SENSIBILITÉ et EMPATHIE en EMC

Manuel Tonolo, prag Philosophie, INSPE Chambéry, Université Grenoble-Alpes

(Mis à jour le 06/06/2026)

SOMMAIRE :

I- *POURQUOI S'INTÉRESSER AU CLIMAT SCOLAIRE ET AU CONTRÔLE DES ÉMOTIONS ?*
→ Deux finalités peuvent justifier un travail sur le climat scolaire et émotions à l'école : la formation à la citoyenneté et le rapport aux apprentissages.
→ Le référentiel des compétences psycho-sociales de Santé Publique France

II- *LE TRAVAIL DE LA CULTURE DE LA SENSIBILITÉ : ENTRE SOI ET LES AUTRES*
A- Les différentes dimensions de la culture de la sensibilité
B-Le travail sur le ressenti individuel / soi
1- Calme émotionnel, méditation, travail sur l'attention et la concentration
2- Pratique de courts moments de méditation en classe
3- L'éducation bienveillante
C- Le travail sur l'empathie /autres
1- Empathie émotionnelle et intellectuelle
2- La théorie de l'esprit
3- « Compétences Psycho-Sociales » : travailler sur l'empathie et les émotions par des jeux de rôle
4- Livres contenant la mise en scène de jeux de rôles et un travail sur les émotions
5- Le kit d'empathie de *Santé Publique France*
6- Travailler les jeux de rôle à partir des dilemmes moraux
D- Travailler l'empathie avec la pédagogie institutionnelle
E- L'empathie dans le programme EMC 2024-2027
III- *LE TRAVAIL DE LA SENSIBILITÉ ESTHÉTIQUE PAR LA MÉDIATION DES ŒUVRES DE CULTURE*
A- Empathie esthétique
B- Travailler la sensibilité par la Littérature
C- Travailler la Sensibilité par la pratique du Théâtre
IV- *LE TRAVAIL DE LA SENSIBILITÉ PAR LA MÉDIATION DES PROBLÈMES PHILOSOPHIQUES*
A- Problématisation et enjeux philosophiques de l'émotion
B- Problématisation philosophique de l'empathie
C- Problématisation de la bienveillance en éducation
D- Exemples d'*expérience de pensée* avec les élèves pour faire comprendre l'ambivalence de l'empathie
E- Liens utiles et compléments philosophiques

I- POURQUOI S'INTÉRESSER AU CLIMAT SCOLAIRE ET AU CONTRÔLE DES ÉMOTIONS ?

→ Quelle finalité peut justifier un travail sur le climat scolaire et les émotions à l'école ? Contrôle des émotions, citoyenneté et rapport au savoir.

Si la première intention de l'école est d'instruire les élèves, on peut légitimement se poser la question de l'intérêt et de l'utilité d'un travail sur les émotions à l'école, puisque ce travail empiéterait sur les horaires réservés aux cours traditionnellement enseignés. La première question à se poser semble donc celle de la légitimité de se pencher sur les émotions alors que les horaires de l'école sont déjà bien chargés.
Quelle finalité poursuivre donc pour justifier de se pencher sur les émotions à l'école ? La seule raison éducative (l'épanouissement de l'enfant) ne suffit pas, si l'on oublie la double finalité de l'École. L'une de ses finalités est la ***socialisation*** au nom du Bien Commun, d'une part, pour apprendre aux élèves à réguler les réponses émotionnelles égocentrées et incontrôlées face aux conflits qui surgissent entre eux (cela suffit-il néanmoins pour définir la citoyenneté ? cf plus bas : Problématisation et enjeux philosophiques de l'émotion, p11 plus bas). D'un autre côté, l'autre finalité de l'École est ***l'instruction*** qui émancipe, car l'influence qu'exercent les émotions sur l'apprentissage et le rapport au savoir n'est pas négligeable, comme on va pouvoir le constater ci-après.

En **Angleterre**, le rapport Ofsted de 2014 a montré l'augmentation régulière de l'indiscipline dans les classes, et en a calculé les effets : ces perturbations dues aux problèmes de discipline de classe coûtent à l'apprentissage des élèves une heure d'enseignement par jour, soit 38 jours de classe dans leur enseignement annuel.

En **France**, le temps consacré à la gestion de la classe accapare en moyenne 15 % du temps de cours en classe, pendant

lequel l'enseignant-e tente de résoudre des conflits et de calmer des réponses émotionnelles envahissantes. Le problème est encore plus crucial dans l'enseignement prioritaire, et donc pour l'égalité sociale à l'école, car ce sont ***deux mois de cours*** sur la scolarité annuelle qui sont perdus à cause de problèmes de discipline. Au collège en France, quatre professeurs sur dix reconnaissent perdre beaucoup de temps à cause d'élèves perturbateurs, et devoir attendre longtemps au début de leurs cours que les élèves se calment. (cf Tableau 6.21 Discipline en classe, p 429)
« Students-related problems reported by the school principal, such as truancy or bullying, are more clearly related to science performancethan teachers-related problems such as teacher's abenteeism or staff resisting change (Figure II. 3.10). The most negative association with science performance, both before and after accounting for the socio-economic status of students and schools, is ***students lacking respect for their teachers****, followed by student truancy, students skipping classes* ***and students intimidating or bullying other students****. »* p93, PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools (2016), Enquête Pisa p 88-94 (Disciplinary climate).

L'étude publiée dans « "Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE" » (page 502, Graphique D4.a) nous le rappelle, de même que l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage Thalis 2013 (p188-198) qui l'inspire, et qui montre l'importance du temps de maintien de l'ordre dans la classe qui empiète sur le temps d'apprentissage des élèves :
« les enseignants gagneraient, et les élèves aussi, à ce que l'on trouve des moyens de réduire le temps pris par les tâches ***administratives et le maintien de l'ordre, au profit de l'enseignement et de l'apprentissage.*** *Le tableau 6.21 décrit, pour chaque pays, le climat de discipline en classe. On y voit que dans tous les pays, une majorité d'enseignants indiquent que les élèves contribuent incontestablement à l'instauration d'un climat positif (en moyenne, 71 % des enseignants sont d'accord avec cette affirmation).* ***Près d'un tiers des enseignants, en moyenne, déclarent perdre beaucoup de temps à régler les problèmes de comportement ou à attendre que les élèves se calment. Un peu plus d'un enseignant sur quatre (26 %) indique que le bruit perturbe beaucoup sa classe.*** *[…]*
« Le temps consacré à l'apprentissage et à l'enseignement est une composante fondamentale et indispensable d'un environnement éducatif efficace, et devrait également améliorer les conditions régnant en classe. ***Des mesures ciblées, destinées à aider les enseignants à apprendre à mieux gérer leur classe en réduisant les distractions déplacées et le bruit, devraient leur permettre de consacrer plus de temps aux activités d'apprentissage. Au bout du compte, il devrait en résulter plus de possibilités d'apprentissage pour les élèves,*** *indépendamment du pays considéré.[…] Il est essentiel pour l'instruction qu'une classe soit bien tenue et que l'ordre y règne. C'est l'enseignant qui contrôle cet environnement et c'est à lui qu'il appartient de veiller à ce qu'il dispose des outils requis à cet effet. Le climat de discipline dépend moins de la socialisation dans l'établissement ou dans le pays de résidence de l'enseignant que des pratiques appliquées en classe »*

On peut également se souvenir que l'enquête PISA 2009 (p152-153) allait en ce sens :
« Lors du cycle PISA 2009, des efforts spécifiques sont menés pour évaluer les « possibilités d'apprendre » qui s'offrent aux élèves. Si ces possibilités sont plus limitées, les élèves sont moins susceptibles de développer leurs connaissances dans une matière. Dans ce contexte, il est important de déterminer dans quelle mesure les élèves ont été « exposés » à différents types de tâches dans différentes matières. […] ***Selon de nombreuses études sur les établissements efficaces, le climat de discipline qui règne en classe compte parmi les facteurs déterminants de l'apprentissage. le climat est jugé propice si les cours sont relativement peu perturbés, se caractérisent par de nombreux aspects prévisibles en termes d'activités et d'objectifs, et se concentrent sur la performance des élèves.*** *»*

Un rapport de l'Unesco en 2017 insiste sur le lien entre une politique scolaire concernée par la violence et un climat d'apprentissage protégé et sans exclusion sociale :
« 3.2 School environment
Strong school management, by school governing boards and head teachers, ***school policies on violence and bullying and related codes of conduct for staff and students are fundamental to creating safe, supportive and inclusive learning environments and welcoming schools.*** *School governing bodies and management structures have a duty of care and need to convey a clear message that violence and bullying is unacceptable.* ***Research shows that safe schools are characterised by strong management and effective school leaders.*** *A study of schools in Botswana and Ghana found that* ***the most common feature of safe and high achieving schools was strong management and leadership****, while a study in Norway found a correlation between good classroom management techniques and reduced peer violence.* « School Violence and Bullying », p37.
Why School Climate Matters : Information regarding the importance of positive school climate and resources to improve school climate : «***A growing body of research shows that school climate strongly influences students' motivation to learn and improve academic achievement.*** *When school members feel safe, valued, cared for, respected, and engaged, learning increases.»* School Climate : A literature Review : *"Why School Climate Matters .*
« Since the beginning of educational studies, ***research has shown that school climate strongly influences student's emotional and academic success****. Simply put,"When school members feel safe, valued, cared for, respected, an dengaged, learning increases."*
Comme le rappelle Eric Debarbieux en 2012 : *« Le lien très fort entre « climat scolaire », qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école est largement établi par la recherche. Travailler sur la notion de « climat scolaire » est donc bien travailler sur des questions touchant à la construction et à la transmission des connaissances ».*
(Voir aussi sur ce même enjeu une conférence d'E. Debarbieux à Bordeaux sur "**Climat scolaire et réussite éducative**" et une synthèse des apports principaux de la recherche internationale sur ce sujet : **Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques**.)

