*, 2017(70(3)), 66-72. <https://doi.org/10.15219/em70.1310>
- Boksem, M. A. S., Meijman, T. F., & Lorist, M. M. (2005). Effects of mental fatigue on attention : An ERP study. *Cognitive Brain Research*, 25(1), 107-116.  
<https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.04.011>



- Bornstein, L. N., & Naveh, E. (2018). From Empathy to Critical Reflection : The Use of Testimonies in The Training of Holocaust Educators. *Journal of International Social Studies*, 8(1), 4-36.
- Bos, P. R. (2014). Empathy, Sympathy, Simulation? Resisting a Holocaust Pedagogy of Identification. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(5), 403-421.  
<https://doi.org/10.1080/10714413.2014.958380>
- Bostic, T. B. (2014). Teacher Empathy and Its Relationship to the Standardized Test Scores of Diverse Secondary English Students. *Journal of Research in Education*, 24(1), 3-16.
- Bouibhirne, S. (2019). Quel français enseigner dans les licences professionnelles au Maroc ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. 38 N°1, Article Vol. 38 N°1. <https://doi.org/10.4000/apliut.6969>
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M.-L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : Suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 167(9), 662-668.  
<https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.05.020>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. de Minuit.
- Bouton, B. (2016). Empathy Research and Teacher Preparation : Benefits and Obstacles. *SRATE Journal*, 25(2), 16-25.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. L'attachement* (Vol. 1). PUF.
- Boyer, W. (2010). Empathy Development in Teacher Candidates. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 313-321. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0419-8>
- Brené Brown à propos de l'empathie. (2013, décembre 10).  
<https://www.youtube.com/watch?v=1Evwgu369Jw>

- Bret, M., Tramus, M.-H., & Berthoz, A. (2005). Interacting with an Intelligent Dancing Figure : Artistic Experiments at the Crossroads between Art and Cognitive Science. *Leonardo*, 38(1), 46-53. <https://doi.org/10.1162/leon.2005.38.1.46>
- Briones, E., Gallego, T., & Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education : Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103809. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment : Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>
- Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(1), 79-101. <https://doi.org/10.3917/lse.521.0079>
- Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57(2), 261-292. <https://doi.org/10.2307/1534872>
- Brunel, M.-L., Dupuy-Walker, L., & Schleifer, M. (1989). Teachers' predictive capacity and empathy in relation to children's self-concept. *Canadian Journal of Education*, 14(2), 226-241. <https://doi.org/10.2307/1495353>
- Brunel, M.-L., & Martiny, Cynthia. (2004). Les conceptions de l'empathie avant, pendant et après Rogers. « *Carriérologie* », *Revue francophone internationale*, 9(3).
- Bruner, J. S., & Bonin, Y. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Retz.

- Brunet-Gouet, E., Sarfati, Y., Hardy-Bayle, M.-C., & Decety, J. (2000). A PET Investigation of the Attribution of Intentions with a Nonverbal Task. *NeuroImage*, *11*, 157-166.  
<https://doi.org/10.1006/nimg.1999.0525>
- Bucheton, D. (2013, avril 6). *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* [Conférence]. « Penser l'aide au cœur des apprentissages », GFEN, Saint Denis.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck université.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, Article 3-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying : An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, *51*, 191-202.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Buschs, C. (Réalisateur). (2023). *Conférence de Céline Buchs—SIP 2023—Pôle Pégase*.  
<https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/28590-conference-de-celine-buchs-sip-2023-pole-pegase/>
- Cacciattolo, M., & Aronson, G. (2023). The Role of International Study Tours in Cultivating Ethnocultural Empathy : Preservice Teacher Standpoints. In S. Weuffen, J. Burke, M. Plunkett, A. Goriss-Hunter, & S. Emmett (Éds.), *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education : A Critical Exploration of the Sustainable Development Goals* (p. 261-275). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_18)

- Cahyadi, A., Hendryadi, Widyastuti, S., Mufidah, V. N., & Achmadi. (2021). Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia. *Heliyon*, 7(8), e07788.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07788>
- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du don : Le tiers paradigme*. la Découverte.
- Cain, M., Campbell, C., & Coleman, K. (2022). 'Kindness and empathy beyond all else' : Challenges to professional identities of Higher Education teachers during COVID-19 times. *Australian Educational Researcher*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00552-1>
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 55, 13-18.
- Calia, V. F. (1974). Systematic Human Relations Training : Appraisal and Status. *Counselor Education and Supervision*, 14(2), 85-94. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1974.tb00849.x>
- Camfield, E. K., Moore, J. L., & Allen, J. (2020). Sifting Through Gen Z Stereotypes : Using Critical Empathy to Assess Writers' Invisible Learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(6), Article 6. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i6.3136>
- Canvel, A., Florin, A., Pilard, P., & Zanna, O. (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration & Éducation*, 157(1), 67-72. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0067>
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and Human Relations; A Primer for Lay and Professional Leaders. Volume I. Selection and Training*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Catheline, N. (2020). Prévenir le harcèlement en milieu scolaire : Un enjeu de santé mentale. *Rhizome*, 78(4), 4-5. <https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0004>
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402014>
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children : A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.  
<https://doi.org/10.1037/a0030737>

- Chaptal, A. (2009). Les cahiers 24x32 – Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 16(1), 43-101.  
<https://doi.org/10.3406/stice.2009.993>
- Charlot, B. (1980). *La Mystification pédagogique : Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Payot.
- Chen, D., Lew, R., Hershman, W., & Orlander, J. (2007). A Cross-sectional Measurement of Medical Student Empathy. *Journal of General Internal Medicine*, 22(10), 1434-1438.  
<https://doi.org/10.1007/s11606-007-0298-x>
- Chen, F., Ge, Y., Xu, W., Yu, J., Zhang, Y., Xu, X., & Zhang, S. (2023). Changing Kindergarten Teachers' Mindsets Toward Children to Overcome Compassion Fatigue. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 521-533. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S398622>
- Chen, J., Lee, J. C.-K., & Dong, J. (2020). Emotional Trajectory at Different Career Stages : Two Excellent Teachers' Stories. *Frontiers in Psychology*, 11, 548122.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01034>
- Chen, M. (2023). Leveraging affordances in an ecological stance : Reflective language teaching for professional development during COVID-19. *Heliyon*, 9(5), e15981.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15981>
- Chen, Y., & Zheng, X. (2019). Chinese university students' attitude towards self and others in reflective journals of intercultural encounter. *System*, 84, 64-75.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.004>
- Chiang, T. H.-C. (2021). Investigating Effects of Interactive Virtual Reality Games and Gender on Immersion, Empathy and Behavior Into Environmental Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 608407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.608407>

- Chiu, C., Hong, Y., & Dweck, C. S. (1994). Toward an integrative model of personality and intelligence : A general framework and some preliminary steps. *Personality and intelligence*, 104-134.
- Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., Hortiguera-Alcalá, D., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). Contributions of Service-Learning on Pete Students' Effective Personality : A Mixed Methods Research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8756. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238756>
- Choi, H. J., & Yang, M. (2011). The effect of problem-based video instruction on student satisfaction, empathy, and learning achievement in the Korean teacher education context. *Higher Education*, 62(5), 551-561. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9403-x>
- Chokri, I., Peyrotte, M., Zanna, Omar, O., & Jarraya, M. (2024). Transcultural validation of the Basic Empathy Scale for Children (BES-C) in Arabic language : Psychometric properties among schoolchildren in Tunisia. *soumis*.
- Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy–altruism relationship : When one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 481-494. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.481>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cikara, M., Botvinick, M. M., & Fiske, S. T. (2011). Us versus Them : Social Identity Shapes Neural Responses to Intergroup Competition and Harm. *Psychological science*, 22(3), 10.1177/0956797610397667. <https://doi.org/10.1177/0956797610397667>
- Cikara, M., Bruneau, E., Van Bavel, J. J., & Saxe, R. (2014). Their pain gives us pleasure : How intergroup dynamics shape empathic failures and counter-empathic responses. *Journal of experimental social psychology*, 55, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.06.007>

- Cipriano, C. (2024, mars 6). *Inclusive Observation of Universal School-Based SEL: Opportunities and Challenges* [Séminaire]. Séminaire EHESS « Education, innovation, société : la relation enseignants-élèves : évaluation et formations », Aubervilliers.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning : A contemporary META-ANALYSIS of universal SCHOOL-BASED SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181-1204.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Claudon, P., & Weber, M. (2009). L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir, 21*(1), 61-99.  
<https://doi.org/10.3917/dev.091.0061>
- Clémot, H. (2014). Le monstre dans la philosophie contemporaine de l'horreur cinématographique. *Amerika. Mémoires, identités, territoires, 11*, Article 11. <https://doi.org/10.4000/amerika.5192>
- Cochran, L. M., & Peters, M. P. (2023). Mindful preparation : An exploration of the effects of mindfulness and SEL training on pre-service teacher efficacy and empathy. *Teaching and Teacher Education, 123*, 103986. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103986>
- Cohen, L. (2020). *Le parfum du rouge et la couleur du Z : Le cerveau en 20 histoires vraies*. Odile Jacob.
- Conversano, C., Ciacchini, R., Orrù, G., Di Giuseppe, M., Gemignani, A., & Poli, A. (2020). Mindfulness, Compassion, and Self-Compassion Among Health Care Professionals : What's New? A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 11*.  
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.01683>
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring : Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education, 22*(3), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.  
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Correia, R., & Navarrete, G. (2017). Social Cognition and Executive Functions As Key Factors for Effective Pedagogy in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 8.  
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.02016>
- Cosnier, J. (2017). Texte et contexte : Un point de vue « étho-psychologique ». *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.4000/essais.2732>
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis : Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1-9.
- Coudronnière, C. (2016). *La qualité de vie des enfants âgés de 5 à 11 ans : conceptualisation, auto-évaluation et relations avec le contexte de scolarisation chez des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Nantes.
- Coudronnière, C., Bacro, F., & Guimard, P. (2017). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie Française*, 62(4), 387-401. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.002>
- Coudronnière, C., Bacro, F., & Guimard, P. (2023). Les relations entre la qualité de vie et le contexte familial d'enfants âgés de 5 à 11 ans et présentant un trouble du développement intellectuel. *L'Année psychologique*, 123(4), 557-587.  
<https://doi.org/10.3917/anpsy1.234.0557>
- Coudronnière, C., & Mercier, C. (2024, janvier 26). *Le bien-être des enfants et des jeunes : Définition et opérationnalisation* [Séminaire du Centre de Recherches en Education de Nantes].



- Courouble Share, S. (2022). Les années 1970, une décennie charnière pour le négationnisme international. *Archives Juives*, 55(2), 10-31. <https://doi.org/10.3917/aj1.552.0010>
- Cousin, V. (1833). *Fragmens philosophiques* (Seconde édition). Librairie philosophique de Ladrance.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59. <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>
- CRIR et CISSS de la Montérégie-Centre. (2024). Balises relatives à l'interprétation des coefficients. *Balises relatives à l'interprétation des coefficients*. [https://extranet.inlb.qc.ca/recherche-et-innovation/orvis/balises\\_interpretation\\_coefficients/](https://extranet.inlb.qc.ca/recherche-et-innovation/orvis/balises_interpretation_coefficients/)
- Csaszar, I. E., Curry, J. R., & Lastrapes, R. E. (2018). Effects of Loving Kindness Meditation on Student Teachers' Reported Levels of Stress and Empathy. *Teacher Education Quarterly*, 45(4), 93-116.
- CSEN. (2022). *Méditation de pleine conscience à l'école : Le CSEN "ne voit pas de... (8)*. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/Note\\_CSE\\_N\\_08\\_web.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSE_N_08_web.pdf)
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy : A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Dallagi-Belkilani, M., Olivier, M., & Besche-Richard, C. (2023). Validation of the Basic Empathy Scale in an Arabic-speaking population : The BES-Ar. *L'Encéphale*. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2023.04.002>
- Dalmas, M. (2019). Génération Z et conception du travail : Un nouvel enjeu pour la GRH. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 60, 97-116.

- Damasio, A. R., & Blanc, M. (2010). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions* (Nouvelle éd.). O. Jacob.
- Damasio, A. R., Larsonneur, C., & Tiercelin, C. (2002). *Le sentiment même de soi : Corps, émotions, conscience*. O. Jacob.
- D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale : A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46, 160-165. *Personality and Individual Differences*, 46, 160-165.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.020>
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2016). A critical pedagogy of empathy : Making a better world achievable. *Pedagogies: An International Journal*, 11(3), 235-248.  
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2016.1195741>
- Damigella, D., Licciardello, O., & Bisicchia, O. (2014). What Kind of Contact is Needed to Promote Integration ? A Study with Primary School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 1121-1126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.189>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics Without Maths for Psychology*. Pearson Education.
- Dangouloff, N. (2021). *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : L'agir professionnel des formateurs* [Phdthesis, HESAM Université].  
<https://theses.hal.science/tel-03651326>
- Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog Sel. Doc. Psychol.*, 10.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy : Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

Davis, M. H. (2018). *Guide for Using the Interpersonal Reactivity Index (IRI)*.

[https://drive.google.com/file/d/1Qr\\_eSgSqdYAix-offi\\_MHZfxSxMtxQrv9/view?usp=sharing&usp=embed\\_facebook](https://drive.google.com/file/d/1Qr_eSgSqdYAix-offi_MHZfxSxMtxQrv9/view?usp=sharing&usp=embed_facebook)

Davis, M. H., & Kraus, L. A. (1991). Dispositional empathy and social relationship. In *Advances in personal relationships* (W. A. Jones & D. Perlman, Vol. 3, p. 75-115).

Davis, M. H., Luce, C., & Kraus, S. J. (1994). The Heritability of Characteristics Associated with Dispositional Empathy. *Journal of Personality*, 62(3), 369-391.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00302.x>

Davis, M. H., Mitchell, K. V., Hall, J. A., Lothert, J., Snapp, T., & Meyer, M. (1999). Empathy, Expectations, and Situational Preferences : Personality Influences on the Decision to Participate in Volunteer Helping Behaviors. *Journal of Personality*, 67(3), 469-503.

<https://doi.org/10.1111/1467-6494.00062>

Debarbieux, E. (2011). *Les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459>

<https://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459>

de Bruin, L. R. (2021). Instrumental Music Educators in a COVID Landscape : A Reassertion of Relationality and Connection in Teaching Practice. *Frontiers in Psychology*, 11.

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.624717>

Decety, J. (2016). Composants, mécanismes, développement et fonctions de l'empathie. *EM-Consulte*. <https://www.em-consulte.com/article/1007453/composants-mecanismes-developpement-et-fonctions-d>

<https://www.em-consulte.com/article/1007453/composants-mecanismes-developpement-et-fonctions-d>

Decety, J. (2023). Les apports et les limites de l'empathie dans la décision morale : La perspective des neurosciences sociales. *Æconomia. History, Methodology, Philosophy*, 13-4, Article 13-4.

<https://doi.org/10.4000/oeconomia.14485>

- Decety, J., & Holvoet, C. (2021). Le développement de l'empathie chez le jeune enfant. *L'Année psychologique*, 121(3), 239-273. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.213.0239>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.  
<https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Éds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (p. 11-40). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2)
- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015-372 (2015).
- Défenseur des Droits, D., Nationale, A., & Défenseur des Droits, D. (2016). *Avis 16-15 du 1er juin 2016 relatif au projet de loi n°3679 Egalité et Citoyenneté*.  
[https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc\\_num.php?explnum\\_id=14710](https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=14710)
- Dehejia, R. H., & Wahba, S. (1999). Causal effects in nonexperimental studies : Reevaluating the evaluation of training programs. *Journal of the American statistical Association*, 94(448), 1053-1062.
- Demerath, P., Kemper, S., Yousuf, E., & Banwo, B. (2022). A Grounded Model of How Educators Earn Students' Trust in a High Performing U.S. Urban High School. *The Urban Review*, 54(5), 703-732. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00635-4>
- Demers, N. (2023, mai 5). *L'humilité épistémique pour reconnaître la complexité des phénomènes éducatifs et les acteur-trices de l'éducation* [Colloque du Crifpe].  
<https://colloque2023.crifpe.ca/fr/papers/details/804>
- Deng, Q., Zheng, B., & Chen, J. (2020). The Relationship Between Personality Traits, Resilience, School Support, and Creative Teaching in Higher School Physical Education Teachers.

*Frontiers in Psychology*, 11.

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.568906>

DEPP. (2023). *Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/premiers-resultats-du-barometre-du-bien-etre-au-travail-des-personnels-de-l-education-nationale-343238>

Desbarats, C. (2023). Les larmes des hommes au cinéma. *Esprit*, *vembre*(11), 57-64.

<https://doi.org/10.3917/espri.2311.0057>

Desbordes, G., Gard, T., Hoge, E. A., Hölzel, B. K., Kerr, C., Lazar, S. W., Olendzki, A., & Vago, D. R. (2015). Moving Beyond Mindfulness : Defining Equanimity as an Outcome Measure in Meditation and Contemplative Research. *Mindfulness*, *6*(2), 356-372.

<https://doi.org/10.1007/s12671-013-0269-8>

de Singly, F. (1993). Les habits neufs de la domination masculine. *Esprit (1940-)*, *196 (11)*, 54-64.

Desjardins, J. (2013). Chapitre 1. Des étudiants résistants ? Mais qu'en est- il des dispositifs de formation ? In *Former des enseignants réflexifs* (p. 21-38). De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0021>

Deutsch, N. N., Perkis, E., & Granot-Bein, Y. (2018). Six teaching orientations of Holocaust educators as reflections of teaching perspectives and meaning making processes. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.004>

Di Lillo, M., Cicchetti, A., Lo Scalzo, A., Taroni, F., & Hojat, M. (2009). The Jefferson Scale of Physician Empathy : Preliminary psychometrics and group comparisons in Italian physicians. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, *84*(9), 1198-1202. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181b17b3f>

Diener, E. (2000). Subjective well-being : The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). New Measures of Well-Being. In E. Diener (Éd.), *Assessing Well-Being* (Vol. 39, p. 247-266). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12)
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme : Le cas des enseignants québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 146-155. <https://doi.org/10.2307/1495273>
- Dittmann, C., & Forstmeier, S. (2022). Experiences with teachers in childhood and their association with wellbeing in adulthood. *BMC Psychology*, 10, 283. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-01000-6>
- Djulbegovic, B., & Guyatt, G. H. (2017). Progress in evidence-based medicine : A quarter century on. *Lancet (London, England)*, 390(10092), 415-423. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31592-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31592-6)
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 001-034. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000999](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000999)
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00026-1)
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. In D. Deshaies & D. Vincent, *Discours et constructions identitaires*. Presses de l'université Laval.
- Dorner, J. N., & Knowles, D. W. (1980). Supervised play practica with children : A program for student teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 5(1), 1-10. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(80\)90022-3](https://doi.org/10.1016/0361-476X(80)90022-3)
- Drouin, P., Bertrand-Dubois, D., Provost Savard, Y., Champagne, É., Londei-Shortall, J., & Dagenais-Desmarais, V. (2019). La relation entre le bien-être eudémonique et hédonique au

travail : Vers une compréhension de sa direction. *Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity*, 12, 14-25.

Dubet, F. (2014). *Le Déclin de l'institution*. Média Diffusion.

Dufault, S. G., & Meunier, C. C. (2017). Masculinités et familles en transformation. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 26, Article 26.  
<https://journals.openedition.org/efg/1412>

Dugas, E. (2023). Vers un modèle d'aisance professionnelle au prisme de l'empathie et des altérités : L'exemple des enseignants. *Revue Education, Santé, Sociétés, Volume 9, Numéro 1*, 189-216. <https://doi.org/10.17184/eac.6957>

Dulac, G. (2003). Masculinité et intimité. *Sociologie et sociétés*, 35(2), 9-34.  
<https://doi.org/10.7202/007918ar>

Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., & Baudouin, J.-Y. (2007a). The development of facial emotion recognition : The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.001>

Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., & Baudouin, J.-Y. (2007b). The development of facial emotion recognition : The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.001>

Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 160(1), 261-292.  
<https://doi.org/10.3166/rfg.160.261-292>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning : A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Duvernay Bolens, J. (2001). La théorie de la recapitulation de Haeckel à Freud. *Topique*, 75(2), 13-34. <https://doi.org/10.3917/top.075.0013>

- Dweck, C. (2000). *Self-theories : Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals : Their role in motivation, personality, and development. In *Nebraska Symposium on Motivation, 1990 : Perspectives on motivation* (p. 199-235). University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions : A Word From Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.  
[https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1)
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (2000). *A social-cognitive approach to motivation and personality*.  
<https://psycnet.apa.org/record/2000-12688-022>
- Ecolhuma. (2022). *Résultats Enquête CPS 2022*. <https://ecolhuma.fr/wp-content/uploads/2023/01/Resultats-enquete-competences-psychosociales.pdf>
- Éducation et didactique. (2017). Dossier : Pratiques fondées sur la preuve, preuves fondées sur la pratique ? *Éducation et didactique*, 2(11).
- Eduscol. (2024). « Kit d'empathie » et Développer les compétences psychosociales chez les élèves. éducol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/3901/developper-les-competences-psychosociales-chez-les-eleves>
- Efiliti, P., & Gelmez, K. (2023). A deep dive into the impacts of empathy on design learning and teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-44.  
<https://doi.org/10.1007/s10798-023-09835-9>
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>



- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Éds.). (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- Eisenberg-Berg, N., & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher : The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15(2), 168-175. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.2.168>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliott, S. N., Hwang, Y.-S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.005>
- Eluard, P. (1951). *Le visage de la paix*. Ed. Cercle d'art. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282269768114176>
- EmeVia. (2015). *L'accès aux soins des étudiants en 2015* [Enquête nationale: 1999 – 2015 Enquête Santé d'emeVia]. [https://smerra.fr/wp-content/uploads/2014/10/DP-Enquete-sante-2015\\_Acces-aux-soins\\_SMERRA.pdf](https://smerra.fr/wp-content/uploads/2014/10/DP-Enquete-sante-2015_Acces-aux-soins_SMERRA.pdf)
- En santé à l'école*. (s. d.). Consulté 16 avril 2024, à l'adresse <https://www.ensantealecole.org/page-8-0-0.html>
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 39(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.05.003>

- Ene, I., & Barna, I. (2015). Religious Education and Teachers' Role in Students' Formation towards Social Integration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 30-35.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.081>
- Escalié, G., Legrain, P., & Becerra-Labrador, T. (2022). Former les enseignants « à et par la coopération » : Préconisations pour une démarche de recherche professionnalisante en éducation physique et sportive. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, Hors-série N°5*, Article Hors-série N°5.  
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.8063>
- Eschenauer, S. (2019). *Expérience esthétique, empathie et (trans-)formation des enseignants*. Colloque international « empathie et bienveillance au coeur des apprentissages », Université Paris-Est Créteil (UPEC). Laurent Bastide. <https://inspe.u-pec.fr/ressources-audiovisuelles/colloques/colloque-international-empathie-et-bienveillance-au-coeur-des-apprentissages>
- Étienne, R., & Avenel, C. (2022). Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière. *Recherches en éducation*, 48, Article 48.  
<https://doi.org/10.4000/ree.11173>
- Everhart, R. S. (2016). Teaching Tools to Improve the Development of Empathy in Service-Learning Students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(2), Article 2.
- Eydaleine, C. (2014). *La représentation de l'empathie pour les internes en médecine générale*. 127.
- Fabbri, C., Powell-Jackson, T., Rodrigues, K., De Filippo, A., Kaemingk, M., Torrats-Espinosa, G., Leurent, B., Shayo, E., Barongo, V., & Devries, K. M. (2023). Understanding why EmpaTeach did not reduce teachers' use of violence in Nyarugusu Refugee Camp : A quantitative process evaluation of a school-based violence prevention intervention. *PLOS Global Public Health*, 3(6), e0001404. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0001404>

- Fabbri, C., Rodrigues, K., Leurent, B., Allen, E., Qiu, M., Zuakulu, M., Nombo, D., Kaemingk, M., De Filippo, A., Torrats-Espinosa, G., Shayo, E., Barongo, V., Greco, G., Tol, W., & Devries, K. M. (2021). The EmpaTeach intervention for reducing physical violence from teachers to students in Nyarugusu Refugee Camp : A cluster-randomised controlled trial. *PLoS Medicine*, *18*(10), e1003808. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003808>
- Faber, L. G., Maurits, N. M., & Lorist, M. M. (2012). Mental Fatigue Affects Visual Selective Attention. *PLOS ONE*, *7*(10), e48073. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048073>
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, *57*(4), 363-382. <https://doi.org/10.3917/enf.574.0363>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying : Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, *20*(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Feldstein, J. C., & Gladstein, G. A. (1980). A Comparison of the Construct Validities of Four Measures of Empathy. *Measurement and Evaluation in Guidance*, *13*(1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/00256307.1980.12022217>
- Fernández-Toro, M., & Furnborough, C. (2014). Feedback on feedback : Eliciting learners' responses to written feedback through student-generated screencasts. *Educational Media International*, *51*(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889401>
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and Education. In J. Decety & W. Ickes (Éds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (p. 85-98). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008>
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in Six- and Seven-Year-Olds. *Child Development*, *39*(1), 133. <https://doi.org/10.2307/1127365>

- Fields, S. K., Hojat, M., Gonnella, J. S., Mangione, S., Kane, G., & Magee, M. (2004). Comparisons of Nurses and Physicians on an Operational Measure of Empathy. *Evaluation & the Health Professions*, 27(1), 80-94. <https://doi.org/10.1177/0163278703261206>
- Fisher, A. V., Godwin, K. E., & Matlen, B. J. (2015). Development of inductive generalization with familiar categories. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(5), 1149-1173. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0816-5>
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2011). Les préjugés. Interaction des biais cognitifs et affectifs. In *Cognition sociale* (p. 329-358). Mardaga. <https://www.cairn.info/cognition-sociale--9782804700355-p-329.htm>
- Fitriyah, F. K., Hidayah, N., Muslihati, M., Hambali, I., & Ibad, M. (2021). The Role of Demographic Characteristics and Spiritual Dimensions in Predicting Empathy : A Study in Muslim Pre-Service Teachers. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 4(2), 158-168. <https://doi.org/10.25217/igcj.v4i2.1553>
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender Differences in Parent–Child Emotion Narratives. *Sex Roles*, 42(3/4), 233-253. <https://doi.org/10.1023/A:1007091207068>
- Fornero, S., & Régnier, J.-C. (2023, septembre 20). *Impact des interactions et autres facteurs sur l'intelligence collective dans des groupes de travail restreints au collège*. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles « Se construire avec et dans le monde : part d'autrui, part de soi ». <https://inria.hal.science/hal-04217275>
- Fraser, J. A. H., & Vitro, F. T. (1975). The Effects of Empathy-Training on Empathic Response Levels and Self- Concepts of Students in a Teacher-Training Program. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 10(1), Article 1. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/60020>

- Frei-Landau, R., Grobgeld, E., & Guberman, R. (2023). Implementing digital neuroscience in special-needs-teacher education : Exploring student-teachers' multifaceted learning outcomes related to teaching children with neurodevelopmental disorders. *Frontiers in Psychology, 14*, 1232315. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232315>
- Fu, C., Zhao, Z., Wang, H., Ouyang, M., Mao, X., Cai, X., & Tan, X. (2022). How perceived school culture relates to work engagement among primary and secondary school teachers? Roles of affective empathy and job tenure. *Frontiers in Psychology, 13*, 878894. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.878894>
- Fute, A., Sun, B., & Oubibi, M. (2022). Early pregnancies among middle school students : Attribution of blame and the feelings of responsibility among teachers and parents. *Frontiers in Psychology, 13*, 987520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987520>
- Gabdulchakov, V. F. (2014). Pedagogical Skills of the Teacher and the Degree of Creative Self-realization of a Student in Conditions of University Educational Space. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 146*, 426-431. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.149>
- Gabdulkhakov, V. F. (2016). Teacher's Readiness to Work with Children While Playing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 233*, 175-180. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.188>
- Gaete, J., Sánchez, M., Nejaz, L., & Otegui, M. (2019). Mental Health Prevention in Preschool Children : Study protocol for a feasibility and acceptability randomised controlled trial of a culturally adapted version of the I Can Problem Solve (ICPS) Programme in Chile. *Trials, 20*(1), 158. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3245-3>
- Gaete, J., Valenzuela, D., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, E., Araya, R., & Salmivalli, C. (2017). The KiVa antibullying program in primary schools in Chile, with and without the digital game component : Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials, 18*(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s13063-017-1810-1>

- Galand, B. (2023, novembre 21). *Se doter d'indicateurs de bien-être à l'école : D'un pilotage systémique à un pilotage local?* Bien-être à l'école, Conférence du CNESCO, Paris.
- Gano-Overway, L. A. (2013). Exploring the Connections Between Caring and Social Behaviors in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(1), 104-114.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.2013.762322>
- Garandeau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2016). School Bullies' Intention to Change Behavior Following Teacher Interventions : Effects of Empathy Arousal, Condemning of Bullying, and Blaming of the Perpetrator. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 17(8), 1034-1043.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- García-Pérez, R., Santos-Delgado, J.-M., & Buzón-García, O. (2016). Virtual empathy as digital competence in education 3.0. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0029-7>
- Gardair, E. (2007). *Heuristiques et biais : Quand nos raisonnements ne répondent pas nécessairement aux critères de la pensée scientifique et rationnelle. N°1*, 35-46.
- Gauthier, S. (2017). À propos des effets de l'empathie sur le vécu du corps et des difficultés éventuelles qui en découlent. *Corps Psychisme*, 72(2), 129-142.
- Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). *Quelles compétences émotionnelles des enseignants protègent des différentes dimensions du burnout ?* <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Ge, Y., Li, W., Chen, F., Kayani, S., & Qin, G. (2021). The Theories of the Development of Students : A Factor to Shape Teacher Empathy From the Perspective of Motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 736656. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736656>
- Geertz, C. (1984). Distinguished Lecture : Anti Anti-Relativism. *American Anthropologist*, 86(2), 263-278.