Toujours dans l'optique de lier le travail sur les émotions et le climat de classe avec les apprentissages, la dernière enquête **TALIS 2018** (Teaching And Learning International Survey) , une enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, montre à la fois l'importance du problème de gestion de classe et ses effets sur le temps perdu pour l'apprentissage, la difficulté des enseignant-e-s, et leur demande de formation.

« [Parmi] les enseignants français [...], huit enseignants sur dix déclarent dire aux élèves « souvent » ou « toujours » de respecter les règles de la classe ou de les écouter. Ils sont toutefois légèrement plus nombreux que leurs collègues européens à indiquer perdre du temps d'enseignement à cause des comportements perturbateurs de certains élèves (44%) ou à souligner que leur classe est perturbée par beaucoup de bruit (41%). Surtout, ils indiquent avoir été moins bien préparés à la gestion de classe dans le cadre de leur formation initiale: seuls 16% éprouvent un sentiment de préparation positif, contre 41% (Espagne) à 65% (Angleterre) de leurs collègues européens. »

Ainsi, le « sentiment d'efficacité personnelle » des enseignant-e-s à « gérer les comportements perturbateurs » en classe est de 19 % en France quand il est de 59 % en Angleterre, de 50 % en Belgique ou de 53 % au Danemark… Les enseignants français, toujours « relativement à leurs collègues européens (à l'exception de la Belgique, de l'Espagne et du Portugal), [...] sont plus nombreux à signaler des difficultés au niveau de la gestion de classe (bruit, élèves perturbateurs et élèves agités en début de séance) »
On peut ainsi remarquer que consacrer plus de temps à la gestion de classe en collège se fait « ***Au détriment du temps consacré aux apprentissages, qui ne constitue que 75 % du temps de cours, pour 78 % de moyenne***. *Plus d'un tiers des enseignants français (35 %) signalent des problèmes de discipline, contre 28 % en moyenne dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'étude. Le rapport explore également les* ***écarts de temps d'enseignement entre les collèges défavorisés et les établissements les plus favorisés.*** *Ramené à l'échelle de l'année scolaire,* ***le temps consacré à maintenir le calme fait perdre 7,5 jours de classe aux enfants des collèges les plus défavorisés***. *A ce sujet, l'OCDE avance une explication liée à la gestion des enseignants débutants, envoyés dans les établissements les plus défavorisés. Ceux-ci sont en effet moins nombreux (78 %) que les enseignants expérimentés (87 %) à se déclarer capables de contrôler les comportements perturbateurs en classe. »(Le Monde du 20 juin 2019)*

Quel enseignement nous donnent alors ces différents travaux ? Une double leçon.

-Tout d'abord ils nous montrent l'importance pour la citoyenneté d'un travail sur la sensibilité. Travailler sur le climat émotionnel permet ainsi aux élèves de mieux se construire dans le lien social et le rapport aux autres.

-Il serait cependant erroné de réduire l'utilité d'un travail de la sensibilité à la seule sociabilité.Ce qui est visé tout autant, ce sont les apprentissages qui se trouvent grandement facilités quand les élèves ont acquis un contrôle émotionnel qui leur permet d'entrer dans un rapport apaisé au savoir.

Se pencher sur la sensibilité permet enfin dans un dernier temps de préciser le cadre qui limite cette préoccupation pour la, sensibilité : c'est l'épanouissement de l'élève dans son apprentissage et son rapport aux autres qui est ici visé, plus que son épanouissement général, qui lui dépasse le cadre scolaire et qui pourrait sinon se contenter d'un bonheur égoïste dans un pur divertissement ludique.

… Remède important sans être une panacée, la sensibilité prend enfin toute sa place dans l'école avec l'articulation avec les autres dimensions de la culture civique : s'exercer à ressentir l'injustice est un premier pas, qu' il est nécessaire de compléter par l'exercice du jugement critique (« qu'est-ce qui est vraiment juste ? »), de la règle et du droit (« quelles sont les lois qui fixent la justice dans notre pays ? »), l'engagement (« Que puis-je faire pour moi-même œuvrer dans un but de justice ? »)

Il semble donc acquis de considérer que le travail sur le climat de classe, passant par une meilleure connaissance et un meilleur contrôle des émotions (sensibilité), ainsi que par des pratiques de coopération et de résolution de conflits (engagement) influe sur le climat d'apprentissage et le rapport au savoir. On trouvera des éléments sur le climat scolaire également dans le document consacré à l'Engagement.
Tentons maintenant de distinguer les différentes façons de comprendre ce qu'est la culture de la sensibilité, puis de se livrer à un travail avec les élèves sur la sensibilité.

→ Le référentiel des compétences psycho-sociales de Santé Publique France

Santé Publique France a produit un référentiel des compétences psycho-sociales
Une critique a été faite de ce référentiel dans le document : « Analyse du projet de programme d'EMC 2024 »

→ *Développer les compétences psychosociales chez les élèves* (avril 2026)

Le programme d'EMC 2024-2027 (p3) a intégré les CPS du Conseil de l'Europe dans la construction d'une culture de la démocratie chez les élèves (voir plus bas en *II, E*, p13 sur le programme d'EMC 2024-2027)

II- LE TRAVAIL DE LA CULTURE DE LA SENSIBILITÉ : / SOI ET / AUTRES

A- Les différentes dimensions de la culture de la sensibilité en EMC

1- Le travail sur le ressenti individuel /soi. : Il s'agit de prendre conscience de ce qu'on ressent, en le verbalisant, en le jouant... pour ainsi mieux ensuite se l'approprier et le contrôler. C'est aussi un bon point de départ pour la communication non-violente, la régulation de conflit ou la médiation par les pairs. Il est possible d'apaiser les émotions parfois envahissantes de deux manières : par l'attention longue, le silence et la méditation, ou au contraire par la médiation du langage. En verbalisant les émotions, on peut alors passer du ressenti indicible et obscur à une représentation individuelle plus consciente, sur laquelle il est plus aisé d'avoir prise, et laisser s'exprimer les émotions en gardant un certain contrôle sur elles grâce à la médiation du langage et une réflexion sur ses propres émotions. L'intérêt de de ce travail sur soi n'est bien sûr pas qu'individuel, mais la conscience et le contrôle des émotions qui en résultent constituent une étape capitale de la socialisation des élèves en tant que 'compétences psycho-sociales'.
Le contrôle conscient du psychisme est un élément déterminant de la socialité.

Pour l'école, le travail sur les émotions et le ressenti individuel relève de **deux finalités** importantes.
-*Faciliter l'apprentissage* tout d'abord, pour apprendre à mieux contrôler une impulsivité qui nuit à la concentration et à l'attention longue nécessaire pour apprendre.
- *Faciliter le lien social*, que peuvent distendre des comportements agressifs, insensibles ou emplis de ressentiment.

2- Le travail sur l'empathie /autres :
Suis-je capable de comprendre ce que ressent autrui ? Suis-je capable de me mettre en pensée à la place de l'autre ? La société peut-elle se passer d'émotions collectives ? Toutes les émotions collectives se valent-elles ? L'empathie est-elle la base de la sociabilité ?

3- Le travail de la sensibilité esthétique par la médiation des œuvres de culture :
L'imaginaire artistique est une porte d'entrée capitale qui permet à la sensibilité de se développer et se réfléchir par la médiation de situations fictives liées à des problèmes moraux ou civiques. Arts plastiques, musique... et tout spécialement *la Littérature*, à laquelle une fiche spécifique sera consacrée.

4- Le travail de la sensibilité par la médiation des problèmes philosophiques ***qu'elle soulève*** *:* c'est à dire comprendre peu à peu les enjeux des problèmes philosophiques posés par le rapport à nos émotions, à cheval entre le physique et le psychologique.

B-Le travail sur le ressenti individuel / ses propres émotions

1- Calme émotionnel, méditation, travail sur l'attention et la concentration :

- La pédagogie Montessori :

Video de « l'école en questions », de Philippe Meirieu, sur Montessori
Sur le site EduKey (video 8mn)
Maria Montessori (1870-1952) - Le mystère de l'enfant (France Culture) (audio 59mn)
Biographie de Maria Montessori (video 32mn)

-Apprentissage du silence en pédagogie Montessori :

Extrait de « ***L'enfant*** », Desclée de Brouwer, 2016 (II, p114-116):
https://i2.wp.com/www.blogbbmontessori.com/wp-content/uploads/2013/09/silence3-e1378807383781.jpg ;
http://www.institutleininger.com/stages_silence_le%C3%A7on_de_silence_montessori.html ;
http://themontessoriworkshop.over-blog.fr/article-10676367.html ; http://www.lasemainemontessori.com/vie-pratique-montessori/le-jeu-du-silence/ ;

Lecture de « ***Bébé Balthazar, Écoute le silence*** » en video : https://www.youtube.com/watch?v=OhaeRnqbGEs ;
https://assistantematernelle31.wordpress.com/2016/01/17/balthazar-ecoute-le-silence/

- « Calme et attentif comme une grenouille » :

http://www.babelio.com/livres/Snel-Calme-et-attentif-comme-une-grenouille/377949 ;
Méditer comme une grenouille (4mn) https://www.youtube.com/watch?v=JwRjwDluA30
(6mn) https://www.youtube.com/watch?v=w5dhEVRYtSM
Eline Snel : « Calme et attentif comme une grenouille » (1h05) : https://www.youtube.com/watch?v=KIsNCsjKlr0 ;
https://www.youtube.com/watch?v=w5dhEVRYtSM