- Gellen, M. I. (1975). Teaching Tips : Dealing with « Stumbling » Behaviors : An Experience in Empathy. *Professional Psychology*, 6(1), 107-108. <https://doi.org/10.1037/h0078571>
- Gendron, B. (2007). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : Une approche théorique relative aux émotions. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.4000/edso.19477>
- Gendron, B. (2010). Capital émotionnel, cognition, performance et santé : Quels liens. *Du percept à la décision*, 329-348.
- Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, 157-176.
- Gendron, B., Lebel, D., & Peretti, J.-M. (2015). *Mindful management et capital émotionnel : L'humain au cœur d'une performance et d'une économie bienveillantes* (1er édition). DE BOECK SUP.
- Gentaz, E. (2021, mars 30). *Apports et limites de la démarche fondée sur la preuve* [Colloque international sFere Provence/Ampiric]. <https://amupod.univ-amu.fr/video/15856-colloque-international-sfere-provenceampiric-edouard-gentaz-nathalie-mons/>
- Gerbase, M. W., Gustin, M.-P., Bajwa, N., Abbiati, M., & Baroffio, A. (2022). Development and Cross-National Validation of a French Version of the Jefferson Scale of Empathy for Students. *Evaluation & the Health Professions*, 45(3), 288-296. <https://doi.org/10.1177/01632787211033330>
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. (2010). Conceptualising and Measuring Empathy. *British Journal of Social Work*, 40(7), 2326-2343. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq048>
- Gérin-Lajoie, S. (2024, février 22). *La recherche documentaire systématique : Une clé pour l'utilisation des données probantes en éducation*.
- Germer, C. K., Neff, K., Dechow, I., & Retoux, D. (2020). *Programme d'autocompassion en pleine conscience : Un guide pour professionnels*. De Boeck supérieur.

- Gianini Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*. des Femmes.
- Ğibrān, Ğalīl, & Lévy, J. (1923). *Le prophète*. Le Livre de Poche.
- Gilbert, P., & Parlier, M. (1992). La compétence du « mot-valise » au concept opératoire. *Actualité de la Formation permanente*, 116, 14-18.
- Gilligan, C., Kwiatek, A., Laugier, S., Paperman, P., & Brugère, F. (1982). *Une voix différente : La morale a-t-elle un sexe ?* Flammarion.
- Girard, Emilie. (2014). *Empathie, mentalisation et comportements pro-sociaux chez les garçons d'âge scolaire présentant des troubles de comportement*. Université de Sherbrooke.
- Gleichgerrcht, E., & Decety, J. (2013). Empathy in Clinical Practice : How Individual Dispositions, Gender, and Experience Moderate Empathic Concern, Burnout, and Emotional Distress in Physicians. *PLoS ONE*, 8(4), e61526.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0061526>
- Glotova, G., & Wilhelm, A. (2014). Teacher's Self-concept and Self-esteem in Pedagogical Communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 509-514.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345>
- Goffman, E. (1978). Response Cries. *Language*, 54(4), 787-815. <https://doi.org/10.2307/413235>
- Goguel d'Allondans, T. (2022). Une binarité toute relative. *L'école des parents, Hors série(2)*, 26-28.
- Goguel d'Allondans, T. (2023). De l'importance d'y mettre les formes. *VST - Vie sociale et traitements*, 159(3), 72-77. <https://doi.org/10.3917/vst.159.0072>
- Gokmenoglu, T., Eret, E., & Kiraz, E. (2010). Single problem-multiple responses : Lack of congruency toward misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1602-1606.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.372>



- Goldstein, T. R., Young, D. L., & Thompson, B. N. (2020). It's All Critical : Acting Teachers' Beliefs About Theater Classes. *Frontiers in Psychology, 11*, 775.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00775>
- Golombek, P., Olszewska, A. I., & Coady, M. (2022). Humanizing power of counter-stories : Teachers' understandings of emergent bilinguals in rural settings. *Teaching and Teacher Education, 113*, 103655. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103655>
- Gombert, A., Bernat, V., & Roussey, J.-Y. (2016). Albums de jeunesse pour le développement d'une théorie de l'esprit: *Enfance, N° 3(3)*, 329-345. <https://doi.org/10.3917/enf1.163.0329>
- Gopinathan, S., Kaur, A. H., Ramasamy, K., & Raman, M. (2021). Enhancing innovative delivery in schools using design thinking. *F1000Research, 10*, 927.  
<https://doi.org/10.12688/f1000research.72860.1>
- Gordon, S. L. (1990). The Sociology of Sentiments and Emotion. In *Social Psychology*. Routledge.
- Gore, F. M., Bloem, P. J., Patton, G. C., Ferguson, J., Joseph, V., Coffey, C., Sawyer, S. M., & Mathers, C. D. (2011). Global burden of disease in young people aged 10–24 years : A systematic analysis. *The Lancet, 377(9783)*, 2093-2102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60512-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60512-6)
- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies, 2(3)*, 26-32.  
<https://doi.org/10.11114/jets.v2i3.359>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy : Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching, 22*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Gotwals, Jacob. (2011). *Matrice d'auto-évaluation*. [www.pathswaystoliberation.net](http://www.pathswaystoliberation.net)
- Gouvernement of Nepal. (2014). *National Population and Housing Census 2011. Social Characteristics Tables. (Caste/Ethnicity, Mother Tongue and Second Language)*.

- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : Étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [Phd, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/>
- Goyette, N., & Martineau, S. (Éds.). (2020). *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.
- Gray, C., Lambert, K., & Green, T. (2023). "Being grateful for the crumbs": Empathy, stress and vulnerability experienced by teaching-mothers in the performing arts in Australian schools. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104298. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104298>
- Greenwald, A. G., & Krieger, L. H. (2006). Implicit Bias : Scientific Foundations. *California Law Review*, 94(4), 945. <https://doi.org/10.2307/20439056>
- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations*, 11, Article 11. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2049>
- Gross, Z. (2010). Holocaust education in Jewish schools in Israel : Goals, dilemmas, challenges. *PROSPECTS*, 40(1), 93-113. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9142-x>
- Gueguen, C. (2019). *Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation empathie, émotions, créativité, solidarité, les clés de l'école*. Pocket.
- Gutentag, T., Orner, A., & Asterhan, C. S. C. (2022). Classroom discussion practices in online remote secondary school settings during COVID-19. *Computers in Human Behavior*, 132, 107250. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107250>
- Hafidi Alaoui, M. S. (2009). *L'apprentissage de la compétence interculturelle des expatriés français travaillant au Maroc dans des entreprises à participation française* [These de doctorat, Amiens]. <https://www.theses.fr/2009AMIE0011>

- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Greenwood Press.
- Hall, J. K., & Smotrova, T. (2013). Teacher self-talk : Interactional resource for managing instruction and eliciting empathy. *Journal of Pragmatics*, 47(1), 75-92.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.11.017>
- Halpern, J., & Weinstein, H. M. (2004). Rehumanizing the Other : Empathy and Reconciliation. *Human Rights Quarterly*, 26(3), 561-583.
- Hasan, S., Al-Sharqawi, N., Dashti, F., AbdulAziz, M., Abdullah, A., Shukkur, M., Bouhaimed, M., & Thalib, L. (2013). Level of empathy among medical students in Kuwait University, Kuwait. *Medical Principles and Practice: International Journal of the Kuwait University, Health Science Centre*, 22(4), 385-389. <https://doi.org/10.1159/000348300>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Haslam, N. (2006). Dehumanization : An Integrative Review. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 10, 252-264. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_4)
- Hassan, S. N. S., Ishak, N. M., & Bokhari, M. (2011). Impacts of Emotional Intelligence (EQ) on Work Values of High School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1688-1692. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.326>
- Hastasari, C., Setiawan, B., & Aw, S. (2022). Students' communication patterns of islamic boarding schools : The case of Students in Muallimin Muhammadiyah Yogyakarta. *Heliyon*, 8(1), e08824. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08824>
- Hatcher, C. (2021). *The development of empathy in teachers of the emotionally impaired [microform] : A life history study /*.

- Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh, L. K., Reynolds, M., Galea, J., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students : Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29(116), 961-974.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. PU Québec.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattouti, J., Gil, S., & Laval, V. (2016). Le développement de la compréhension des expressions idiomatiques : Une revue de littérature. *L'Année psychologique*, 116(1), 105-136. <https://doi.org/10.3917/anpsy.161.0105>
- Hawken, J. (2020). L'éthique à l'école : Quels enjeux ? Quels défis ? In C. Marsollier (Éd.), *L'éthique à l'école : Quels enjeux ? Quels défis?* (p. 51-68). Berger-Levrault.
- Held, V. (2005). *The Ethics of Care : Personal, Political, and Global*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195180992.001.0001>
- Heller, A. S., van Reekum, C. M., Schaefer, S. M., Lapate, R. C., Radler, B. T., Ryff, C. D., & Davidson, R. J. (2013). Sustained Striatal Activity Predicts Eudaimonic Well-Being and Cortisol Output. *Psychological science*, 24(11), 10.1177/0956797613490744. <https://doi.org/10.1177/0956797613490744>
- Henry, A., & Thorsen, C. (2019). Weaving webs of connection : Empathy, perspective taking, and students' motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 31-53. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.3>
- Henschel, S. (2020). *Rôle de l'attachement sur les processus de régulation émotionnelle et d'empathie : Mesures subjectives et neurovégétatives* [Phdthesis, Université de Lille]. <https://theses.hal.science/tel-03142974>

- Her, L., & Costa, P. I. D. (2022). When language teacher emotions and language policy intersect : A critical perspective. *System*, 105, 102745. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102745>
- Heyer, D. (2021). Schopenhauer, pessimiste aigri ? *Le Regard Libre*, 80(11), 28-29. <https://doi.org/10.3917/regli.080.0028>
- Heyes, C., & Catmur, C. (2022). What Happened to Mirror Neurons? *Perspectives on Psychological Science*, 17(1), 153-168. <https://doi.org/10.1177/1745691621990638>
- Hmimid, Z., & Hafidi Alaoui, S. (2021). La communication comme composante de la compétence interculturelle en entreprises : *GPH-International Journal of Educational Research*, 4(10), Article 10.
- Ho, F., & Mussap, A. J. (2019). The Gender Identity Scale : Adapting the Gender Unicorn to measure gender identity. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 6(2), 217.
- Hoffman, M. (1985). Interaction of affect and cognition in empathy. In *Emotions, cognition, and behavior* (C. E. Izard, J. Kagan, R. B. Zajonc (Eds.)). Cambridge University Press. <https://awspntest.apa.org/record/1988-98011-004>
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Éds.), *Emotion, Cognition, and Behavior* (p. 103-131). Cambridge University Press. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1571980075704817536>
- Hoffman, M. L., & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12(6), 557-558. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.6.557>
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences : Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed). Sage Publications.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Mangione, S., Nasca, T. J., & Magee, M. (2003). Physician empathy in medical education and practice : Experience with the Jefferson scale of physician empathy.

*Seminars in Integrative Medicine*, 1(1), 25-41. [https://doi.org/10.1016/S1543-1150\(03\)00002-](https://doi.org/10.1016/S1543-1150(03)00002-4)

[4](#)

Hojat, M., Shannon, S. C., DeSantis, J., Speicher, M. R., Bragan, L., & Calabrese, L. H. (2020).

Does Empathy Decline in the Clinical Phase of Medical Education? A Nationwide, Multi-Institutional, Cross-Sectional Study of Students at DO-Granting Medical Schools. *Academic Medicine*, 95(6), 911-918. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000003175>

Hojat, M., Vergare, M. J., Maxwell, K., Brainard, G., Herrine, S. K., Isenberg, G. A., Veloski, J., & Gonnella, J. S. (2009). The Devil is in the Third Year : A Longitudinal Study of Erosion of Empathy in Medical School. *Academic Medicine*, 84(9), 1182-1191.

<https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181b17e55>

Hollan, D. (2008). Being There : On the Imaginative Aspects of Understanding Others and Being Understood. *Ethos*, 36(4), 475-489.

Hollan, D., & Throop, C. J. (2008). Whatever Happened to Empathy? : Introduction. *Ethos*, 36(4), 385-401. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00023.x>

Hong, Y., Cai, J., Lan, R., Wang, K., Lian, R., & Chen, L. (2022). Empathy and teachers' fairness behavior : The mediating role of moral obligation and moderating role of social value orientation. *PloS One*, 17(6), e0268681. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268681>

Hoppe, F. (1930). Untersuchungen zur Handlungs-und Affektpsychologie. IX. Erfolg und Misserfolg. [Studies on the psychology of action and emotion. IX. Success and failure.]. *Psychologische Forschung*, 14, 1-62. <https://doi.org/10.1007/BF00403870>

Houston, B. (2002). Review of Feeling Power : Emotions and Education [Review of *Review of Feeling Power : Emotions and Education*, par M. Boler]. *Hypatia*, 17(1), 205-209.

Howe, E. R., & Xu, S. (2013). Transcultural teacher development within the dialectic of the global and local : Bridging gaps between East and West. *Teaching and Teacher Education*, 36, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.010>

- Howick, J., Chalmers, I., Greenhalgh, T., Heneghan, C., Liberati, A., Moschetti, I., Phillips, B., & Thornton, H. (2011). *The 2011 Oxford CEBM Levels of Evidence (Introductory Document)* [Web Page]. <https://www.cebm.ox.ac.uk/resources/levels-of-evidence/ocebmllevels-of-evidence>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, H., Liu, Y., & Su, Y. (2020). What Is the Relationship Between Empathy and Mental Health in Preschool Teachers : The Role of Teaching Experience. *Frontiers in Psychology*, 11, 1366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01366>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 545-560. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.545>
- Hurteau, M. (2013). Aspirer à un jugement crédible dans le cadre de l'évaluation de programme. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 145-161). De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ».
- Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.06.003>
- Ickes, W., Gesn, P. R., & Graham, T. (2000). Gender differences in empathic accuracy : Differential ability or differential motivation? *Personal Relationships*, 7, 95-109. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00006.x>

- Inam, A., Fatima, H., Naeem, H., Mujeeb, H., Khatoon, R., Wajahat, T., Andrei, L., Starcevic, S., & Sher, F. (2021). Self-Compassion and Empathy as Predictors of Happiness among Late Adolescents. *Social Sciences, 10*, 380. <https://doi.org/10.3390/socsci10100380>
- Inspé Aix-Marseille (Réalisateur). (2021, mars 16). *Conférence « éducation inclusive » Pratiques d'enseignement inclusives. Formation et apprentissages. Greta Pelgrims.* <https://www.youtube.com/watch?v=FXvU2GzmBDI>
- Inspé de Lille. (2022). *Pollen 2022 : Lutter contre les LGBTQIA+phobies.* <https://portail-bu.inspe-lille-hdf.fr/opac/news/pollen-2022-lutter-contre-les-lgbtqiaphobies/87>
- Instruction Interministérielle du 19 Août 2022 (2022).
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children : Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*(1), 369-397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science, 12*(1), 18-23.
- Jaafari, M., Aalouane, R., Aarab, C., & Rammouz, I. (2018). A measurement of empathy among Moroccan medical students. *Nursing and Palliative Care, 3*(3). <https://doi.org/10.15761/NPC.1000188>
- Jaber, L. (2021). “He got a glimpse of the joys of understanding” – The role of epistemic empathy in teacher learning. *Journal of the Learning Sciences, 30*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936534>
- Jaber, L. Z., Southerland, S., & Dake, F. (2018). Cultivating epistemic empathy in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education, 72*, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.009>



- Jacobs, M., & Casciana, L. M. (2020). Le groupe-classe en tant qu'espace de cohésion dynamique : Vers un changement inclusif et réfléchi. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 10(3), Article 3.
- James, W. (1890). *The principles of psychology, Vol I*. Henry Holt and Co.  
<https://doi.org/10.1037/10538-000>
- Jaunait, A. (2020). Genèses du droit de l'identité de genre. Approche des configurations sociojuridiques: *Droit et société*, N° 105(2), 429-451. <https://doi.org/10.3917/drs1.105.0429>
- Jeffrey, D. (2016). Empathy, sympathy and compassion in healthcare : Is there a problem? Is there a difference? Does it matter? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 109(12), 446-452.  
<https://doi.org/10.1177/0141076816680120>
- Jennings, P. A., & Min, H. H. (2023). Transforming Empathy-Based Stress to Compassion : Skillful Means to Preventing Teacher Burnout. *Mindfulness*, 1-12.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-023-02115-6>
- Jiang, Y., & Wang, J. (2018). A Study of Cultural Empathy in Foreign Language Teaching from the Perspective of Cross-cultural Communication. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1664. <https://doi.org/10.17507/tpls.0812.12>
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales : Un domaine en expansion* (p. 47-78).
- Jönsson, I., Sandell, A., & Tallberg-Broman, I. (2013). Les réformes de l'éducation préscolaire en Suède : Un nouveau paradigme ? *Revue des politiques sociales et familiales*, 112(1), 63-72.  
<https://doi.org/10.3406/caf.2013.2820>
- Jordan, J. V., & Schwartz, H. L. (2018). Radical Empathy in Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(153), 25-35. <https://doi.org/10.1002/tl.20278>
- Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In *L'Empathie* (p. 19-49). Odile Jacob.  
<https://doi.org/10.3917/oj.berth.2004.01.0017>

- Joubert, A. (2015). *Étude qualitative des déterminants de l'empathie chez les internes en médecine générale*.
- Kabat-Zinn, J., André, C., & Maskens, C. (2023). *Au coeur de la tourmente, la pleine conscience* (4e éd., enrichie). DBS.
- Kabat-Zinn, J., & Du Luart, Y. (2004). *Où tu vas, tu es : Apprendre à méditer pour se libérer du stress et des tensions profondes*. J'ai lu.
- Kallaher, A., Eldermire, E. R. B., Fournier, C. T., Ghezzi-Kopel, K., Johnson, K. A., Morris-Knower, J., Scinto-Madonich, S., & Young, S. (2020). Library systematic review service supports evidence-based practice outside of medicine. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(6), 102222. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102222>
- Kang, S. R., Kim, S.-J., & Lee, J. (2020). Development of a Violence Prevention Educational Program for Elementary School Children Using Empathy (VPEP-E). *Child Health Nursing Research*, 26(4), 422-433. <https://doi.org/10.4094/chnr.2020.26.4.422>
- Karagiannopoulou, E., & Entwistle, N. (2019). Students' Learning Characteristics, Perceptions of Small-Group University Teaching, and Understanding Through a "Meeting of Minds". *Frontiers in Psychology*, 10, 444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00444>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program : Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105, 535-551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kataoka, H. U., Koide, N., Ochi, K., Hojat, M., & Gonnella, J. S. (2009). Measurement of empathy among Japanese medical students : Psychometrics and score differences by gender and level of medical education. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 84(9), 1192-1197. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181b180d4>

- Kaya, A., & Dönmez, B. (2009). An evaluation of the classroom management approaches of the class teachers implementing “Constructivist Learning Approach”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 575-583. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.104>
- Kaya, B., & Çolakoğlu, Ö. (2015). Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği (EDBÖ) Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). <https://doi.org/10.17679/iuefd.16127895>
- Kayama, M., Haight, W., Ku, M. L., Cho, M., & Lee, H. Y. (2016). Perspectives of elementary school educators in Japan, South Korea, Taiwan and the US on disability, stigmatization and children’s developing self : Part 2 : Solutions. *Children and Youth Services Review*, 70, 403-418. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.10.009>
- Kenny, M., Luck, P., & Koerbel, L. (2020). Tending the Field of Mindfulness-Based Programs : The Development of International Integrity Guidelines for Teachers and Teacher Training. *Global Advances in Health and Medicine*, 9, 216495612092397. <https://doi.org/10.1177/2164956120923975>
- Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health : Results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, 23(2), 134-143. <https://doi.org/10.1093/heapro/dam046>
- Kirmayer, L. J. (2008). Empathy and Alterity in Cultural Psychiatry. *Ethos*, 36(4), 457-474.
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Hashmi, W. A., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., & Györi, J. G. (2018). National context and teacher characteristics : Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*, 72, 64-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.001>
- Klein, G. (2003). *Une affaire de discipline : L’éducation physique en France et en Europe (1970 - 2000)*. Ed. Revue EP.S.

- Klein, K., & Hodges, S. (2001). Gender Differences, Motivation, and Empathic Accuracy : When it Pays to Understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 720-730.  
<https://doi.org/10.1177/0146167201276007>
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 873-879. <https://doi.org/10.1093/scan/nst060>
- Klis, M., & Kossewska, J. (1996). *Empathy in the Structure of Personality of Special Educators*.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED405323>
- Kliszcz, J., Nowicka-Sauer, K., Trzeciak, B., Nowak, P., & Sadowska, A. (2021). Empathy In Health Care Providers – Validation Study Of The Polish Version Of The Jefferson Scale Of Empathy. *KRS Journal of Medicine*, 1(2), Article 2.
- Kocoska, J. (2010). The influence of the simulation strategy over the improvement of the classroom climate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3751-3754.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.583>
- Koehne, S., Hatri, A., Cacioppo, J. T., & Dziobek, I. (2016). Perceived interpersonal synchrony increases empathy : Insights from autism spectrum disorder. *Cognition*, 146, 8-15.  
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.09.007>
- Kohut, H. (1959). Introspection, Empathy, and Psychoanalysis An Examination of the Relationship between Mode of Observation and Theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7(3), 459-483. <https://doi.org/10.1177/000306515900700304>
- Kokko, T. H. J., & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying : Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1000-1008.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.005>
- Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles : En 8 séances*. Dunod.

- Kotsou, I., & Leys, C. (2016). Self-Compassion Scale (SCS) : Psychometric Properties of The French Translation and Its Relations with Psychological Well-Being, Affect and Depression. *PLOS ONE*, 11(4), e0152880. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152880>
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire : Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/socsci6020062>
- Kovess-Masfety, V., Leray, E., Denis, L., Husky, M., Pitrou, I., & Bodeau-Livinec, F. (2016). Mental health of college students and their non-college-attending peers : Results from a large French cross-sectional survey. *BMC Psychology*, 4(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0124-5>
- Kraft, A. (1970). Time out. *Journal of School Psychology*, 8(4), 291-295. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(70\)90007-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(70)90007-5)
- Krouni, H. (2022). Le FOU et la perspective actionnelle pour la contextualisation de l'enseignement/apprentissage du français pour les futurs étudiants des filières scientifiques universitaires au Maroc. *Revue Marocaine de Didactique et Pédagogie*, 2(1), Article 1.
- Krtek, A., Malinakova, K., Rudnicka, R. K., Pesoutova, M., Zovincova, V., Meier, Z., Tavel, P., & Trnka, R. (2022). Ambivalent bonds, positive and negative emotions, and expectations in teachers' perceptions of relationship with their students with ADHD. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 17(1), 2088456. <https://doi.org/10.1080/17482631.2022.2088456>
- Kuroda, A. (2014). Contemplative Education Approaches to Teaching Teacher Preparation Program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1400-1404. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.405>
- Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Éducation & Formation*, 299, 98-107.
- LaCapra, D. (2014). *Writing History, Writing Trauma*. JHU Press.

- Lacour, M. (2012). *Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves : Étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien* [These de doctorat, Besançon].  
<https://www.theses.fr/2012BESA1018>
- Lahire, B. (2021). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire* (Nouvelle éd. avec une nouvelle préface). PUL, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2023). *Les structures fondamentales des sociétés humaines*. la Découverte.
- Lam, T. C. M., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy Training : Methods, Evaluation Practices, and Validity. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(16), Article 16.
- Lamboy, B. (2021). *Les compétences psychosociales : Bien-être, prévention, éducation*. UGA éditions PUG.
- Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoät, E., Lecrique, J.-M., Rebecca, S., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022). *Les compétences psychosociales : Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021*. Santé Publique France.
- Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales : Manuel de développement*. De Boeck supérieur.
- Lampert, B., Unterrainer, C., & Seubert, C. T. (2019). Exhausted through client interaction— Detached concern profiles as an emotional resource over time? *PLOS ONE*, 14(5), e0216031.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216031>
- Lamy, R. (2023). *En bons pères de famille*. JC Lattès.
- Langer, E. (Éd.). (1990). *Mindfulness* (Repr.). Da Capo Press.
- Laplantine, F. (2023, septembre 21). *Quand le moi devient autre (Je comme autrui)* [Conférence].  
<https://vimeo.com/881599349/995b7d6b12?>

- Larrivé, V. (2018). Empathie fictionnelle, journal de personnages et compétences scripturales. In *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (p. 183-206). Presses universitaires de Namur.
- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/4, Article 34/4. <https://doi.org/10.4000/osp.428>
- Laugaa, D., Rasclé, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers : A transactional approach. *European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.09.007>
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy : Reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34(5), 911-920. <https://doi.org/10.1017/S0033291703001624>
- Lăzărescu, M. P. (2013). The Structure and Dynamics of the Teacher's Empathic Behavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 511-515. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.341>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Le Bouteillec, N. (2020). Hen et la quête de l'égalité en Suède. *Cahiers du Genre*, 69(2), 205-229. <https://doi.org/10.3917/cdge.069.0205>
- Le Drian, J.-Y. (2016). La stratégie de défense française à un tournant. *Revue Défense Nationale*, 787(2), 5-19. <https://doi.org/10.3917/rdna.787.0005>
- Le figaro. (2024, janvier 23). *Un tiers des Français serait «inquiet» pour un proche qui souhaite devenir enseignant*. Figaro Emploi. <https://emploi.lefigaro.fr/carriere-remuneration/un-tiers-des-francais-serait-inquiet-pour-un-proche-qui-souhaite-devenir-enseignant-20240123>

- Lecocq, A., Ammi, M., & Bellarbre, É. (2016). Le score de propension : Un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 69-100. <https://doi.org/10.7202/1035914ar>
- Ledig, A. (2013). *Juste avant le bonheur*. A. Michel.
- Lee, D. Y., Zingle, H. W., Patterson, J. G., Ivey, A. E., & Haase, R. F. (1976). Development and validation of a microcounseling skill discrimination scale. *Journal of Counseling Psychology*, 23(5), 468-472. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.23.5.468>
- Leleux, C. (2020). L'éthique à l'école : Quels enjeux ? Quels défis ? In C. Marsollier (Éd.), *L'éthique à l'école : Quels enjeux ? Quels défis?* (p. 35-50). Berger-Levrault.
- Lémonie, Y., Light, R., & Sarremejane, P. (2016). Teacher–student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1249-1268. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1005068>
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In *Empathy and its development*. (p. 195-217). Cambridge University Press.
- Lenny, D. J., Doleck, T., & Bazelais, P. (2019). Self-Determination, Loneliness, Fear of Missing Out, and Academic Performance. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(4), 485-496.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lévy, P. (2003). Le jeu de l'intelligence collective. *Sociétés*, 79(1), 105-122. <https://doi.org/10.3917/soc.079.0105>
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In *Personality and the behavior disorders* (p. 333-378). Ronald Press.
- Lewis, K. (2018, avril 15). *Gender Diversity in Educational Leadership Discourses : A Comprehensive Literature Review*.



- Lewis, K. B., & Wagner, S. (2023). Empathy and professional support via relate-to-self in post-observation meetings. *System, 114*, 103025. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103025>
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Editions Mardaga.
- Li, M., Li, W., Yang, Q., & Huang, L. (2022). Altruistic preferences of pre-service teachers : The mediating role of empathic concern and the moderating role of self-control. *Frontiers in Psychology, 13*, 999105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.999105>
- Liénard, J.-S. (2002). Variabilité et multicatégorisation. In J. Lautrey, B. Mazoyer, & P. Van Geert (Éds.), *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives* (p. 291-304). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.6720>
- Lima, L., & Tual, M. (2022). De l'étude randomisée à la classe : Est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ? *Éducation et didactique, 16-1*, 153-162. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.9899>
- Lindquist, J. (2004). Class Affects, Classroom Affectations : Working through the Paradoxes of Strategic Empathy. *College English, 67(2)*, 187-209. <https://doi.org/10.2307/4140717>
- Lingdi, C. (2009). The Effect of Empathy on College English Speaking. *Asian Social Science, 4*. <https://doi.org/10.5539/ass.v4n8p142>
- Lipps, T. (1900). Ästhetische Einfühlung. *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 22*, 415-450.
- Liu, L. (2004). *He Development of Cross-cultural Communicative Competence in Foreign Language Teaching*. [Master's dissertation].
- Long, B. E. (1974). Educational change with elementary school psychology curriculum. *Professional Psychology, 5(2)*, 166-174. <https://doi.org/10.1037/h0037581>

- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & García, F. J. A. (2008). *TECA : Test de empatía cognitiva y afectiva*. Tea Madrid, Spain. <https://pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2020/12/TECA-Test-de-Empati%CC%81a-Cognitiva-y-Afectiva.pdf>
- Low-Beer, A. (1989). Empathy and History. *Teaching History*, 55, 8-12.
- Luis, C. S., & Cañadas, I. (2014). Qualitative and Quantitative Methods to Assess the Qualities of a Lecturer : What Qualities are Demanded by on-line and on-site Students? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.369>
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching : Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240. <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Lynett, A. (2019). “Yes, you can” : Conversational assessment in the classroom and its role in the management of institutional and social goals. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100277. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.002>
- Macagno, F., Rapanta, C., Mayweg-Paus, E., & Garcia-Milà, M. (2022). Coding empathy in dialogue. *Journal of Pragmatics*, 192, 116-132. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.02.011>
- Macalli, M., Texier, N., Schück, S., Côté, S. M., & Tzourio, C. (2021). A repeated cross-sectional analysis assessing mental health conditions of adults as per student status during key periods of the COVID-19 epidemic in France. *Scientific Reports*, 11(1), 21455. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-00471-8>
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion : A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545-552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>
- Madaliyeva, Z., Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Zholdassova, M. (2015). Correction of Burnout in Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1345-1352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.252>

- Magano, J., Silva, C., Figueiredo, C., Vitória, A., Nogueira, T., & Pimenta Dinis, M. A. (2020). Generation Z : Fitting Project Management Soft Skills Competencies—A Mixed-Method Approach. *Education Sciences*, 10(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/educsci10070187>
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education : A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1102-1112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.09.001>
- Maguire, R., Wilson, A., & Jahoda, A. (2019). Talking about learning disability : Promoting positive perceptions of people with intellectual disabilities in Scottish schools. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1446497>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Maine, F., & Čermáková, A. (2021). Using linguistic ethnography as a tool to analyse dialogic teaching in upper primary classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100500. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100500>
- Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3). <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>
- Majorano, M., Musetti, A., Brondino, M., & Corsano, P. (2015). Loneliness, Emotional Autonomy and Motivation for Solitary Behavior During Adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3436-3447. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0145-3>
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2014). Facts Are More Important Than Novelty : Replication in the Education Sciences. *Educational Researcher*, 43(6), 304-316. <https://doi.org/10.3102/0013189X14545513>