- Une méditation guidée / météo intérieure (Un cœur tranquille et sage) : https://www.youtube.com/watch?v=CWRAe2b_ZhI

- Yoga pour enfants et adolescents, à l'école : https://www.youtube.com/watch?v=Sku3BeewbWA ; http://www.rye-yoga.fr/ ; https://www.youtube.com/watch?v=Sku3BeewbWA&t=404s
-Un exemple de moments de relaxation bienfaisants dans une classe de CP/CE1 en Savoie : http://www.ac-grenoble.fr/ecole/elementaire.liberte/?p=519

- Care et Estime de soi :
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/21102016Article636126294982195968.aspx ; https://edso.revues.org/1526 ;

- Un exemple de travail sur les émotions en PS-MS-GS à l'école maternelle du Biollay (Chambéry) : http://www.ac-grenoble.fr/ien.chambery1/2017/06/22/exposition-a-lecole-primaire-du-biollay-chambery/

- Projet Atol, ATTentif à l'écOLe : http://www.agence-nationale-recherche.fr/?Projet=ANR-13-APPR-0011 ; http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-julien-en-genevois/IMG/pdf/diapo_IUFM_-bis.pdf https://lesvendredisintellos.com/2016/02/28/reapprendre-la-concentration-un-enjeu-de-societe/ http://www.scienceshumaines.com/l-attention-ca-s-enseigne-rencontre-avec-jean-philippe-lachaux_fr_36008.html ;

- Apprendre aux élève à construire leur « bulle de concentration » avec « laclassedeMarion » :
http://laclassedemarion.eklablog.com/bulle-de-concentration-a130163176

- Travailler l'attention longue : La formation à l'attention des jeunes générations : https://www.youtube.com/watch?v=fl-65RPE41Y ; http://www.guidedesegares.info/2011/09/04/la-formation-a-lattention-des-jeunes-generations/

- Comment renforcer l'attention des élèves ? (video Syn Lab 3mn) : https://www.youtube.com/watch?v=9jpH7vlb7E8

- Françoise Guillaume : ***Comment éduquer l'attention par les pratiques collectives et les méthodes actives ?***

- **L'expérimentation « *Silence, on lit* »** : Moment de lecture collective en cours, dans un silence apaisant :

le fondement, les règles, et les expériences ici, ici, ici, ici, ici ou là.

→ Deux ouvrages sur l'attention : Yves Citton **: *Pour une écologie de l'attention***, La couleur des idées, 2014 ; Françoise Guillaume, ***Éduquer l'attention*****,** ESF Sciences Humaines, 2018

2- Pratique de courts moments de méditation laïque en classe :

-Sérénité dans les classes : http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12270.pdf

- La méditation de pleine conscience à l'école (Note du CESEN, 2022): une pratique qui peut être positive, mais qui doit être encadrée par une formation certifiée

-La Classe plaisir : Un petit moment de méditation en classe :
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/03022016Article635900797586915053.aspx

-Plaisir VECU 224 : Un petit moment de méditation en classe : http://laclasseplaisir.eklablog.com/plaisir-vecu-224-un-ptit-moment-de-meditation-en-classe-a121958012

-À l'école, méditer, c'est pas sorcier : http://www.elinesnel.com/wp-content/uploads/2015/06/HSmeditationecole.pdf

-La méditation à l'école pour favoriser l'apprentissage : http://www.mieux-vivre-autrement.com/la-meditation-a-l-ecole-pour-favoriser-lapprentissage.html

-La méditation comme outil pédagogique : http://www.lemonde.fr/m-perso/article/2015/03/16/la-meditation-comme-outil-pedagogique_4592039_4497916.html

- Pratique du Yoga à l'école (respiration) :
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/01/31012019Article636845166046107329.aspx

-La pleine conscience à l'école : http://apprendreaeduquer.fr/pleine-conscience-lecole/

-Association pour la Méditation laïque dans l'Enseignement et programme PEACE dans les établissements :
http://meditation-enseignement.com/ ; Pleine présence dans l'éducation : http://meditation-enseignement.com/la-pleine-conscience-bienveillante-dans-leducation-rencontre-avec-matthieu-ricard/

- Une expérience de remplacement des heures de colle en collège par de la méditation.

→ Un ouvrage sur ce sujet : Frédéric Lenoir, ***Philosopher et méditer avec les enfants***, Albin Michel, 2016

Remarque importante :

Le but recherché ici est uniquement de développer l'attention, la concentration, le calme intérieur et la présence à soi, ainsi qu'un meilleur climat scolaire par quelques minutes d'attention portée au parcours de la respiration, aux battements du cœur.... Il ne peut donc s'agir ici pour les élèves que d'un bref moment d'apaisement individuel mené par l'enseignant-e en personne,

surtout pas par une association privée, et dans un cadre strictement laïque. Bien évidemment sans aucun rapport avec un arrière-fond spirituel, ésotérique ou commercial, comme il s'en rencontre parfois. Le but de ces courts moments n'est pas l'épanouissement ou le développement personnel des enfants, mais le contrôle des émotions qui dispersent, et l'accentuation de la concentration, dans le but de facilité les apprentissages scolaires.

Même si la méditation a des effets reconnus contre le stress (cf E*ffectiveness and cost-effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy compared with maintenance antidepressant treatment in the prevention of depressive relapse or recurrence (PREVENT): a randomised controlled trial*, The Lancet, 2015)

Des précautions utiles auxquelles invitent ces textes, afin d'éviter de possibles dérives spirituelles non-laïques, voire sectaires :

La méditation à l'école : laïciser une pratique spirituelle ? »
Méditation, Montessori, ou comment des effets de mode dévaluent des idées prometteuses »
Alerte sur un projet d'expérimentation de « méditation de pleine conscience »1 (MPC) proposée par un lobby ésotérique
En entrant dans l'école publique, la Méditation de Pleine Conscience vient tacler de plein fouet la Loi de séparation des Eglises et de l'Etat, socle de la laïcité ;

A propos des expérimentations d'ateliers semblables à de la méditation de plein conscience ;

La méditation en pleine conscience porte gravement atteinte à la Laïcité

3- Éducation bienveillante :

Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves, (livret)

Questions vives N° 29 | 2018 « La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques » :
« Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées ;
De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées ;
La bienveillance en éducation au prisme de la notion de *caring* : pour un renouveau des pédagogies actives ? ;
Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme ;
Une bienveillance pour les élèves à besoin particulier au sein de l'école québécoise : un concept à nuancer ;
La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?;
L'émancipation au risque de la bienveillance ;
La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? ;
À quels biens les enseignants veillent-ils ordinairement ? La moralisation des comportements dans les pratiques scolaires d'évaluation

Météo des humeurs : une stratégie active pour « apprivoiser ses sautes d'humeur » :
http://onaya.eklablog.com/vie-de-classe-c18192115 ; https://debobrico.com/2016/02/03/la-meteo-de-lhumeur/ ;
http://www.ithaquecoaching.com/articles/meteo-interieure-mots-emotions-7323.html ;
https://fr.pinterest.com/pin/401664860489758040/ ; https://id2profs.blogspot.fr/2012/12/meteo-des-humeurs.html ;
https://fr.pinterest.com/explore/m%C3%A9t%C3%A9o-maternelle/ **;**

- Construction du dé des émotions : http://jt44.free.fr/def/de_des_emotions.pdf

A la suite d'auteurs comme Carl Rogers, et du travail précurseur de Thomas Gordon (***Enseignants efficaces***, 1974), la notion d'éducation bienveillante a été l'objet de développements ultérieurs.
Sur l'éducation bienveillante et ses liens avec la neurologie actuelle, deux livres de Catherine Guégen :
- **Pour une enfance heureuse**, Pocket 2015 ;
et une conférence de C. Guegen ; « **Que nous apportent les neurosciences affectives ?** »
- « **Heureux d'apprendre à l'école** » et une conférence de l'auteure sur ce sujet ;
- Sur la **psychologie positive**, un livre de Rebecca Shankland : ***La psychologie positive*****,**.Dunod. (2019, 3e édition).
L'auteure, maîtresse de conférence à l'Université Grenoble-Alpes, donne un entretien ici sur « ***Compétences psychosociales, bien-être et apprentissages*** ».
- Daniel Goleman : *L'intelligence émotionnelle* (intégrale des deux volumes, J'ai Lu, 1998-2014)

Sur ce thème « à la mode », les livres ne manquent pas ; il importe de privilégier des sources de savoir rigoureuses.

Une **critique interne** de l'éducation bienveillante et positive : ***L'éducation positive est-elle vraiment positive*****,** de B. Kammerer
Pour une **critique externe**, voir en fin de ce document, la problématisation de la notion de bienveillance, IV, C.

C-Le travail sur l'empathie /autres

1- Empathie émotionnelle (comprendre ce que ressent l'autre) et empathie intellectuelle (comprendre ce que pense l'autre) :

A partir de la première année, un enfant acquiert une empathie affective qui lui permet de ressentir les émotions de son entourage, tandis qu'entre quatre et cinq ans, l'empathie intellectuelle qui lui permet de « se mettre en pensée à la place des autres ».

Empathie cognitive : capacité de se représenter les états mentaux d'autrui (= théorie de l'esprit)
Empathie émotionnelle : capacité de ressentir les états affectifs d'autrui

-Glossaire de l'EMC : Emotion : p3 ; Empathie : p4 ; Sympathie, p9.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

- Video (5'05") L'empathie : un levier pour améliorer le climat scolaire
Comment l'empathie peut-elle améliorer le climat scolaire ? Comment aider les enseignants et les parents à mieux se connaître ? https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/lempathie-un-levier-pour-ameliorer-le-climat-scolaire/auteurId/climat-scolaire.html

- L'empathie se construit en trois étapes (Serge Tisseron) : http://www.pocketfilms-empathie.com/spip.php?article8

-Solidarité : l'altruisme est inscrit en nous (entretien Frans de Waal :
https://www.psychologies.com/Planete/Solidarite/Interviews/Solidarite-l-altruisme-est-inscrit-en-nous/Est-ce-donc-avant-tout-un-changement-de-valeur-que-nous-devons-operer

-Video (4'26"): Définition de l'empathie par Omar Zanna : Définir l'empathie.
https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/definition-de-lempathie-par-omar-zanna.html

-Vidéo (5'34") : L'empathie : le rôle de l'enseignant, par Omar Zanna. Comment mettre en œuvre l'empathie ?https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/lempathie-le-role-de-lenseignant.html

-Livret « Initier l'Empathie » (85p) : document très complet de l'association ASHOKA (Lennon Flowers et Michael Zakaras) pour promouvoir l'empathie dans la classe : conseils pratiques, stratégies pédagogiques, outils concrets, plans de cours et exemples utiles : 1-Se préparer ; 2-s'engager ; 3-réfléchir et agir.
http://france.ashoka.org/sites/france.ashoka.org/files/Initier%20l%27empathie%20-%2004-17-2014.pdf

-Vidéo (6'55") Pratiquer l'empathie en classe : Dans le cadre d'un projet d'accompagnement des écoles de la Sarthe, l'équipe de recherche d'Omar Zanna a accompagné les équipes pédagogiques pour une pratique de l'empathie. Le reportage montre les jeux et pratiques possibles :
https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/pratiquer-lempathie-en-classe-en-images.html

- Cultiver l'empathie : quelques clés pour aider les enfants à s'ouvrir à l'altérité par Omar Zanna, Univ. Le Mans.

-Développer l'empathie à l'école : http://www.cafepedagogique.net/Documents/21122015Article635862741238530390.htm ;

→ Apprendre par corps l'empathie à l'école, tout un programme, par Omar Zanna :www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/o-zanna-empathie-a-l-ecole_1467979082519-pdf?INLINE=FALSE

-Émission de radio consacrée à l'empathie et à la théorie de l'esprit « Sur les épaules de Darwin »
https://www.franceinter.fr/emissions/sur-les-epaules-de-darwin/sur-les-epaules-de-darwin-05-novembre-2016

- Dossier de veille de l'IFE "A l'école des compétences sociales" : **http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf**

→ Bibliographie de la veille de l'Ifé / compétences psycho-sociales : http://ife.ens-lyon.fr/veille-biblio/spip.php?page=biblio&tri=annee&csl=ife&auteur=&annee=&recherche=&type_ref=&tag=&zcollection=DV-121-Comp+sociales&details=

- « L'empathie et ses degrés » : http://pacherie.free.fr/papers/Empathie-2004.pdf

- Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : https://www.cairn.info/revue-enfance1-2005-4-page-363.htm

- ***Guide des émotions***, par Michèle Larrivey : http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2018/03/Lettre-14.pdf
- Construire le dé des émotions, sur le site de Moustache : http://jt44.free.fr/def/de_des_emotions.pdf

- Empathie : Comment apprendre à nos enfants à se soucier d'autrui :
- L'empathie, par Henri-Pierre Bass : https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-3-page-14.htm
- Vers une approche neuropsychologique de l'empathie (article collectif 2010)

- « ***Les émotions. Les bases neurologiques de nos affects*** », collection les défis de la science, éd. RBA, un livre sur les bases neurologiques des émotions ;

- Deux ouvrages précurseurs pour l'EMC sur le travail des émotions :

→ un livre de Jacques Fortin qui propose, en prévention de la violence pour les trois cycles, divers outils anticipant les préoccupations de l'EMC (Littérature Jeunesse, exercices d'empathie, débats...) : « ***Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*** » (2001)

→ Un ouvrage collectif qui, en plus d'une analyse théorique, évoque aussi les outils de l'EMC (recours aux discussions philosophiques, à la Littérature Jeunesse) : « ***Les émotions à l'école*** »(Lafortune , Doudin, Pons, Hancock) 2004

-Deux ouvrages généraux sur l'empathie :

- Frans de Waal, « ***L'Âge de l'empathie*** »,2010, Babel Essais. L'auteur, primatologue, révèle l'origine des conduites empathiques dans le monde animal, en s'appuyant aussi sur les neurosciences actuelles.. Voir aussi ***ici***.
- Mathieu Ricard, « ***Plaidoyer pour l'altruisme , la force de la bienveillance*** » NIL, 2013, qui montre la puissance de l'altruisme et de la compassion, à contre-courant de l'égoïsme contemporain, à partir de l'éthologie et des neurosciences.

Deux documentaires de synthèse sur l'altruisme : « **Vers un monde altruiste** », de Sylvie Gilman et Thierry de Lestrade

et sur l'empathie : « **Entre toi et moi, l'empathie** », de Valeria Lumbroso.

Video 2mn : **Un petit geste d'altruisme peut changer votre journée**

2- La « Théorie de l'Esprit » :

- **La Théorie de l'Esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge** : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm ; https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RNE_031_0041

- L'article fondateur de Premak et Woodruff : « **Does the chimpanzee have a theory of mind ?** » (2010)

- « **La promesse de l'aube », naissance de l'empathie avec l'attachement à la naissance**. Émission radiophonique sur France Inter de Jean-Claude Ameisen : https://www.franceinter.fr/emissions/sur-les-epaules-de-darwin/sur-les-epaules-de-darwin-07-juillet-2018
- « **Lire les corps, l'empathie** » **: la théorie de l'Esprit. N**aissance en éthologie de la théorie de l'esprit, développement et limites. Émission radiophonique sur France Inter de Jean-Claude Ameisen : https://www.franceinter.fr/emissions/sur-les-epaules-de-darwin/sur-les-epaules-de-darwin-14-juillet-2018 (avec une bibliographie scientifique sur la théorie de l'esprit)

- **« S'imaginer à la place de l'autre », la théorie de l'Esprit**. Émission radiophonique sur France Inter de Jean-Claude Ameisen : https://www.franceinter.fr/emissions/sur-les-epaules-de-darwin/sur-les-epaules-de-darwin-21-juillet-2018
(avec une bibliographie assez intéressante d'articles scientifiques sur la théorie de l'esprit).
Sur les émotions : **Ressentir et comprendre** ; **Ressentir, innover et transmettre** ; **Le partage des émotions** ;

- **Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive** : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2012-3-page-216.htm

- **Intérêts de la notion de " théorie de l'esprit " pour la psychopathologie** : https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2005-2-page-341.html

-Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit » : https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html

-Les théories de l'Esprit :

Livre : ***La théorie de l'Esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans***, de J. Bradmetz et R. Schneider, PUFC, 1999 (ou ici)
http://homeweb4.unifr.ch/scarpatt/pub/Th%C3%A9orie-esprit-2-d%C3%A9finition.pdf ;
http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2006.labruyere_n&part=115321 ;

- **Site du Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition d'Edouard Gentaz**, qui travaille particulièrement sur le développement cognitif et émotionnel des enfants : https://lpnc.univ-grenoble-alpes.fr/
- Site du Babylab : https://www.unige.ch/fapse/babylab/
Les compétences du bébé
Les émotions chez les enfants et les bébés

VULGARISATION :

- Sur Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_de_l%27esprit
- Sur Cerveau et Psycho : http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/a/article-les-theories-de-l-apos-esprit-33213.php ;

- Video en ligne sur la théorie de l'Esprit : https://www.youtube.com/watch?v=8H2ZuOvZ_ls ; https://www.youtube.com/watch?v=qFyHHXZC3E4 ; https://www.youtube.com/watch?v=s9Z-gOEmeR0 ; https://www.youtube.com/watch?v=UGZMMUCQNO0 ;

- Alison Gopnik : « ***Anti-manuel d'éducation ; l'enfance révélée par les sciences*** » (Le Pommier, 2017)

- Alison Gopnik : « ***Le bébé philosophe*** », (Le Pommier poche, 2009)

- La revue « ***Sciences humaines »octobre 2010 : Dossier : A quoi pensent les enfants ? »*** Entre autres :
A. Gopnik : ‘’Les enfants ne sont pas des adultes imparfaits.” p44
- La revue « ***Sciences humaines » mai 2014 : Psychologie de l'enfant, état des lieux***. » Entre autres :
Lecuyer : De si savants bébés p38 ; O. Houdé : La conquête de la raison p 40 ; Les théories du développement infantile p42.
- La revue « ***Sciences humaines » juin-juillet-août 2020 : Psychologie : guide et bilan critique*** » Entre autres :
A. Florin : « ***Développement : des racines et des ailes*** », p28-33.
- La revue « ***Sciences humaines » n°314S, mai 2019 : Dossier : « L'Attachement, un lien vital »p34-61***
- La revue « ***Sciences humaines » n°326, juin 2020 : Dossier : « Altruisme et solidarité »p30-51***
- La revue « ***Sciences et Avenir mars 2017 : Dossier neurosciences sur l'intelligence des bébés et des enfants*** » p28-37.
- La revue « **Philosophie Magazine » n°132 septembre 2019 : Dossier : « *Que faire de nos émotions ?* » p46-69**
- *La théorie de l'Esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans*, de J. Bradmetz et R. Schneider, PUFC, 1999

3- Compétences Psycho-Sociale : travailler sur l'empathie et les émotions / jeux de rôle

Le travail sur les émotions à l'école trouve tout son sens dans les « compétences psycho-sociales », c'est à dire les habilités psychologiques, les comportements émotionnels conscients qui permettent d'améliorer le lien social et la formation des citoyens et le rapport aux apprentissages.