- Makoelle, T. (2019). *Teacher empathy, A prerequisite for an inclusive classroom*.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_43-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_43-1)
- Mamprin, C., Clément, L., Levasseur, A., & Guitard, J. (2023, mai 4). *Éléments de réflexion sur la conception du bien-être sous-jacente aux activités visant à soutenir les enseignant-e-s*.
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6e éd). Armand Colin.
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche & formation*, 69(1), 65-80.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1722>
- Marshall, W. L., Hudson, S. M., Jones, R., & Fernandez, Y. M. (1995). Empathy in sex offenders. *Clinical Psychology Review*, 15(2), 99-113. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(95\)00002-7](https://doi.org/10.1016/0272-7358(95)00002-7)
- Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle : Le concept de « rapport à l'innovation ». *Recherche & formation*, 31(1), 11-29.  
<https://doi.org/10.3406/refor.1999.1564>
- Marsollier, C. (2017). *La bienveillance active, levier pour un accompagnement efficace de l'élève* [Conférence à Lille].
- Marsollier, C. (2019). *Le sens des besoins fondamentaux des élèves et leurs enjeux*.  
<https://eduscol.education.fr/document/19309/download>
- Marsollier, C. (2023). *L'attention aux vulnérabilités des élèves* (Broché).
- Martí, M., & Salomó, X. (2017). *Le festin des affreux*. Seuil jeunesse.
- Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besancon, M., Heutte, J., Paquet, Y., Delas, Y., Trousselard, M., Lecorre, B., & Diener, E. (2018). Changes in Emotions from Childhood to Young Adulthood. *Child Indicators Research*, 11(2), 541-561.  
<https://doi.org/10.1007/s12187-016-9440-9>

- Martinsone, B., & Žydzīnaite, V. (2023). Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work : Implications from qualitative research in two European countries. *Frontiers in Psychology, 14*, 1160546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160546>
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie, 6*(1), 43-60. <https://doi.org/10.3917/socio.061.0043>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual : Movement, affect, sensation*. Duke University Press.
- Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A. R., & Crescentini, C. (2020). Positive Impact of Mindfulness Meditation on Mental Health of Female Teachers during the COVID-19 Outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6450. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186450>
- Mauceri, M., Marco, G. D., & Licciardello, O. (2012). Action Learning's Effects on Special Educators' Attitudes Towards Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 5698-5702. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.500>
- Mazur, P. J., & Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education, 5*(4), 337-353. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90031-0)
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students : A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education, 53*(5), 433-443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>
- McConnell, J., Tian, Z., & Yazan, B. (2023). Monolingual content-area teacher candidates' identity work in an online teacher education course. *Linguistics and Education, 77*, 101228. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101228>

- McGugan, K. S., Horn, I. S., Garner, B., & Marshall, S. A. (2023). "Even when it was hard, you pushed us to improve" : Emotions and teacher learning in coaching conversations. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103934>
- Meek, C. R. (1957). An Experiment in Teaching Empathy. *The Journal of Educational Sociology*, 31(2), 107-110. <https://doi.org/10.2307/2264476>
- Mehdizadeh, M., & Khosravi, Z. (2019). An inquiry into the effectiveness of bibliotherapy for children with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(4), 285-292. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1466509>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Meirieu, P. (2018). 12. Construire des collectifs pour former des citoyens. In *La Riposte* (p. 254-270). Autrement. <https://www.cairn.info/la-riposte--9782746747579-p-254.htm>
- Merleau-Ponty, M. (2008). Rapport de Maurice Merleau-Ponty pour la création d'une chaire d'Anthropologie sociale : Assemblée des professeurs du Collège de France, 30 novembre 1958. *La lettre du Collège de France, Hors-série 2*, 49-53. <https://doi.org/10.4000/lettre-cdf.229>
- Messaoudi, L. (2016). La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : Quelles remédiations? *Langues, cultures et sociétés*, 69-85 Pages. <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/LCS-V2I1.5786>
- Meulenbroeks, R., Reijerkerk, M., Angerer, E., Pieters, T., & Bakker, A. (2022). Academic discourse on education during the early part of the pandemic. *Heliyon*, 8(10), e11170. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11170>
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher Empathy : A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>

- Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., Dominguez-Lara, S., Gálvez-Nieto, J. L., & Alarcón-Bañares, P. (2023). Psychometric Validation of the Adult Prosocialness Behavior Scale in a Professional Teaching Context. *Behavioral Sciences, 13*(9), 761.  
<https://doi.org/10.3390/bs13090761>
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate : The three-level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology, 5*(2), 25-31.
- Milovanović, R., & Marinković, T. (2014). Emphatic Competences of Future Helpers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 128*, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.119>
- Minner, F. (2019). Les émotions dans l'internalisation et l'émergence des normes sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.11480>
- Moè, A., & Katz, I. (2020). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic : The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education, 96*, 103173.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>
- Moir, E. (1999). The Stages of a Teacher's First Year. In *Mentoring Programs for New Teachers : Models of Induction and Support* (S. Villani, p. 6).
- Moisan, A. (2002). Alain Caillé, Anthropologie du don. Le tiers paradigme | Jacques Godbout, Le don, la dette et l'identité. Homo donator vs homo oeconomicus. *Sociologie du travail, 44*(3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/sdt.34084>
- Moore, R. D., Romine, M. W., O'connor, P. J., & Tomporowski, P. D. (2012). The influence of exercise-induced fatigue on cognitive function. *Journal of Sports Sciences, 30*(9), 841-850.  
<https://doi.org/10.1080/02640414.2012.675083>
- Moraru, M., & Cristea, G. (2013). Self-knowledge and Professional Development-sustainable Educational Condition of a Relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 89*, 94-97. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.816>

- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Morgan, S. R. (1976). Assessing the empathic potential of student teachers of the emotionally disturbed. *American Journal of Orthopsychiatry*, 46(1), 163-167. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1976.tb01237.x>
- Morgan, S. R. (1977). Personality Variables as Predictors of Empathy. *Behavioral Disorders*, 2(2), 89-94. <https://doi.org/10.1177/019874297700200206>
- Morgan, S. R. (1979). A model of the empathic process for teachers of emotionally disturbed children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 49(3), 446-453. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1979.tb02627.x>
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Éd. Points.
- Morvan, Y., & Frajerman, A. (2021). La santé mentale des étudiants : Mieux prendre la mesure et considérer les enjeux. *L'Encéphale*, 47(6), 620-629. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.10.009>
- Motaitianu, I. (2014). The Empathy and Communication – Pride Personality's Dimensions of the Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.602>
- Mudarra, M. J., Álvarez-González, B., García-Salguero, B., & Elliott, S. N. (2022). Multi- Informant Assessment of Adolescents' Social-Emotional Skills : Patterns of Agreement and Discrepancy among Teachers, Parents, and Students. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 12(3), 62. <https://doi.org/10.3390/bs12030062>
- Murphy, H., Tubritt, J., & O'Higgins Norman, J. (2018). The Role of Empathy in Preparing Teachers to Tackle Bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7, 17-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>



- Nabilou, B., & Khorasani-zavareh, D. (2013). The Bridge Between real and Ideal : Students Perception on Quality Gap in Reality and Their Educational Expectations. *Iranian Red Crescent Medical Journal*.
- [https://www.academia.edu/30380760/The\\_Bridge\\_Between\\_real\\_and\\_Ideal\\_Students\\_Perception\\_on\\_Quality\\_Gap\\_in\\_Reality\\_and\\_Their\\_Educational\\_Expectations](https://www.academia.edu/30380760/The_Bridge_Between_real_and_Ideal_Students_Perception_on_Quality_Gap_in_Reality_and_Their_Educational_Expectations)
- Nadmilail, A. I., Mohd Matore, M. E. E., Maat, S. M., & Sheridan, L. (2023). Broad vs. narrow traits : A scoping review of measuring personality traits in teacher selection using the situational judgment test. *Frontiers in Psychology, 14*, 1217321.
- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217321>
- Nambiema, A., Fouquet, J., Guilloteau, J., & Descatha, A. (2021). La revue systématique et autres types de revue de la littérature : Qu'est-ce que c'est, quand, comment, pourquoi ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement, 82*(5), 539-552.
- <https://doi.org/10.1016/j.admp.2021.03.004>
- Narinasamy, I., & Hasmah, W. (2013). Caring Teacher in Developing Empathy in Moral Education. *Malaysian Online Journal of Educational Science, 1*.
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?* (H. Héту, L. Lavoie, S. Baillauquès, p. 139-160).
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher : Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLOS ONE, 14*(12), e0225993.
- <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>

- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Frontiers in Psychology, 11*, 521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>
- Neary, A. (2020). Critical imaginaries of empathy in teaching and learning about diversity in teacher education. *Teaching Education, 31*(4), 444-458. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649648>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self Identity, 2003*; 2 : 223–250. - Recherche Google. *Self Identity, 223-250*.
- Neff, K. D. (2016). Does Self-Compassion Entail Reduced Self-Judgment, Isolation, and Over-Identification? A Response to Muris, Otgaar, and Petrocchi (2016). *Mindfulness, 7*(3), 791-797. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0531-y>
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality, 41*(1), 139-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality, 41*(4), 908-916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Nil, R., Jacobshagen, N., Schächinger, H., Baumann, P., Höck, P., Hättenschwiler, J., Ramseier, F., Seifritz, E., & Holsboer-Trachsler, E. (2010). Burnout—An analysis of the status quo. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie, 161*, 72-77.
- Nixon, S., & Davis, S. (2011). What Students Say About Bullying. *Educational Leadership, 69*, 18-23.
- Noddings, N. (1984). *Caring : A relational approach to ethics & moral education* (Paperback ed., 2. ed., updated). Univ. of Calif. Press.

- Nordgren, L. F., Banas, K., & MacDonald, G. (2011). Empathy gaps for social pain : Why people underestimate the pain of social suffering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(1), 120-128. <https://doi.org/10.1037/a0020938>
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie*, 4.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills, Education 2030 « The future we want »*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221-5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Oliver, S. (2016). The Aesth- ethics of Empathy : Bakhtin and the Return to Self as Ethical Act. In A. Assmann & I. Detmers (Éds.), *Empathy and its Limits* (p. 166-186). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137552372\\_10](https://doi.org/10.1057/9781137552372_10)
- OMS, World Health Organisation (WHO). (1986, novembre 21). *Ottawa Charter for Health Promotion : First International Conference on Health Promotion Ottawa*,.
- OMS, World Health Organisation (WHO). (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools, 2nd rev. 1994* (2nd rev.).
- OMS, World Health Organisation (WHO). (2003). *Skills for health*.
- Oostenbroek, J., Suddendorf, T., Nielsen, M., Redshaw, J., Kennedy-Costantini, S., Davis, J., Clark, S., & Slaughter, V. (2016). Comprehensive Longitudinal Study Challenges the Existence of Neonatal Imitation in Humans. *Current Biology*, 26(10), 1334-1338. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.03.047>
- OpinionWay. (2022, janvier). *Les enseignants et le bruit à l'école*. <https://www.ecophon.com/contentassets/0468cf30c9b846b4a4e7b6a389aacb27/opinionway->

[pour-saint-gobain-ecophon-et-la-semaine-du-son---les-enseignants-et-le-bruit-a-lecole---janvier-2022.pdf/](#)

Ouchnid, B., & Kettab, H. (2023, mars 10). *L'oral, une compétence transversale et multidimensionnelle : Réflexions autour de son enseignement et évaluation*. Colloque Les compétences transversales, De l'université au monde de l'emploi, Marrakech.

Pacherie, E. (2004). *L'empathie et ses degrés* (p. 149). Editions Odile Jacob.

[https://hal.science/ijn\\_00353957](https://hal.science/ijn_00353957)

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement : An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), e1003583.

<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>

Pageau, L. (2021). L'empathie historique pourrait-elle faciliter la compréhension de la nature de la science historique? *Enjeux de l'univers social*, 17(1), 45-48.

Palama, A., Theurel, A., & Gentaz, E. (2017). Le développement des émotions primaires durant l'enfance. *Médecine et enfance*, 7, 195-201.

Palmer, D., & Menard-Warwick, J. (2012). Short-term study abroad for Texas preservice teachers : On the road from empathy to critical awareness. *Multicultural Education*, 19, 17-26.

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the Gap : Improving the Social and Emotional Skills of Pre-Service Teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005>

Parchomiuk, M. (2019). Teacher Empathy and Attitudes Towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56-69.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>

- Pariser, S. (2023). *Les effets d'un enseignement de lecture littéraire sur la théorie de l'esprit et l'empathie de l'élève* [Soutenance]. Université Paris 8.
- Paro, H. B., Daud-Gallotti, R. M., Tibério, I. C., Pinto, R. M., & Martins, M. A. (2012). Brazilian version of the Jefferson Scale of Empathy : Psychometric properties and factor analysis. *BMC Medical Education*, 12(1), 73. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-73>
- Pastoureau, M. (1995). Gentil donc lâche. *Le Genre humain*, N°29(1), 133. <https://doi.org/10.3917/lgh.029.0133>
- Pastoureau, M., Gaillard, A., Lanoë, C., & Abramovici, J.-C. (2019). Penser la couleur. *Dix-huitième siècle*, 51(1), 335-345.
- Patil, I., Calò, M., Fornasier, F., Cushman, F., & Silani, G. (2017). The behavioral and neural basis of empathic blame. *Scientific Reports*, 7(1), 5200. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-05299-9>
- Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les sciences sociales : Naissance et développement d'un champ de recherches. *L'Année sociologique*, 64(2), 273-294. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0273>
- Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding Preschool Teachers' Perspectives on Empathy : A Qualitative Inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 169-179. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0648-3>
- Pef. (2021). *Le monstre poilu*. Gallimard jeunesse.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial Behavior : Multilevel Perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 365-392. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Percivalle, A. (2020). *L'éthique en tant qu'objet de formation au cours des études médicales : Examen épistémologique et méthodologique critique d'une approche éducationnelle centrée sur la psychologie des émotions et sur le recours à des dispositifs de simulation*. Bretagne occidentale.