- Zoom sur le développement de compétences sociales et émotionnelles des élèves (CNESCO) : https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/competences-sociales-et-emotionnelles-des-eleves/ ; http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/12/171002Dossier_Synthese_Qualite_vie_ecole_def.pdf ;

-À l'école des compétences sociales (IFE) : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf

-La ROUE DES ÉMOTIONS : http://www.cartablecps.org/_docs/Fichier/2016/7-160701044248.pdf ; http://apprendreaeduquer.fr/decouverte-enfants-emotions/ ; http://jt44.free.fr/def/roue_des_emotions.pdf ; http://www.comitys.com/roue-des-emotions/ ; http://www.alternative-montessori.com/emotion/ ;
A fabriquer aussi : https://www.pinterest.com/pin/547609635917900321/

- Construire la roue des émotions sur le site de Moustache : http://jt44.free.fr/def/roue_des_emotions.pdf

-Le JEU DES MOUSQUETAIRES, proposé par Omar Zanna :
https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/travailler-sur-lempathie.html ; https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter/fiche-adaptation/prevenir-le-debordement-emotionnel-reguler-le-stress.html ; https://apprendreaeduquer.fr/jeux-stimuler-lempathie-solidarite-groupes-denfants/ ;

+ une **video de 4mn sur le travail de l'empathie par le jeu des mousquetaires** par Omar Zanna

+ Video sur le « jeu des mousquetaires comptables» (ex : développer la solidarité en maths CP)

-Le JEU DES 3 FIGURES, de Serge Tisseron **:** « Le jeu des Trois Figures a pour but de développer l'empathie et de lutter contre la violence dès l'école maternelle. Son nom évoque les 3 figures complémentaires souvent associées dans des situations de violence : **l'agresseur, la victime et le tiers**, qui peut être, selon les situations, spectateur, sauveteur ou redresseur de tort. [...]Conçu en 2007 dans un double but : créer, dès la maternelle, un espace de construction narrative partagée à partir des expériences d'images faites par les enfants chez eux ; et prévenir la violence sous toutes ses formes en développant la capacité d'empathie grâce au jeu théâtral et le travail sur les émotions, les siennes et celles qui sont éprouvées par autrui. »
http://www.sergetisseron.com/le-jeu-des-trois-figures/ ; https://sergetisseron.com/IMG/pdf/plaquette_j3f_-_nov_2016_corr.pdf ; http://3figures.org/fr/ ; http://www.yapaka.be/video/interview-de-serge-tisseron-faire-des-jeux-de-role
https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/cooperation/ressourceId/serge-tisseron-naitre-a-lempathie-le-emjeu-des-trois-figuresem/auteurId/climat-scolaire.html

-Le DÉ des ÉMOTIONS : http://jt44.free.fr/def/de_des_emotions.pdf

- Le JEU DU PORTRAIT : par groupes de deux. Chacun écoute attentivement ce que lui dit son voisin ou sa voisine pour faire ensuite son portrait à la classe, et réciproquement.

- Le JEU DU MIROIR, en Motricité/EPS : deux élèves se mettent face à face et bougent chacun leur tour en miroir des mouvements de l'autre. Puis en même temps. **Les jeux de miroir en musique**

- **JEU DE COOPÉRATION NON-VERBALE «** The Mind **»** qui amène à cultiver la communication en dehors du langage. Ce jeu, constitué essentiellement de cartes numérotées de 1 à 100 peut être aisément construit.

-Le jeu FELLINGS, jeu de cartes, intéressant quoiqu'un peu onéreux : http://www.feelings.fr/ ; http://www.charivarialecole.fr/le-jeu-feelings-que-d-emotions-a118219288 ; https://www.enchantonslecole.fr/2015/03/11/projet-feelings/ ;

-Le jeu WIZZ , travailler les compétences psychosociales (jeux et rituels qui soudent le groupe) : http://lesmenteursdarlequin.wifeo.com/le-wizz.php ; http://www.latoilescoute.net/wizz-bing-bang ;

-**Le cartable des compétences psychosociales**, des fiches activités pour savoir gérer ses émotions : http://www.cartablecps.org/page-17-20-0.html ou http://www.cartablecps.org/page-17-20-0.html

- **Joie, peur, tristesse, colère... Que d'émotions !** Video de l'émission *C'est pas sorcier* (26mn)

-Le FILM VICE-VERSA : https://www.slate.fr/story/103759/vice-versa-emotions ; http://www.francesoir.fr/culture-cinema/vice-versa-un-dessin-anime-riche-en-emotions-video ; http://journal-diagonale.fr/vice-versa-les-emotions-aux-commandes-du-nouveau-film-de-pixar ;

→ **Explication théorique :** http://www.cortex-mag.net/le-film-vice-versa-decrypte-par-un-specialiste-des-emotions/ ; http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/a/article-vice-versa-les-emotions-aux-commandes-35779.php ;

→ **Exploitation en classe :** http://lewebpedagogique.com/monsieurmathieundlronchin/2015/12/17/ecm-travail-sur-les-emotions-autour-de-vice-versa-et-de-la-fleur-de-plutchik/ ; http://lutinbazar.fr/vice-versa-de-disney-pixar/ ;

Vidéo ***The present***, pour comprendre les mécanismes de l'empathie: https://www.youtube.com/watch?v=WjqiU5FgsYc

- Colères et crises : les aider à les gérer et à retrouver leur calme (page du blog « Maitresseuh » (La boîte à calme, le coin du calme, le coin défouloir, quelques lectures) **:** http://www.maitresseuh.fr/coleres-et-crises-les-aider-a-les-gerer-et-a-retrouver-leur-calme-a132747970

- **Fiches pédagogiques d'activité sur l'éducation émotionnelle (cycles 2 et 3) :** http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2018/03/Lettre-14.pdf

- Une **expérimentation en maternelle et élémentaire d'amélioration du climat scolair**e qui développe les compétences psycho-sociales des élèves :https://www.emotion-ecole.fr/ .

-Une **pacification des émotions** : https://docs.wixstatic.com/ugd/823a8d_c495583dd662415699b13fa881cb0355.pdf, http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11884.pdf ; http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11884.pdf

- **Éduquer à l'empathie à l'école** : projets, dispositifs pédagogiques (texte + video) : https://www.vousnousils.fr/2018/05/14/eduquer-a-lempathie-la-cle-dun-bon-climat-scolaire-614310

4- Livres contenant la mise en scène de jeux de rôles et un travail sur les émotions :

- ***Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*****,** de J. Fortin, Hachette Éducation (2000) Un livre précurseur et toujours actuel.

- ***Vivre ensemble à l'école*****,** de Jaffé et St Marc, Bayard Jeunesse (1998)

- ***Vivre ensemble les différences*****,** de Jaffé et St Marc, Bayard Jeunesse (1999)

- ***Vivre ensemble filles et garçons***, de Jaffé et St Marc, Bayard Jeunesse (2004)

- ***Des enfants autonomes,*** *de Françoise Guillaumond,*

- Le livre ***1001 idées pour la classe***, Pédagogie de la maternelle (Magnard)

5- Le kit d'empathie de *Santé Publique France*

Santé Publique France a élaboré un kit d'empathie en trois volumes qui sont accessibles sur Eduscol :

- **Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école, volume 1, 62p**

- **Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école, volume 2, 121p**

- **Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école, volume 3, 127p**

Il importe de toujours conserver un esprit critique, car certains propos sont parfois moralement discutables, comme par

exemple les « cartes « situations de la vie quotidienne » » de la p113 du volume 2, qui semblent plutôt enseigner l'égoïsme et le manque d'empathie. Comme le montrera la problématisation de l'empathie en fin de ce document, être empathique ne dispense pas de réfléchir et de conserver un esprit critique, car l'empathie n'est pas qu'un comportement.

6- Travailler les jeux de rôle à partir des dilemmes moraux :

Les dilemmes moraux peuvent aussi faire l'objet de petites saynètes, où les élèves jouent un rôle pour proposer une réponse possible dans une situation délicate à trancher ou à résoudre. Quelques exemples ci-dessous :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress_emc_dilemmes_ethique_464013.pdf ; http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/5/ress_emc_dilemmes_moraux_464015.pdf ; http://leblogdevillegu.over-blog.com/article-la-pratique-du-dilemme-moral-a-l-ecole-43614470.html ; http://leblogdevillegu.over-blog.com/article-la-pratique-du-dilemme-moral-a-l-ecole-43614470.html ; http://pratiquesdeclasse.eklablog.com/icm-dilemmes-moraux-pour-le-cycle-3-p273744 ;

Le travail sur les émotions et l'empathie n'est pas sans rapport avec la communication non-violente et la pratique des messages clairs ou la médiation scolaire, qui sont abordées dans la fiche « EMC : le Droit et la Règle ».

D- Travailler l'empathie avec la pédagogie institutionnelle :

La Pédagogie Institutionnelle de F. Oury invite aussi à cultiver l'empathie par les dispositifs de parole qu'elle met en place, comme par exemple le ***conseil d'élèves*** (voir le document **« EMC DROIT et RÈGLES »** sur Viatique EMC, onglet « F3-4 domaines de la culture civique »). *On travaille l'empathie en construisant un cadre qui la soutien*t, comme le remarque également Edwige Chirouter dans un article du café pédagogique, qui demande à l'école elle-même d'être empathique.

Un témoignage du philosophe Martin Legros dans Philosophie-Magazine :

« La capacité de s'identifier à l'autre et de partager ses souffrances serait-elle, au même titre que la lecture ou le calcul, une compétence que les enfants pourraient acquérir à l'école ? Et qui leur ferait défaut en l'absence de cet enseignement ? Je suis allé chercher un début de réponse dans mes souvenirs d'enfant harcelé… [...]
Je m'en souviens comme si c'était hier, tant la violence s'imprime en nous de manière indélébile. Je devais avoir 10 ou 11 ans. Cette année-là, un nouvel élève, Felipe, d'origine espagnole, a débarqué dans notre classe, à l'école communale des Églantiers, à Uccle, une commune du sud de Bruxelles. Était-ce du fait de sa différence – corpulent mais agile, il se faufilait entre les corps comme un danseur qui évite les autres en les frôlant ? Était-ce du fait de ses origines étrangères ? Ou simplement qu'il était nouveau dans un collectif soudé – les classes restaient alors les mêmes pendant tout le cycle scolaire ? Toujours est-il que Felipe s'est très vite transformé en bouc émissaire. Comme j'ai pris sa défense, j'ai été refoulé à mon tour du groupe. Alors même que j'étais jusque-là relativement "populaire" – avec mon cousin, nous étions les meilleurs joueurs de football de l'école et l'on se disputait notre talent. Du jour au lendemain, il ne fut plus question de match de foot. Pendant les cours de récréation, le grand jeu consistait dorénavant à former un cercle autour de Felipe et moi, et, tout en tournoyant autour de nous pour nous donner le vertige, de nous invectiver avec des formules de dégoût sur notre allure, nos vêtements, notre odeur, etc. Cela a duré plusieurs semaines. Jusqu'au jour où j'ai lâché le morceau, lors d'une séance du cours de "morale", le cours de philo et d'éducation civique délivré dès la primaire en Belgique. Dans le cadre d'un espace de parole partagée, je me suis saisi du bâton de parole qui exige que les autres écoutent, en cercle et en silence, autour de celui qui s'adresse à eux. J'ai raconté dans le détail ce qui nous arrivait à Felipe et moi depuis plusieurs semaines. Ce que cela faisait d'être l'objet de railleries incessantes et d'exercices de haine gratuite et organisée. Et du jour au lendemain, tout s'est arrêté. Le football a repris ses droits, Felipe a pu se faire une place dans la classe, et j'ai réintégré moi-même ma position, comme si de rien n'était.
Que s'était-il passé ? À la faveur d'un dispositif de parole rompant avec la logique d'exclusion qui s'était très mystérieusement emparée de notre groupe, j'avais pu faire partager à mes camarades le vécu de la souffrance qu'ils nous infligeaient. Et cela avait été beaucoup plus efficace que d'en appeler à l'autorité du professeur, à ses leçons et à ses sanctions. Loin d'être l'effet d'un enseignement, l'empathie s'était ainsi remise à circuler entre nous par la magie de la rencontre et de l'écoute. Et une fois rétablie, elle avait immédiatement dissous, tel un acide, l'ostracisme.[…] »

E- L'empathie dans le programme EMC 2024-2027

Le nouveau programme d'EMC 2024-2027 comprend pour la première fois un programme annualisé de « ***Développement de l'EMPATHIE et des comportements altruistes et prosociaux »***.
Il est présenté en lien avec un programme d'Éducation à la Vie Affective, Relationne et Sexuelle (EVARS), dont le tableau est également présenté à l'intérieur du programme d'EMC 2024-2027. L'EVARS est aussi abordé sur Viatique EMC dans le document ***EMC, SEXISME et INÉGALITÉS DE GENRE*****,** dans l'onglet 2-F1_Respect et discriminations

Le thème de la ***sensibilité*** à laquelle invitait le programme d'EMC de 2015 se voit ici offrir un axe intéressant.

	Développement de l'EMPATHIE et des comportements altruistes et prosociaux (programme d'EMC 2024-2027)
CP	Connaissance et maîtrise de soi : comprendre ses émotions et ses sentiments
CE1	Développer sa capacité d'empathie Apprendre aux élèves à reconnaître les situations de violence physique et/ou verbale, les situations de harcèlement
CE2	Sensibiliser à la notion de bien commun et amener les élèves à prendre conscience que les actions individuelles doivent tenir compte de l'intérêt collectif
CM1	Comprendre ce qu'implique et permet l'empathie Cyberviolences et harcèlement en ligne
CM2	La lutte contre les discriminations suppose la déconstruction des préjugés et des stéréotypes
SIXIÈME	Le développement de l'empathie se poursuit dans le second degré, dans le cadre de séances dédiées (heures de vie de classe, dans les enseignements ou lors d'interventions, etc.) ou dans le cadre de projets pédagogiques.
CINQUIÈME	
QUATRIÈME	
TROISIÈME	
CAP	
SECONDE	
PREMIÈRE	
TERMINALE	

III-LE TRAVAIL DE LA SENSIBILITÉ ESTHÉTIQUE PAR LA MÉDIATION DES ŒUVRES DE CULTURE

A- Empathie esthétique :

La culture des « humanités » est particulièrement ce qui permet de « se cultiver », c'est à dire, au sens propre, de faire pousser les germes d'humanité que chacun porte en soi. La culture est une sculpture de soi, ici par la médiation des œuvres. Elle est une « instruction », c'est à dire une construction de notre intériorité par le biais des grandes œuvres du patrimoine humain. La littérature, le théâtre, les arts en général représentent un accès privilégié au développement d'une sensibilité et d'une empathie humanistes. Il est certes possible d'envisager de travailler à partir de dilemmes canoniques ou de jeux de rôles stéréotypés, mais la littérature et le théâtre, entre autres, fournissent tout spécialement une source incomparable d'exemples de situations certes fictives, mais issus d'intrigues humainement plausibles et littérairement consistantes, et non de situations parfois trop schématiques ou stéréotypées. Ces pratiques artistiques permettent également, par un travail sur l'interprétation d'œuvres solides du patrimoine, d'aborder le sens de la complexité dans la singularité, et incitent donc à une activité d'interprétative où le lecteur est amené à se projeter dans la complexité humaine...

B- Travailler la sensibilité par la Littérature

1- Les œuvres de littérature et de "littérature jeunesse" constitue un apport formidable de récits imaginaires pour les dimensions de l'EMC.
Quand on parle de travailler l'empathie avec les élèves, on pense souvent à tort exclusivement aux « compétences psycho-sociales ». Ce serait un tort de négliger l'apport que peuvent apporter les « médiations culturelles », le travail à partir de la lecture d'oeuvres de littérature, par exemple. Ces dernières peuvent en effet considérablement enrichir l'expérience de la pluralité des points de vue sur l'œuvre par le *jugement*, du rapport entre subjectivité de la *sensibilité* et objectivité, de la complexité et de la singularité des situations possible. Par le mouvement d'adhésion des lecteurs qu'elles suscitent, elles constituent un *engagement* incomparable de la subjectivité affective. Comme on le constate : sensibilité, jugement,

engagement : trois des quatre dimensions de la culture civique de l'Enseignement Moral et Civique se trouvent ici travaillées.

2- Le débat interprétatif littéraire : déployer la subjectivité plurielle des situations humaines et commencer à aborder la complexité des problèmes humains.

Les œuvres de littérature ne donnent toute leur valeur à l'École que grâce au travail qu'effectuent les enseignant-e-s pour les transmettre aux élèves. En quoi consiste ce travail, tout d'abord d'explicitation de la compréhension du texte, puis de débat interprétatif sur les significations possibles à lui donner ? Les ressources Eduscol, sont ici utiles :

http://eduscol.education.fr/cid99241/ressources-francais-culture-litteraire-artistique.html ;
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/7/3-RA16_C3_FRA_5_organiser_classe_591007.pdf ;
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf
Évaluer la compréhension des textes narratifs au CM, E. Vaillaut :
http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/evaluer_comprehension_textes/

3- **Liste des thèmes de travail sur les émotions et des albums** proposés par Jacques Fortin dans son livre précurseur :
« Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle » 2001 :
http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/ress/005.pdf
4- **Sélection d'une quarantaine d'œuvres complètes de Littérature-Jeunesse** des listes de référence de cycle 3, libres de droits et accessibles en ligne: http://bdemauge.free.fr/litterature.htm

Un article du site Viatique EMC sera consacré à cette question.

C- Travailler la Sensibilité par la pratique du Théâtre

Les jeux de rôle représentent certes une façon de travailler la sensibilité, on l'a vu plus haut, mais il ne faut pas oublier que c'est d'abord dans le contexte du rapport aux œuvres théâtrales que ces jeux de rôle prennent tout leur sens.