- Pérez-Fuentes, M., Gázquez Linares, J., Molero Jurado, M., Simón Márquez, M., & Martos Martínez, A. (2020). *The mediating role of cognitive and affective empathy in the relationship of mindfulness with engagement in nursing*. BMC Public Health; BMC Public Health. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8129-7>
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : Transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2023, septembre 22). *Se construire comme professionnel dans les métiers de l'humain : Convergences et spécificités ?* [Conférence]. Biennale de l'éducation, Paris, CNAM.
- Peters, U., Krauss, A., & Braganza, O. (2022). Generalization Bias in Science. *Cognitive Science*, 46(9), e13188. <https://doi.org/10.1111/cogs.13188>
- Petit, E. (2021). Les émotions au coeur de la transformation sociale : Une lecture à partir de John Dewey. *Lien social et Politiques*, 86, 191-205. <https://doi.org/10.7202/1079499ar>
- Petit, T., & Doucet, P. (2014). Accompagnement en français scientifique et universitaire au Maroc : Quels apports des TICE pour mener les apprenants à l'autonomie? *Synergies Chine*, 9, 99-111.
- Petrak, A., Helm, F., Wolff, F., & Möller, J. (2023). Agentic and communal self-evaluations : The role of dimensional comparisons. *Learning and Individual Differences*, 105, 102303. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102303>
- Petrucci, F. (2010). Compétences en lecture à Genève : Influence des caractéristiques des élèves et des classes à différents moments de la scolarité obligatoire. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 79-106. <https://doi.org/10.7202/1024927ar>
- Peyrotte, M. (2012). *Les buts d'accomplissement chez les enseignants du second degré*.
- Piras, M. (2004). Les fondements sociaux de l'agir normatif chez Durkheim et Weber : Le rôle du sacré. *Archives de sciences sociales des religions*, 127, Article 127. <https://doi.org/10.4000/assr.1058>

- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022).  
Introducing Metapathy as a Movement beyond Empathy : A Case of Socioeconomic Status.  
*International Journal of Society Culture and Language, Online First*.  
<https://doi.org/10.22034/ijscsl.2022.252360>
- Place, D., & Vincent, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les  
diplômes et les compétences. *Economie et Statistique*, 424(1), 125-147.  
<https://doi.org/10.3406/estat.2009.8034>
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions : Principes et méthodes pour l'étude du  
discours « émotionné »*. P. Lang.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related  
Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of  
Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1174191>
- Point, C. (2018). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en  
formation*, 4, 76-91. <https://doi.org/10.7202/1045190ar>
- Point, C. (2019). De la nécessité d'une éducation à l'intelligence collective : Le projet de John  
Dewey. *Actes de La 1 Ère Biennale Internationale de Philosophie Pratique*.  
[https://www.academia.edu/40794998/De\\_la\\_n%C3%A9cessit%C3%A9\\_dune\\_%C3%A9ducation\\_%C3%A0\\_l'intelligence\\_collective\\_le\\_projet\\_de\\_John\\_Dewey](https://www.academia.edu/40794998/De_la_n%C3%A9cessit%C3%A9_dune_%C3%A9ducation_%C3%A0_l'intelligence_collective_le_projet_de_John_Dewey)
- Pommier de Santi, A. (2018). *Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle :  
Approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de  
l'attachement* [These de doctorat, Normandie]. <http://www.theses.fr/2018NORMR150>
- Ponti, C. (Éd.). (2002). *Okilélé. L'école des loisirs*.

Ponzi, S. (2016). *Infographie concernant les niveaux de preuve*.

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=551801831667627&set=pb.100005134456979.-2207520000&type=3>

Pool, E. R., Munoz Tord, D., Delplanque, S., Stussi, Y., Cereghetti, D., Vuilleumier, P., & Sander, D. (2021). *Differential contributions of ventral striatum subregions to the motivational and hedonic components of the affective processing of the reward* [Preprint]. Neuroscience.

<https://doi.org/10.1101/2021.05.02.442349>

Pouchou-Guilhamot, S. (2017). *La prévention des risques psychosociaux chez les enseignants du second degré public* [These de doctorat, Pau]. <http://www.theses.fr/2017PAUU2025>

Pradeau, J.-F. (2018). *Fragments : Citations et témoignages* ([Nouvelle éd.], bibliographie mise à jour). Flammarion.

Pradeep, B., Shenoy, A. B., Shahane, S., Srividya, R., Arelingaiah, M., D'Souza, R., Garady, L., Jyoti, M., Rache, S., Dixit, A., Shetty Yekkar, G., Lingaiah, P., Rajneesh, S., & Gururaj, G. (2022). Age, gender, peers, life skills and quality of life influence risk of cell phone addiction among college teachers in Karnataka, India : A state level epidemiological analysis. *BMC Public Health*, 22(1), 180. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12575-5>

Prairat, E. (2022). *Éduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant* (2e éd. actualisée). ESF sciences humaines.

Prairat, E. (2023). La formation éthique des enseignants et des enseignantes. In C. Point & J. Denis, *Former les futurs enseignants et enseignantes à l'éthique professionnelle* (p. 209-224). Presses de l'Université Laval.

Press reader. (2018). *Question de genre*. <https://www.pressreader.com/france/20-minutes/20180221/281895888722669>

Preusche, I., & Wagner-Menghin, M. (2013). Rising to the challenge : Cross-cultural adaptation and psychometric evaluation of the adapted German version of the Jefferson Scale of



- Physician Empathy for Students (JSPE-S). *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 18(4), 573-587. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9393-9>
- Price, P. C., Jhangiani, R. S., & Chiang, I.-C. A. (2015). *Research methods of psychology* (2nd Canadian ed.). Victoria, B.C. : BCcampus. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Price+PC%2C+Jhangiani+RS%2C+Chiang+I-CA.+Research+methods+of+psychology.+2nd+Canadian+ed.+Victoria%2C+B.C.+%3A+BCcampus%3B+2015.+353+p.>
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Éditions du Seuil.
- Pyżalski, J., Plichta, P., Szuster, A., & Barlińska, J. (2022). Cyberbullying Characteristics and Prevention-What Can We Learn from Narratives Provided by Adolescents and Their Teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811589>
- Raab, K. (2014). Mindfulness, Self-Compassion, and Empathy Among Health Care Professionals : A Review of the Literature. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(3), 95-108. <https://doi.org/10.1080/08854726.2014.913876>
- Radio France. (2023, août 30). Aurélie Jean : « L'intelligence artificielle ne doit pas annuler l'intuition et l'imprévisible ». France Inter. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/jusqu-ici-tout-va-bien/jusqu-ici-tout-va-bien-du-mercredi-30-aout-2023-5195433>
- Rafaila, E. (2015). The Competent Teacher for Teaching Emotional Intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 953-957. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.253>
- Rahimi-Madiseh, M., Tavakol, M., Dennick, R., & Nasiri, J. (2010). Empathy in Iranian medical students : A preliminary psychometric analysis and differences by gender and year of medical school. *Medical Teacher*, 32(11), e471-e478. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.509419>

- Rail, G. (2016). La violence de l'impératif du bien-être. Bio-Autres, missions de sauvetage et justice sociale. *Staps*, 112(2), 17-31. <https://doi.org/10.3917/sta.112.0017>
- Rak, N., Bellebaum, C., & Thoma, P. (2013). Empathy and feedback processing in active and observational learning. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 13(4), 869-884. <https://doi.org/10.3758/s13415-013-0187-1>
- Ramakrishnan, P., Baccari, A., Ramachandran, U., Ahmed, S. F., & Koenig, H. G. (2018). Teachers' and Parents' Perspectives on a Curricular Subject of « Religion and Spirituality » for Indian Schools : A Pilot Study Toward School Mental Health Program. *Journal of Religion and Health*, 57(4), 1330-1349. <https://doi.org/10.1007/s10943-017-0474-1>
- Ramus, F. (2023, décembre 7). L'éducation fondée sur des preuves : Arguments et débats. *Ramus Méninges*. <https://ramus-meninges.fr/2023/12/07/leducation-fondee-sur-des-preuves-arguments-et-debats/>
- Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation—How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica : Journal of Humanities and Social Science Education*, 1.
- Rapanta, C., Gonçalves, C., Pereira, J. R., Cascalheira, D., Gil, B., Morais, R., Čermáková, A., Peck, J., Brummernhenrich, B., Jucks, R., Garcia-Milà, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., Vrikkki, M., Evagorou, M., & Macagno, F. (2021). Multicultural classroom discourse dataset on teachers' and students' dialogic empathy. *Data in Brief*, 39, 107518. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107518>
- Rascle, N., & Bergugnat, L. (2013). Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants. *Université de Bordeaux: Bordeaux, France*. [https://institut.fsu.fr/wp-content/uploads/2021/12/burnout\\_enseignant\\_debutant\\_rapport.pdf](https://institut.fsu.fr/wp-content/uploads/2021/12/burnout_enseignant_debutant_rapport.pdf)
- Rashid, Md. (2023). Quality of government secondary school services in regional Bangladesh. *Heliyon*, 9(1), e12674. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12674>

- Rasoal, C., Eklund, J., & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.1037/h0099278>
- Redman, G. L. (1977). Study of the Relationship of Teacher Empathy for Minority Persons and Inservice Human Relations Training. *Journal of Educational Research*, 70, 4, Mar-Apr 77, 205-210.
- Régner, I. (2022, mars 30). *Sous représentation des femmes en science : Le rôle des stéréotypes de genre* [Conférence Université Côte d'Azur].
- Régner, I., Thinus-Blanc, C., Netter, A., Schmader, T., & Huguet, P. (2019). Committees with implicit biases promote fewer women when they do not believe gender bias exists. *Nature Human Behaviour*, 3(11), Article 11. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0686-3>
- Reisner, S. L., & Hughto, J. M. W. (2019). Comparing the health of non-binary and binary transgender adults in a statewide non-probability sample. *PLOS ONE*, 14(8), e0221583.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221583>
- Réseau des INSPÉ (Réalisateur). (2024a, mars 20). *Approche intégrée et inclusive du développement des compétences sociales : Un défi pédagogique*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=e2Z1kND6HGQ>
- Réseau des INSPÉ (Réalisateur). (2024b, mars 20). *Le bien-être à l'école*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=bTSHiZJ2pfk>
- Réseau des INSPÉ (Réalisateur). (2024c, mars 27). *Relation pédagogique positive et bien-être à l'École*. <https://www.youtube.com/watch?v=fAU-OSPRJTk>
- Revilla-Cuesta, V., Skaf, M., Varona, J. M., & Ortega-López, V. (2021). The Outbreak of the COVID-19 Pandemic and its Social Impact on Education : Were Engineering Teachers Ready to Teach Online? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2127. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042127>

- Rey, O. (2014). Entre laboratoire et terrain : Comment la recherche fait ses preuves en éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 89. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01576203>
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science & motricité : Revue scientifique de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, 42, 47.
- Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives: *Raisons éducatives*, N° 25(1), 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>
- Richards, C., Bouman, W. P., Seal, L., Barker, M. J., Nieder, T. O., & T'Sjoen, G. (2016). Non-binary or genderqueer genders. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 95-102. <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1106446>
- Riedl, C., Kim, Y. J., Gupta, P., Malone, T. W., & Woolley, A. W. (2021). Quantifying collective intelligence in human groups. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(21), e2005737118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2005737118>
- Rivas, C. de A., & Portal, E. I. R. del. (2023). Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104075. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104075>
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2007). Mirror neurons and motor intentionality. *Functional neurology*, 22(4), 205.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

- Rodriguez, S., & Mccorkle, W. (2020). On the Educational Rights of Undocumented Students : A Call to Expand Teachers' Awareness of Policies Impacting Undocumented Students and Strategic Empathy. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 122(12), 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146812012201203>
- Rodríguez-Jiménez, R.-M., Carmona, M., García-Merino, S., Díaz-Rivas, B., & Thuissard-Vasallo, I. J. (2022). Stress, subjective wellbeing and self-knowledge in higher education teachers : A pilot study through bodyfulness approaches. *PLOS ONE*, 17(12), e0278372. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278372>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn : A view of what education might become*. C. E. Merrill Pub. Co.
- Roh, M.-S., Hahm, B.-J., Lee, D. H., & Suh, D. H. (2010). Evaluation of Empathy Among Korean Medical Students : A Cross-Sectional Study Using the Korean Version of the Jefferson Scale of Physician Empathy. *Teaching and Learning in Medicine*, 22(3), 167-171. <https://doi.org/10.1080/10401334.2010.488191>
- Rolls, E. T., Cheng, W., & Feng, J. (2020). The orbitofrontal cortex : Reward, emotion and depression. *Brain Communications*, 2(2), fcaa196. <https://doi.org/10.1093/braincomms/fcaa196>
- Romand, D. (2021). Theodor Lipps (1851-1914), théoricien de l'empathie. In J. Bernard & J. Arnaud (Éds.), *Biomorphisme. Approches sensibles et conceptuelles des formes du vivant* (Editions Naima, p. 745-799). <https://hal.science/hal-03219315/document>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, Article 33/3. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Rosa, H. (2018). *Résonance : Une sociologie de la relation au monde*. la Découverte.
- Rosen, M. (2021). The Givenness of Other People : On Singularity and Empathy in Husserl. *Human Studies*, 44(3), 333-350. <https://doi.org/10.1007/s10746-021-09584-5>

- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent Communication : A Language of Life* (3e édition). Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. B. (NC). *Dynamics of empathy—Session #4—Non violent communication training*. <https://open.spotify.com/intl-fr>
- Rosenberg, M. B., Cesotti, A., Secretan, C., & Baut-Carlier, F. (2005). *Les mots sont des fenêtres : Ou bien ce sont des murs introduction à la communication nonviolente [i.e. non violente]* (2e éd. mise à jour). la Découverte.
- Rostaing, C. (2021). Carrière. *Sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/1197>
- Rowe, L. I., Hattie, J., & Hester, R. (2021). g versus c : Comparing individual and collective intelligence across two meta-analyses. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00285-2>
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2-3), 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Ruby, P., & Decety, J. (2004). How Would You Feel versus How Do You Think She Would Feel ? A Neuroimaging Study of Perspective-Taking with Social Emotions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(6), 988-999. <https://doi.org/10.1162/0898929041502661>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory : An organismic-dialectical perspective. In *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). University of Rochester Press.
- Sacré, M., Lafontaine, D., & Toczek, M.-C. (2022). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1085361ar>
- Saint Vincent, L.-A. (2023). Amorcer une autorégulation de l'agir éthique en formation initiale en enseignement : Défis et levier. In C. Point & J. Denis, *Former les futurs enseignants et enseignantes à l'éthique professionnelle* (p. 77-110). Presses de l'Université Laval.

- Samavi, A., Hajializadeh, K., Javdan, M., & Farshad, M. R. (2022). Psychometric validation of teacher empathy scale : Measurement invariance in gender. *Frontiers in Psychology, 13*, 1042993. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042993>
- Santé Publique France. (2022). *Les compétences psychosociales : État des connaissances scientifiques et théoriques*.  
<https://www.santepubliquefrance.fr/content/download/477950/3645324?version=1>
- Santé Publique France. (2023). *Les compétences psychosociales : L'essentiel à savoir*.  
<https://www.santepubliquefrance.fr/content/download/564830/4033075?version=1>
- Sarfati, Y., Hardy-Baylé, M. C., Besche, C., & Widlöcher, D. (1997). Attribution of intentions to others in people with schizophrenia : A non-verbal exploration with comic strips. *Schizophrenia Research, 25*(3), 199-209. [https://doi.org/10.1016/s0920-9964\(97\)00025-x](https://doi.org/10.1016/s0920-9964(97)00025-x)
- Saux-Pénault, E. L., & Marro, C. (2018). Le sexisme des albums jeunesse à l'école primaire toujours d'actualité? *Éducation & formations, 3*(98), 23. <https://doi.org/10.48464/halshs-02136492>
- Schafer, R. (1964). The Clinical Analysis Of Affects. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 12*(2), 275-299. <https://doi.org/10.1177/000306516401200201>
- Schiavio, A., Gesbert, V., Reybrouck, M., Hauw, D., & Parncutt, R. (2019). Optimizing Performative Skills in Social Interaction : Insights From Embodied Cognition, Music Education, and Sport Psychology. *Frontiers in Psychology, 10*, 1542.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01542>
- Schieman, S., & Gundy, K. V. (2000). The Personal and Social Links between Age and Self-Reported Empathy. *Social Psychology Quarterly, 63*(2), 152. <https://doi.org/10.2307/2695889>
- Schneider, F. W., & Coutts, L. M. (1979). Teacher orientations toward masculine and feminine : Role of sex of teacher and sex composition of school. *Canadian Journal of Behavioural*

*Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 11(2), 99-111.