1 -Pratique du théâtre à l'École :

- Histoire de la pratique théâtrale à l'école, et son lien premier avec un enseignement de la morale
- Site « Enseigner le théâtre » sur Eduscol ;

-Le théâtre à l'école primaire : http://www.educasources.education.fr/fiche-detaillee-145178.html ;
http://ww2.ac-poitiers.fr/ia16-pedagogie/spip.php?rubrique62 ; http://eduscol.education.fr/theatre/sinformer/textes-officiels-programmes/programmes-dans-le-premier-degre-1 ;

-Le théâtre au collège : http://eduscol.education.fr/theatre/sinformer/textes-officiels-programmes/programmes-de-francais-au-college ;
-Le théâtre au collège et au lycée : http://www.educasources.education.fr/selection-detail-150770.html
Pistes d'activités : http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/theatre.htm ; http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/ ;
http://www.dramaction.qc.ca/fr/ressources/documents-a-telecharger/documents-pedagogiques/ ;

-Le théâtre au lycée : http://eduscol.education.fr/theatre/sinformer/textes-officiels-programmes/programmes-lycee ;
Ressources pour l'enseignement du théâtre au lycée : http://eduscol.education.fr/cid84347/ressources-pour-le-theatre-au-lycee.html ; https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/06/8/RESS-FR-LGT-Theatre_Piste_3_374068.pdf ;
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/06/4/RESS-FR-LGT-Theatre_Piste_5_374064.pdf ;

2- Théâtre et enseignement moral et civique :

- Pratiquer le théâtre-forum dans une optique d'EMC (attention, les 5 premières pages évoquent le programme de la circulaire de 2011, et non le programme 2018)
-Théâtre et citoyenneté : 8 exercices pratiques / jeux de rôle
- Activités et jeux de rôle autour des émotions et des compétences psycho-sociales proposées pour les cycles 1 à 3 par Jacques Fortin dans son livre « *Mieux vivre ensemble dès l'école maternell*e » 2001(Hachette Éducation). Liste des thèmes de travail proposés par Jacques Fortin dans son ouvrage : http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/ress/005.pdf
- Formation pédagogique « Théâtre et littérature de jeunesse » par Nicole Wells (Textes littéraires à théâtraliser, textes et auteurs de théâtre, démarche de travail, travail sur les différents fondamentaux du théâtre)
- Organiser en classe le procès d'un personnage théâtral. L'exemple de Médée.

3- Théâtre-forum et Théâtre de l'opprimé

Créé par Augusto Boal :
-http://www.theatredelopprime.com/compagnie/theatre-forum/ ;
- Le théâtre selon Augusto Boal
- Un outil pédagogique d'auto-formation : le théâtre-forum au service de l'EMC_dans le 1er degré. :
- Dossier 'Théâtre de l'opprimé', La méthode et ses techniques
- Initiation aux techniques du théâtre-forum avec une classe de CE2 (Mémoire PES)
- Prises de parole et actions par le jeu théâtral ;

4- Ouvrages :

- Augusto Boal, « Théâtre de l'opprimé », Ed. La découverte 1996 ; « Jeux pour acteurs et non-acteurs pratique du théâtre de l'opprimé », Ed. La Découverte, 1997, 2004
- Yves Guerre, « Le théâtre-forum. Pour une pédagogie de la citoyenneté », Ed.de l'Harmattan, 1998.
- Vite à lire et facile à jouer, de Bruno Bonvalet et François Fontaine (sommaire)
- « 100 exercices d'entraînement au théâtre », à partir de 8 ans C. Alix et I. Renard '(sommaire) ;
- Deux livres sur l'expression corporelle et le théâtre au cycle 3.

5- Textes et ressources :

- Liste de référence, littérature-Jeunesse/théâtre en cycle 3 ;
- Liste des œuvres théâtrales recommandées pour l'école élémentaire ;
- Site pour trouver des textes de théâtre pour les élèves ;

- Sélection de textes, sketchs et saynètes pour travailler l'approche théâtrale : Le jardin d'Alysse ;
- Petits spectacles à jouer en maternelle (livre téléchargeable);
- Petits spectacles à jouer, 5 à 8 ans (livre téléchargeable);
- 10 sketches pour apprentis comédiens
- Clowns, pitres et farceurs en scène (deux pièces 4-7 ans téléchargeables : « Drôles d'élèves » et « Ce vieux singe de tonton Roberto »)
- « Le petit violon », de Jean-Claude Grumberg (Fiches pédagogiques)
- « Poissons », (7-11 ans)

Émission de radio : Enfants, adolescents, pourquoi faire du théâtre ? https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/seduquer-avec-le-theatre
-**Un DVD** indisponible, à chercher en bibliothèque : Le théâtre-forum au service de l'EMC

F**ilm : « À voix haute** », de Stéphane De Freitas. : http://www.europe1.fr/medias-tele/a-voix-haute-sur-france-2-plongee-dans-un-concours-deloquence-en-seine-saint-denis-2900021 ;
https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%80_voix_haute_:_La_Force_de_la_parole ; https://www.franceinter.fr/emissions/l-instant-tele/l-instant-tele-15-novembre-2016 ; ;
Dossier pédagogique sur le documentaire « A voix haute »: 'A voix haute', kit pédagogique_Travailler la force de la parole ;
+ une Fiche pédagogique ;

- Enfin, une ressource incontournable, **les pièces de Molière,** qu'on trouve toutes **accessibles en ligne sur le site toutmoliere.net** : http://www.toutmoliere.net/oeuvres.html
Dossiers sur Molière : ici, ou là.

6- Enjeu philosophique du jeu de rôle au théâtre :

identification au personnage ou prise de distance /au rôle ?

- La catharsis d'Aristote : https://fr.wikipedia.org/wiki/Catharsis#Aristote

- Le paradoxe du comédien :

→ chez Diderot : https://fr.wikipedia.org/wiki/Paradoxe_sur_le_com%C3%A9dien (texte complet ici)
Stéphane Lojkine : Dispositif du Paradoxe
→ chez Louis Jouvet : « Témoignage sur le théâtre », II, Propos sur le comédien

- La distanciation chez Brecht : https://fr.wikipedia.org/wiki/Distanciation_%28th%C3%A9%C3%A2tre%29

- La « méthode » Stanislavski/Strasberg de l'actor's studio : https://fr.wikipedia.org/wiki/Actors_Studio
- La « méthode » Stanislavski

- Constantin Stanislavski : La formation de l'acteur, 1936-1963, Payot (préface Jean Vilar) ou ici, ici ou là

IV- LE TRAVAIL DE LA SENSIBILITÉ PAR LA MÉDIATION DES PROBLÈMES PHILOSOPHIQUES

Réfléchir ensemble au cours d'une discussion sur les problèmes philosophiques que pose la sensibilité est aussi un bon moyen d'apprendre à s'approprier l'intérêt d'une proximité sensible à l'autre et à soi-même, sans de départir pour autant d'une distance critique.

A- Problématisation et enjeux philosophiques de l'émotion : Émotion et Philosophie :

- **Qu'est ce qu'une émotion** ? => Travail de définition et distinction entre l*e sentiment psychologique* qu'on éprouve intérieurement et *l'émotion physiologique* qui l'exprime extérieurement et immédiatement. Un sentiment peut être bref, puis déçu, mais peut aussi durer, à la différence de l'instantanéité de la réaction émotionnelle. Quelles sont les émotions fondamentales ? Les émotions dites secondaires ? En quoi peuvent-elles toutes participer à la survie de l'individu comme de la collectivité ? Comment les caractériser ? Par exemple, on peut opposer joie-tristesse / l'effet positif ou négatif d'un objet sur un sujet ; Pour le couple surprise-peur, l'objet qui suscite l'émotion peut être inconnu (surprise) ou reconnu et redouté (peur) ; pour le triptyque dégoût-colère-haine, on peut distinguer le désaccord entre l'objet et le goût subjectif (dégoût), le rejet d'un comportement ou d'un acte par un sujet (colère), et le rejet d'une personne par un sujet (haine).

- Exemple de travail sur les émotions :

1-Identification et reconnaissance des différents sentiments importants éprouvés, par exemple par couple de sens : joie-tristesse, surprise-peur, colère-dégoût-haine ;
2- Identification et reconnaissance des émotions qui sont associées à ces sentiments ;
3- Proposition de situations difficiles et ambiguës et questionnement des élèves (et discussion) sur les différents sentiments éprouvés (qui peuvent être fort différents): le but étant de faire comprendre qu'il existe différentes façons de réagir, et que les sentiments éprouvés ne sont pas les seuls possibles ;
4- Proposition de situations difficiles et ambiguës et échanges autour des émotions les plus efficaces/utiles pour résoudre un problème (car on peut exprimer une émotion face à un problème et ensuite le regretter car le problème s'en est accru) ;
5- Donner des rituels-outils de médiation des émotions conflictuelles (messages clairs, CNV…)

- De l'émotion à la passion : Quand l'émotion devient un aspect habituel et continu du caractère, elle peut devenir une disposition plus durable et se muer en passion : la joie devient l'exaltation; la tristesse devient mélancolie, la colère devient la haine ; la peur d'un objet se transforme en inquiétude...

- **Que révèlent de nous nos émotions ?** Sens manifeste et sens caché. Expression visible de sentiments intérieurs.

- **Quel effet positif ou négatif produisent sur nous nos émotions ?**

Effets positifs et négatifs ; émotions tristes et joyeuses ; paralysie ou enthousiasme ?
Est-ce toujours facile de limiter les effets négatifs (tristesse, paralysie, irréflexion...) ?
Existe-t-il réellement des émotions « négatives » ? Ces dernières, si elles existent, sont-elles toutes/ toujours à rejeter ? Les émotions « positives » sont-elles toutes/ toujours à privilégier ? N'existe-t-il pas des colères salutaires (indignation devant l'injustice) des tristesse créatrices (le « blues » en musique, le « spleen » en poésie…), des peurs qui nous évitent la confrontation à des dangers inutiles, des joies aveugles sur le malheur des autres ou sur nos propres infortunes à venir… ?