<https://doi.org/10.1037/h0081587>

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers : A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Schopenhauer, A., Cantacuzène, J.-A., & Roos, R. (1851). *Aphorismes sur la sagesse dans la vie:*

*Vol. Parerga et Paralipomena* (9e éd). Presses universitaires de France.

Schopenhauer, A., & Plard, H. (1864). *L'art d'avoir toujours raison ou Dialectique éristique*.

Circé.

Schulte-Rüther, M., Markowitsch, H. J., Shah, N. J., Fink, G. R., & Piefke, M. (2008). Gender differences in brain networks supporting empathy. *NeuroImage*, 42(1), 393-403.

<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.04.180>

Schuman, H., & Harding, J. (1963). Sympathetic Identification With the Underdog. *The Public Opinion Quarterly*, 27(2), 230-241.

Schumann, K., Zaki, J., & Dweck, C. S. (2014). Addressing the empathy deficit : Beliefs about the malleability of empathy predict effortful responses when empathy is challenging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), 475-493. <https://doi.org/10.1037/a0036738>

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications.

*Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Schwimmer, M., Lessard, O., & Danis, J. (2024). Les pratiques de présence attentive à l'école : Le point de vue des intervenantes scolaires québécoises. *Recherches & éducations*, 27, Article

27. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.15390>



- Sciacca, B., Mazzone, A., Norman, J. O., & Foody, M. (2021). Blame and responsibility in the context of youth produced sexual imagery : The role of teacher empathy and rape myth acceptance. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103354.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103354>
- Scruton, S. (2015). *Boîte à outils trans\* : Ressources pratiques pour les organismes communautaires*.
- Sebire, S. J., Banfield, K., Jago, R., Edwards, M. J., Campbell, R., Kipping, R., Blair, P. S., Kadir, B., Garfield, K., Matthews, J., Lyons, R. A., & Hollingworth, W. (2019). A process evaluation of the PLAN-A intervention (Peer-Led physical Activity iNtervention for Adolescent girls). *BMC Public Health*, 19(1), 1203. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7545-z>
- Sempé, J.-J., & Goscinny, R. (1960). *Histoires inédites du Petit Nicolas*. IMAV.
- Sénat. (2023). *Comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*. <https://www.senat.fr/rap/r21-649/r21-649.html>
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D., & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : Distinction et mise en synergie. *Éducation et didactique*, 12-2, 111-125. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3400>
- Sezen-Balçıklı, G. (2009). Fair play and empathy : A research study with student teachers. *Journal of US-China Public Administration*.  
[https://www.academia.edu/1648374/Fair\\_play\\_and\\_empathy\\_A\\_research\\_study\\_with\\_student\\_teachers](https://www.academia.edu/1648374/Fair_play_and_empathy_A_research_study_with_student_teachers)
- Shankland, R., & André, C. (2014). Pleine conscience et psychologie positive : Incompatibilité ou complémentarité. *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 157-178.

- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives recherches en éducation*, N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Shapira, N., & Dolev, N. (2023). Fostering Teachers' Empathy and Inclusion in Israeli Society. *International Journal of Multicultural Education*, 25(2), 20-44. <https://doi.org/10.18251/ijme.v25i2.3581>
- Sharp, C., Croudace, T. J., & Goodyer, I. M. (2007). Biased Mentalizing in Children Aged Seven to 11 : Latent Class Confirmation of Response Styles to Social Scenarios and Associations with Psychopathology. *Social Development*, 16(1), 181-202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00378.x>
- Shaukat, N., Ali, D. M., Jaffer, M., Jarrar, Z., Ashraf, N., Hassan, S., Daudpota, A. A., Qadir, M. A., Khowaja, A. H., & Razzak, J. (2023). Lifesaving skills training in schools—A qualitative study to explore students, teachers, and parent's perceived opportunities and challenges. *BMC Public Health*, 23(1), 400. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15284-9>
- Shechtman, Z., & Tutian, R. (2016). Teachers treat aggressive children : An outcome study. *Teaching and Teacher Education*, 58, 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.005>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Singh, J., & Singh, H. (2009). 5 1 Kaizen Philosophy : A Review of Literature Kaizen Philosophy: A Review of Literature. *The IUP Journal of Operations Management*, 8.
- Smith, D. M., & Landreth, G. L. (2004). Filial Therapy with Teachers of Deaf and Hard of Hearing Preschool Children. *International Journal of Play Therapy*, 13(1), 13-33. <https://doi.org/10.1037/h0088883>

Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651.

<https://doi.org/10.1177/0265407505056439>

Sprengher, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire : Scale Development and Initial Validation of a Factor-Analytic Solution to Multiple Empathy Measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.

<https://doi.org/10.1080/00223890802484381>

Stavroulia, K. E., & Lanitis, A. (2019). Enhancing Reflection and Empathy Skills via Using a Virtual Reality Based Learning Framework. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(07), 18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9946>

Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and Teachers' Roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>

Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G., & Dosković, Z. (2014). Teachers' Self-concept and Empathy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 875-879.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.313>

Stoloff, S. (2022, octobre 18). *Regard optimiste sur l'enseignement (Conférence)*.

[https://www.youtube.com/watch?v=Qyqml\\_oMYJQ](https://www.youtube.com/watch?v=Qyqml_oMYJQ)

Stosic, M., Fultz, A., Brown, J., & Bernieri, F. (2021). What is your empathy scale not measuring? The convergent, discriminant, and predictive validity of five empathy scales. *The Journal of Social Psychology*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1985417>

Stout, C. J. (1999). The Art of Empathy : Teaching Students to Care. *Art Education*, 52(2), 21.

<https://doi.org/10.2307/3193759>

Stryker, S. (2008). Transgender history, homonormativity, and disciplinarity. *Radical History Review*, 2008(100), 145-157.

- Stumpf, A., & Garessus, P.-A. (2017). Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.1196>
- Suditu, M., Stan, E., Safta, C. G., & Iurea, C. (2011). Improvement of the emotional empathy coefficient through a training program during the initial formation of the students, future teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1168-1172. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.257>
- Sun, B., Wang, Y., Ye, Q., & Pan, Y. (2023). Associations of Empathy with Teacher–Student Interactions : A Potential Ternary Model. *Brain Sciences*, 13(5), 767. <https://doi.org/10.3390/brainsci13050767>
- Sung, Y.-H., Chen, L.-M., Yen, C.-F., & Valcke, M. (2018). Double trouble : The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 91, 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.025>
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family : Exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information and Libraries Journal*, 36(3), 202-222. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy : Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Swan, P. (2021). The lived experience of empathic engagement in elementary classrooms : Implications for pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103324. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103324>
- Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection : Empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120>

- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A., & Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology, 65*, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.005>
- Szanto, T. (2017). Emotional Self-Alienation. *Midwest Studies In Philosophy, 41*(1), 260.
- Széchenyi István, Bencsik, A., Juhász, T., Horváth-Csikós, G., & Szent István. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness, 6*(3), 90-106. <https://doi.org/10.7441/joc.2016.03.06>
- Tan, Y. S. M., & Caleon, I. S. (2022). “It’s not just about grades” : Teachers’ alternative perceptions of students performing at a low level and of these students’ academic success. *Teaching and Teacher Education, 118*, 103816. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103816>
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy : Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology, 126*(2), 155-177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- Tapia-Gutierrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2015). Social Skills for the Teaching Performance in Chile : Perceptions of Teachers and Principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197*, 1069-1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.338>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach’s alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Teisserenc, F. (2010). *Langage et image dans l’oeuvre de Platon*. Vrin.
- Teistler, N. (2021). Development of an Instrument to Assess Pre-Service Teachers’ Attitudes on Person-Centered Behavior Toward Students (APBS) : Gathering Validity Evidence Based on Test Content. *International Journal of Educational Research, 110*, 101878. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101878>

- Teistler, N. (2022). Assessing Pre-Service Teachers' Person-Centered Attitudes : Validity Evidence for the APBS Instrument Based on Internal Structure. *Open Education Studies*, 4(1), 62-92. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0004>
- Tekin, M., & Güllü, M. (2010). Analysis of empathic artificer level of teacher candidates who study in the school of physical education and sport. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1987-1992. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.269>
- Terraneo, F., & Avanzino, N. (2006). Le concept de compétence en regard de l'évolution du travail : Définitions et perspectives: *Recherche en soins infirmiers*, N° 87(4), 16-24. <https://doi.org/10.3917/rsi.087.0016>
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions : Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- the iPSYCH-Broad autism group, the 23andMe Research Team, Warriar, V., Toro, R., Chakrabarti, B., Børghlum, A. D., Grove, J., Hinds, D. A., Bourgeron, T., & Baron-Cohen, S. (2018). Genome-wide analyses of self-reported empathy : Correlations with autism, schizophrenia, and anorexia nervosa. *Translational Psychiatry*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0082-6>
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : Actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et formation*, 92, Article 92. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5596>
- Thirioux, B., Jorland, G., Bret, M., Tramus, M.-H., & Berthoz, A. (2009). Walking on a line : A motor paradigm using rotation and reflection symmetry to study mental body transformations. *Brain and Cognition*, 70(2), 191-200. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.02.006>

- Thomas, J. (2013). Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre »[1]. *Sociétés contemporaines*, 90(2), 53-79. <https://doi.org/10.3917/soco.090.0053>
- Thompson, M., Leonard, G., Mikeska, J. N., Lottero-Perdue, P. S., Maltese, A. V., Pereira, G., Hillaire, G., Waldron, R., Slama, R., & Reich, J. (2022). Eliciting Learner Knowledge : Enabling Focused Practice through an Open-Source Online Tool. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 12(9), 324. <https://doi.org/10.3390/bs12090324>
- Throop, C. J. (2010). Latitudes of loss : On the vicissitudes of empathy. *American Ethnologist*, 37(4), 771-782. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2010.01284.x>
- Thurman, S. L. (2023). Applying principles of respectful caregiving to teaching in higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1037/stl0000358>
- Tisseron, S. (2010). *L'empathie au coeur du jeu social*. Albin Michel.
- Tisseron, S. (2013). *Subjectivation et empathie dans les mondes numériques*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.tisse.2013.01.0002>
- Tisseron, S. (2017). *Empathie et manipulations : Les pièges de la compassion*. Albin Michel.
- Tisseron, S. (2022). Promesses, limites et ambiguïtés du mot « empathie »: *Communications*, n° 110(1), 167-179. <https://doi.org/10.3917/commu.110.0167>
- Tisseron, S. (2024). *L'empathie*. Que sais-je ?
- Torres, J. T., Strong, Z. H., & Adesope, O. O. (2020). Reflection through assessment : A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100814. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100814>
- Torres, L. H., Bonilla, R. E. B., & Moreno, A. K. Á. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>

- Tran, K. V. (2014). Exploring the experience of children with disabilities at school settings in Vietnam context. *SpringerPlus*, 3(1), 103. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-103>
- Tran, L. T. (2020). Teaching and Engaging International Students : People-to-People Empathy and People-to-People Connections. *Journal of International Students*, 10(3), xii-xvii. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i3.2005>
- Triffaux, J.-M., Tisseron, S., & Nasello, J. A. (2019). Decline of empathy among medical students : Dehumanization or useful coping process? *L'Encephale*, 45(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.05.003>
- Turkstra, L. S., Mutlu, B., Ryan, C. W., Despins Stafslien, E. H., Richmond, E. K., Hosokawa, E., & Duff, M. C. (2020). Sex and Gender Differences in Emotion Recognition and Theory of Mind After TBI : A Narrative Review and Directions for Future Research. *Frontiers in Neurology*, 11. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fneur.2020.00059>
- Ullman, C., & Hecsh, J. (2011). These American lives : Becoming a culturally responsive teacher and the 'risks of empathy'. *Race Ethnicity and Education*, 14(5), 603-629. <https://doi.org/10.1080/13613324.2011.589172>
- Universalis, E., & Sesé, B. (2024). *Biographie d'ALBERTO MANGUEL (1948- )*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/alberto-manguel/>
- Urbano Pulido, D., Ferri Jiménez, E., & Noguera i Noguera, M. (2014). Female social entrepreneurship and socio-cultural context : An international analysis. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, 2, 26-40.
- Vadrucci, S., Vigna-Taglianti, F. D., Van Der Kreeft, P., Vassara, M., Scatigna, M., Faggiano, F., Burkhart, G., the EU-Dap Study Group, Zunino, B., Salmaso, S., Cuomo, G. L., Bohrn, K., Coppens, E., Weyts, Y., Van De Walle, J., Jongbloet, J., Melero, J. C., Perez, T., Rementeria, O., ... Fabiani, L. (2016). The theoretical model of the school-based prevention programme



Unplugged. *Global Health Promotion*, 23(4), 49-58.

<https://doi.org/10.1177/1757975915579800>

Valéry, P., & Monestier, R. (1922). *Charmes : Précédé d'extraits en prose relatifs à la « poétique » de Valéry*. Larousse.

Vallone, F., Dell'Aquila, E., Dolce, P., Marocco, D., & Zurlo, M. C. (2022). Teachers' multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles : Evidence from five European countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 51-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.006>

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability : Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Varsamis, P., Katsanis, G., & Iosifidou, E. (2022). Development and initial validation of a scale for the situational recognition of the basic psychological needs. *Heliyon*, 8(1), e08786. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08786>

Vercambre-Jacquot, M.-N. (2021). *Rapport international—Synthèse 2021—Réseau Éducation & Solidarité*. <https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2021/11/RES-FESP-Rapport-international-synthese-FR-3.pdf>

Vercambre-Jacquot, M.-N. (2023). Revue de presse I-BEST 2023—Réseau Éducation & Solidarité. <https://www.educationsolidarite.org/>. <https://www.educationsolidarite.org/communique-de-presse/>

Verger, P., Combes, J.-B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students : Socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(8), 643-650. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0486-y>

- Verger, P., Guagliardo, V., Gilbert, F., Rouillon, F., & Kovess-Masfety, V. (2010). Psychiatric disorders in students in six French universities : 12-month prevalence, comorbidity, impairment and help-seeking. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(2), 189-199. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0055-z>
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : Effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* [Phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076>
- Virat, M., Trouillet, R., & Favre, D. (2020). A French adaptation of the Compassionate Love Scale for teachers : Validation on a sample of teachers and correlation with teacher autonomous motivation. *Psychologie Française*, 65(1), 61-77. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2018.03.003>
- Vischer, R. (1873). *Über das optische Formgefühl. Ein Beitrag zur Ästhetik [Traduction française : Sur le sens optique des formes. Une contribution à l'esthétique]*.
- Vogüé, S. D., & Dias-Chiaruttini, A. (2023). Améliorer les compétences d'écriture des étudiants, une recherche au bénéfice de l'accompagnement, de l'évaluation et de la certification des étudiants : Le projet ANR ECRI+. *Séminaire de l'équipe École, Mutations, Apprentissages (EMA)*. <https://hal.science/hal-04214435>
- Völlm, B. A., Taylor, A. N. W., Richardson, P., Corcoran, R., Stirling, J., McKie, S., Deakin, J. F. W., & Elliott, R. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy : A functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *NeuroImage*, 29(1), 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.07.022>
- Vorkapić, S., & Ružić, N. (2013). Measuring Empathy in Future Preschool Teachers : Implications for Study Program Modification. *International journal of psychology and behavioral sciences*, 3, 188-195.

- Waal, F. de. (2011). *L'âge de l'empathie : Leçons de la nature pour une société solidaire*. LLL, les Liens qui libèrent.
- Wan, S., Lin, S., Yirimuwen, null, Li, S., & Qin, G. (2023). The Relationship Between Teacher-Student Relationship and Adolescent Emotional Intelligence : A Chain-Mediated Mediation Model of Openness and Empathy. *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 1343-1354. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S399824>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors : A meta-analysis. *Social Psychology of Education, 26*(6), 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation, 72*, 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>
- Wang, Y., Pan, B., Yu, Z., & Song, Z. (2024). The relationship between preschool teacher trait mindfulness and teacher-child relationship quality : The chain mediating role of emotional intelligence and empathy. *Current Psychology, 43*(3), 2667-2678. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04512-5>
- Warren, C. A. (2013). The Utility of Empathy for White Female Teachers' Culturally Responsive Interactions with Black Male Students. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning, 3*(3), 175-200.
- Warren, C. A. (2015a). Conflicts and Contradictions : Conceptions of Empathy and the Work of Good-Intentioned Early Career White Female Teachers. *Urban Education, 50*(5), 572-600. <https://doi.org/10.1177/0042085914525790>
- Warren, C. A. (2015b). Scale of Teacher Empathy for African American Males (S-TEAAM) : Measuring Teacher Conceptions and the Application of Empathy in Multicultural Classroom

Settings. *The Journal of Negro Education*, 84(2), 154-174.

<https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.84.2.0154>

Warren, C. A. (2018). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183.

<https://doi.org/10.1177/0022487117712487>

Warren, C., & Hotchkins, B. (2014). Teacher Education and the Enduring Significance of “False Empathy”. *The Urban Review*, 47. <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0292-7>

Warren, C., & Lessner, S. (2014). « Who has Family Business? » Exploring the Role of Empathy in Student-Teacher Interactions. *Perspectives in Urban Education*, 11, 122-131.

Washburn, G. N. (2008). Alone, Confused, and Frustrated : Developing Empathy and Strategies for Working with English Language Learners. *The Clearing House*, 81(6), 247-250.

Wasylikiw, L., Hanson, S., Lynch, L. M., Vaillancourt, E., & Wilson, C. (2020). Predicting undergraduate student outcomes : Competing or complementary roles of self-esteem, self-compassion, self-efficacy, and mindsets? *Canadian Journal of Higher Education*, 50(2), 1-14.

<https://doi.org/10.47678/cjhe.v50i2.188679>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect : The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Watson, D. M. (1993). Classroom processes and geography simulations. *Computers & Education*, 21(1), 9-16. [https://doi.org/10.1016/0360-1315\(93\)90042-H](https://doi.org/10.1016/0360-1315(93)90042-H)

Watson, J. S. (1972). Smiling, cooing, and " the game". *Merrill-Palmer Quarterly*, 18, 323-339.

Wawrzyniak, M. (2017). L’effort tendu du concept et l’épistémologie de l’expérience de soi.

*Perspectives Psy*, 56(3), 199-200. <https://doi.org/10.1051/ppsy/201756199>

Węgliński, A. (2010). Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi–KRE-II. In A. Wojnarska (Éd.), *Diagnostyka resocjalizacyjna*.

- Welp, L. R., & Brown, C. M. (2014). Self-compassion, empathy, and helping intentions. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 54-65. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.831465>
- Wentzel, B. (2023). *Face à la pénurie d'enseignants : Gestion de crise et action publique*. Colloque du CRIFPE, Montréal.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (2009). Faire le genre (F. Malbois, Trad.). *Nouvelles Questions Féministes*, 28(3), 34-61. <https://doi.org/10.3917/nqf.283.0034>
- Whitaker, R. C., Herman, A. N., Dearth-Wesley, T., Smith, H. G., Burnim, S. B., Myers, E. L., Saunders, A. M., & Kainz, K. (2019). Effect of a Trauma-Awareness Course on Teachers' Perceptions of Conflict With Preschool-Aged Children From Low-Income Urban Households : A Cluster Randomized Clinical Trial. *JAMA Network Open*, 2(4), e193193. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.3193>
- Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2019). Empathy Intervention to Reduce Implicit Bias in Pre-Service Teachers. *Psychological Reports*, 122(2), 670-688. <https://doi.org/10.1177/0033294118767435>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin*, 139(2), 271-299. <https://doi.org/10.1037/a0031640>
- Winkler, J. L., Walsh, M. E., Blois, M. de, Maré, J., & Carvajal, S. C. (2017). Kind discipline : Developing a conceptual model of a promising school discipline approach. *Evaluation and Program Planning*, 62, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.02.002>
- Wolfgang, A., & Cohen, M. (1988). Sensitivity of Canadians, Latin Americans, Ethiopians, and Israelis to interracial facial expressions of emotions. *International Journal of Intercultural Relations*, 12(2), 139-151. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(88\)90045-4](https://doi.org/10.1016/0147-1767(88)90045-4)

- Wolgast, A., Fischer, S. M., & Bilz, L. (2022). Teachers' Empathy for Bullying Victims, Understanding of Violence, and Likelihood of Intervention. *Journal of School Violence*, 21(4), 491-503. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2114488>
- Worden, D. (2019). Developing L2 writing teachers' pedagogical content knowledge of genre through the unfamiliar genre project. *Journal of Second Language Writing*, 46, 100667. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100667>
- World Health Organization (Éd.). (2020). *Faire ce qui compte en période de stress : Un guide illustré*. Organisation Mondiale de la Santé.
- Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581-592. <https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1>
- Wu, Q., & Jia, F. (2023). Empowering Students against Ethnic Bullying : Review and Recommendations of Innovative School Programs. *Children*, 10(10), Article 10. <https://doi.org/10.3390/children10101632>
- Wühr, P., Lange, B. P., & Schwarz, S. (2017). Tears or Fears? Comparing Gender Stereotypes about Movie Preferences to Actual Preferences. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.00428>
- Yang, H. (2019). The nexus between pre-service teachers' emotional experience and cognition during professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 46. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00320-8>
- Yermentaeyeva, A., Aurenova, M. D., Uaidullakzy, E., Ayapbergenova, A., & Muldabekova, K. (2014). Social Intelligence as a Condition for the Development of Communicative Competence of the Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4758-4763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1021>

- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Young, H. (2016). Perceived Lack of Teacher Empathy and Remedial Classroom Conflicts. *Department of Conflict Resolution Studies Theses and Dissertations*.  
[https://nsuworks.nova.edu/shss\\_dcar\\_etd/44](https://nsuworks.nova.edu/shss_dcar_etd/44)
- Zach, S., & Rosenblum, H. (2021). The Affective Domain—A Program to Foster Social-Emotional Orientation in Novice Physical Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), Article 14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147434>
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130. <https://doi.org/10.1007/BF00991639>
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Zaki, J. (2014). Empathy : A motivated account. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1608-1647.  
<https://doi.org/10.1037/a0037679>
- Zanna, O. (2015). *Apprendre par corps l'empathie à l'école : Tout un programme ? Recherches en Éducation. Les démarches d'investigation et leurs déclinaisons en mathématiques, physique, sciences de la vie et de la Terre*(21).
- Zanna, O., & Jarry, B. (2019). *Cultiver l'empathie à l'école*. Dunod.
- Zanna, O., & Jarry, B. (2021). Raisonner ne suffit pas pour apprendre et comprendre, il faut également résonner ! In N. Bajolle & D. Le Dus, *L'élève pensant est un chercheur : Apprendre, comprendre, raisonner, chercher, calculer*. Retz.

- Zanna, O., Jarry, B., & Mansalier, M. (2022). Quand les élèves prennent la parole pour exprimer leur empathie. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 9(1), 94-125.  
<https://doi.org/10.7202/1087831ar>
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, Article 70.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>
- Zembylas, M. (2012). Pedagogies of strategic empathy : Navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 17(2), 113-125. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611869>
- Zembylas, M. (2013). The Emotional Complexities of “Our” and “Their” Loss : The Vicissitudes of Teaching about/for Empathy in a Conflicting Society. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(1), 19-37. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01175.x>
- Zembylas, M., Loukaides, L., & Antoniou, P. (2020). Teachers' understandings of empathy in teaching about the holocaust in Cyprus : The emotional risks of identification and the disruptive potential of 'empathic unsettlement'. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103007. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103007>
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The Relationship Between Self-Compassion and Well-Being : A Meta-Analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340-364.  
<https://doi.org/10.1111/aphw.12051>
- Zhang, S., & Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 14, 1179984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1179984>
- Zhang, Z. (2022). Toward the Role of Teacher Empathy in Students' Engagement in English Language Classes. *Frontiers in Psychology*, 13.  
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.880935>



Zhao, H., Li, D., & Zhong, Y. (2022). Teacher emotion and pedagogical decision-making in ESP teaching in a Chinese University. *Frontiers in Psychology, 13*, 955474.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955474>

Zhu, H. (2011). From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy. *English Language Teaching, 4*(1), 116. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p116>

Zhu, J., Wang, X. Q., He, X., Hu, Y.-Y., Li, F., Liu, M.-F., & Ye, B. (2019). Affective and Cognitive Empathy in Pre-teachers With Strong or Weak Professional Identity : An ERP Study. *Frontiers in Human Neuroscience, 13*, 175. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00175>

**Titre : Examiner les variations des empathies des enseignants depuis la perspective de la formation initiale**

**Mots clés :** Empathie, Enseignant, Compétences psychosociales, Formation, Bien-être, Biais méthodologiques

**Résumé :** Plusieurs recherches récentes suggèrent que l'empathie des enseignants pourrait jouer sur la satisfaction au travail de ces derniers, ainsi qu'améliorer les compétences psychosociales et les résultats scolaires des élèves (Andreychik, 2019 ; Cornelius-White et al., 2017 ; Tavant, 2021). Cependant, fort peu d'études à ce jour s'attachent à décrire et comprendre en quoi les capacités d'empathie des enseignants peuvent varier et évoluer, à la hausse comme à la baisse. Cette thèse propose d'examiner la manière dont les expériences socioculturelles, vécues par les enseignants au cours de leur parcours de professionnalisation, influencent leur(s) empathie(s), et également l'effet de ces empathies sur leur propre bien-être. Les éléments de théorisation retenus proviennent d'une revue de la littérature systématisée, réalisée avec la méthodologie PRISMA 2020. Analysant le niveau de preuve de 240 études incluses à partir d'une recherche, en anglais, d'occurrences des termes « empathie » et « enseignant », elle a pour dessein de développer un modèle conceptuel. Ce dernier s'articule autour de plusieurs axes : « relationnel », de « distance » et d'« expérience », eu égard aux contextes scolaires et sociaux. En réponse au manque de consensus théorique autour du terme « empathie », nous choisissons de retenir une définition exhaustive, inspirée des travaux de Batson (2009), en distinguant onze interprétations différentes. Après cet état de l'art, la thèse se concentre sur trois questions de recherche : la première, méthodologique, révèle la présence de biais affectifs, cognitifs et motivationnels dans l'évaluation de l'empathie utilisant des tâches dessinées et le Basic Empathy Scale. L'analyse de 4 tâches d'empathie sous forme de comic-strips permet d'identifier principalement des biais liés au

genre. Par ailleurs, une comparaison des niveaux d'empathie entre étudiants en éducation marocains et français met en lumière une différence de scores de 10%, attribuable à des biais interculturels, exacerbés par l'usage du français comme langue de test au Maroc. Les résultats d'un second ensemble d'études, répondant à la seconde question avec plus de 3000 enseignants, mettent en évidence une tendance à la hausse de l'empathie tout au long de la formation initiale. De surcroît, le type d'établissement, le niveau d'enseignement, le cursus de formation et le choix de pratiques pédagogiques coopératives seraient en lien avec ces variations d'empathie des enseignants, suggérant également l'émergence d'une « empathie collective » au-delà des aspects individuels. Enfin, la troisième question examine les relations entre empathie, autocompassion et bien-être subjectif de type hédonique des enseignants. Les résultats indiquent que la nature du lien entre l'empathie des enseignants et leur propre bien-être pourrait être corrélée négativement. Avec une empathie affective élevée, leur tendance à l'autocompassion serait moindre, et ces facteurs, pris ensemble, nuiraient à leur bien-être. La discussion générale offre une réflexion autour de trois associations d'idées fréquemment utilisées par la littérature, à savoir les genres et l'empathie en sciences de l'éducation, la distinction des compétences d'empathie entre étudiants-médecins et -enseignants, et le bien-être et les gestes professionnels en début de carrière. Cette thèse propose par conséquent des pistes intégrant l'empathie à la formation des enseignants pour les soutenir dans la prise en main progressive de la classe, notamment par le biais d'une option en Master Métiers de l'enseignement.

---

**Title : Examining variations in teacher empathy from the perspective of initial training**

**Keywords :** Empathy, Teacher, Psychosocial skills, Training, Well-being, Methodological bias

**Abstract :** Several recent studies suggest that teachers' empathy may affect their job satisfaction and improve students' psychosocial skills and academic performance (Andreychik, 2019; Cornelius-White et al., 2017; Tavant, 2021). However, very few studies have focused on describing and understanding how teachers' empathy capacities can vary and evolve, upwards and downwards. This thesis proposes to examine the way in which teachers' socio-cultural experiences during their professional career influence their empathy(s), and the effect of these empathies on their own well-being. The elements of the theory used come from a systematic literature review, carried out using the PRISMA 2020 methodology. Analysing the level of evidence of the 240 studies included based on a search, in English, for occurrences of the terms 'empathy' and 'teacher', it aims to develop a conceptual model. The model is based on several axes: 'relational', 'distance' and 'experience', in relation to school and social contexts. In response to the lack of theoretical consensus around the term 'empathy', we chose to adopt an exhaustive definition, inspired by the work of Batson (2009), distinguishing eleven different interpretations. Following this state of the art, the thesis focuses on three research questions: the first, methodological, reveals the presence of affective, cognitive, and motivational biases in the assessment of empathy using drawn tasks and the Basic Empathy Scale. Analysis of 4 empathy tasks in the form of comic strips enabled us to identify mainly gender-related biases.

Furthermore, a comparison of empathy levels between Moroccan and French education students revealed a 10% difference in scores, attributable to intercultural biases, exacerbated by the use of French as the test language in Morocco. The results of a second set of studies, answering the second question with over 3,000 teachers, show an upward trend in empathy throughout initial training. Furthermore, the type of school, the level of teaching, the training course and the choice of cooperative teaching practices are all linked to these variations in teacher empathy, also suggesting the emergence of a 'collective empathy' that goes beyond individual aspects. Finally, the third question examines the relationship between empathy, self-compassion, and teachers' hedonic subjective well-being. The results indicate that the nature of the link between teachers' empathy and their own well-being may be negatively correlated. With high affective empathy, their tendency to self-compassion would be lower, and these factors, taken together, would be detrimental to their well-being. The general discussion proposes a consideration on three associations of ideas frequently used in the literature, namely gender and empathy in education, the distinction in empathy skills between student doctors and teachers, and well-being and professional gestures at the start of a career. This thesis therefore proposes ways of integrating empathy into teacher training to support teachers in gradually taking control of the classroom, in particular by means of an option in the Teaching Professions Master.