- **Sommes-nous maîtres de leur expression** ? Peut-on réfléchir calmement si on éprouve une vive émotion qu'on ne contrôle pas ? Peut-on penser sans émotions ? (opposition *émotions*-réaction immédiate et *raison* qui suppose le passage par une réflexion intermédiaire)

- **Nos émotions peuvent-elles nous dépasser** ? Peut-on être prisonnier de ses émotions, être incapable de les maîtriser alors qu'on le voudrait ? Quel degré de contrôle avons-nous de nos émotions ? Quel équilibre entre un contrôle excessif, et un abandon à ses émotions ?

- **Peut-on lutter contre des émotions / passions qui nous dépassent avec notre seule raison** ? Ou en les contrebalançant par d'autres émotions, d'autres passions (cf Descartes)?

- **Est-ce possible de supprimer ses émotions**, puisqu'il est difficile de les contrôler ? (distinction émotions contrôlables-émotions incontrôlables ?) Que serait un monde sans émotion, purement rationnel ?

- **Que faire quand on subit une émotion qui nous empêche de faire ce qu'on veut** ? (essayer de ne pas réagir immédiatement, s'en remettre à quelqu'un d'autre pour régler le problème, essayer de verbaliser notre émotion, en parlant de ce

qu'on ressent et en interrogeant l'autre sur son ressenti, trouver un moyen symbolique ou déguisé (ironie) d'exprimer notre émotion, savoir que certaines émotions nuisent à l'efficacité…)

- **Une société peut-elle vivre sans partager des émotions collectives ?** Lesquelles ? Et quelles en sont les conséquences, positives ou négatives ? Ces émotions collectives peuvent-elles être irrationnelles ?

-**L'origine des émotions est-elle innée ou acquise ?** Une émotion est-elle si spontanée qu'elle nous paraît au premier abord ? Est-elle si « naturelle » que cela ? Ou peut-elle être la conséquence d'un conditionnement social et culturel, lié à notre éducation et à notre civilisation ? Et peut-elle même faire l'objet d'une intentionnalité non perçue, d'un but que la personne émotive se cache à elle-même (cf Sartre, *Esquisse d'une théorie sur les émotion*s)

-**Peut-on fonder le 'vivre-ensemble' sur les seules émotions ?** L'apprentissage d'un « Vivre-Ensemble" à partir des seules émotions n'est pas exempt d'une certaine *ambiguïté ?*

Tout d'abord, la notion même de « vivre ensemble » est à interroger : cette socialisation de base n'a pas de réelle finalité définie. Parler de « vivre ensemble » peut aisément se réduire à une simple *coexistence sans réel lien*, comme celle de voyageurs dans une rame de métro. Ou même celle d'une *coexistence d'une association reposant sur des principes qui ne visent que la satisfaction d'intérêts privés*, assez éloignés de ceux d'une citoyenneté à proprement parler : après tout, dans une bande de voleurs, on vit aussi « ensemble », quoiqu'au nom de principes assez éloignés de ce qu'est la « citoyenneté » démocratique. *Fonder* une réelle société aux finalités démocratique et républicaine suppose un ***contrat formel*** implicite, et des ***règles qui fondent une socialité par sa visée de l'intérêt général***.

De plus, un « vivre ensemble » simplement émotionnel, en plus d'oublier le fondement par l'intérêt général, passerait également à côté du j*ugement critique* et des *connaissances* de base indispensables à la population citoyenne éclairée. Se contenter de « vivre ensemble » apparaît donc assez limité si l'on n'agit pas ensemble pour œuvrer à l'intérêt général, et si on ne participe pas activement à la société démocratique. Un « vivre ensemble » uniquement fondé sur les émotions se réduirait vite à une effusion sentimentale, voire à la fusion illusoire d' une communauté imaginaire, relation duelle entre des membres émus conjointement, mais privés de langage et de symbolique communs ; La finalité d'une société démocratique ne se résout pas au simple « vivre ensemble » sentimental, mais se préoccupe surtout de fonder cet « ensemble », dans la pensée, l'instruction, la discussion, la délibération, et l'agir ensemble dans lobjectif de l'intérêt général. La finalité socialisatrice de l'école ne doit donc pas être confondue avec un simple « vivre ensemble », mais vise plutôt l'apprentissage d'une citoyenneté, qui repose sur l'instruction, la responsabilité, la délibération commune et l'agir en vue de l'intérêt commun.

S'il est possible de parler d'une certaine *"civilité" empathique*, la citoyenneté implique deux autres étapes que le simple travail sur les émotions : la conscience civique de *la volonté d'un intérêt généra*l qui se traduit dans une participation active dans la cité ; et une *instruction critique* sans laquelle nul ne peut se prétendre citoyen. Le travail sur les émotions est certes une première marche vers la civilité, qui est le premier des aspects de la citoyenneté, mais avec laquelle cette dernière ne peut se confondre. Pour accéder à la citoyenneté, il faut surtout en effet travailler en plus de la simple civilité, le civisme qui fonde la communauté démocratique ; ainsi que l'instruction critique, troisième volet d'une citoyenneté éclairée. Si l'on souhaite parler de citoyenneté en EMC, on peut se référer aux quatre dimensions de l'Enseignement Moral et Civique, à savoir non seulement dans le calme de la sensibilité, parfois bien absent chez les élèves, mais aussi dans des règles animées par la volonté du bien général, dans un jugement critique qui ne peut s'exercer qu'à partir de connaissances acquises, et un engagement républicain pour défendre, exercer et promouvoir les valeurs de l'École et de la République.

- L'émotion qui se manifeste au cœur d'assemblées mettant en scène une démocratie participative peut aussi permettre d'en enrichir la sensibilité, les débats collectifs amenant cette émotion à s'exprimer de manière formalisée, comme le montrent L. Blondiaux et C. Traïni dans « *La démocratie des émotions* », SciencePo, 2018. Si le jeu sur les émotion peut être un moyen de manipulation de l'opinion**, l'émotion peut en revanche jouer un rôle dans la participation démocratique,** tant sous l'espèce de l'indignation, de la révolte contre l'injustice, la pitié devant la souffrance, ou l'enthousiasme de la solidarité, ou l'invitation à l'expression des émotions de colère ou de désespoir....

- **Suffit-il d'ailleurs de savoir « gérer ses émotions »** pour résoudre tous les problèmes, comme on le dit d'une petite entreprise, et **pour vivre en citoyen** ? Et quand on parle de « bien gérer » ses émotions, que signifie ce terme "économique" de gestion, appliqué aux affects ? Dans le terme de de "gestion", il n'y a pas que la notion de régulation, on trouve également l'impératif extérieur d'*adaptation* à un objectif exigé de manière *hétéronome*, pour lequel on demande de trouver des moyens efficaces. Il s'agit donc ici de savoir accommoder ses réactions émotionnelles à l'objectif d'un intérêt particulier**.** On étudie même le « management émotionnel », fondé sur une intelligence des émotions, l'« intelligence émotionnelle ». Cette dernière pourrait se définir, disent ses "inventeurs", comme « *une sorte d'intelligence sociale qui suppose l'aptitude à contrôler ses propres émotions ainsi que celles des autres, à faire entre elles des distinctions, et à utiliser cette information pour guider à la fois sa pensée et ses actes* » (Mayer-Salovey, 1990 et 1993). A la fin de leur article sur l'intelligence émotionnelle, Peter Salovey et John D. Mayer reviennent sur l'utilité de cette forme d'intelligence qui a pour but d'apprendre l'*adjustement*, le réglage, l'adaptation : *« Les gens qui ont développé des compétences reliées à l'intelligence émotionnelle comprennent et expriment leurs propres émotions, régulent les affects, et utilisent les humeurs et les émotions pour inciter à des comportements adaptatifs. N'est-ce pas là juste une autre définition de ce qu'est un individu sain et auto-accompli ? »[…] Aider les autres, ce qui peut les faire se sentir mieux en fin de compte, peut requérir du sacrifice et une dureté émotionnelle. Ainsi, les individus dotés d'une intelligence émotionnelle aiguë ont conscience de leurs émotions et usent d'approches sophistiquées pour les réguler pour se diriger vers des buts importants. »* Cette qualité, qui peut "émouvoir" si on l'applique au

secours humanitaire, n'est pas sans nous troubler si on l'imagine dans d'autres milieux moins moraux, où la régulation émotionnelle ne servirait qu'à l'adaptation affective à des objectifs fixés par une hiérarchie exigeant une stabilité émotionnelle nécessaire aux sacrifices demandés… On peut par exemple quelquefois essayer d'éviter la remise en cause **de problèmes structurels objectifs** en orientant ceux qui y sont confrontés vers une **régulation subjective de leurs émotions subjectives.** Le but est alors de ne pas avoir à remettre en question la structure problématique à l'origine réelle de ces difficultés, en rendant les individus responsables, car incapables de s'adapter, et en les invitant, pour toute solution, à apprendre la « gestion » de leurs réactions émotionnelles négatives...

On voit là toute la différence entre d'un côté une "gestion" essentiellement adaptative et "sacrificielle" des émotions et ce que peut être d'un autre côté la régulation nécessaire d'une civilité émotionnelle dans une perspective d'apprentissage de la citoyenneté : dans ce dernier cas, le contrôle des émotions, loin de se limiter à une adaptation servile, est appelée à se continuer dans une volonté civique de ***participation dirigée par l'intérêt général et instruite par une raison critiqu***e. En démocratie, l'émotion individuelle n'a pas qu'à s'adapter et à rester sujette et passive. Elle est aussi, régulée par l'instruction et l'intérêt général, requise comme moteur législateur de la volonté éclairée des citoyens. L'émotion démocratique se doit d'être éclairée et de viser le collectif.

- La question capitale est donc de **savoir dans quel but, pour quelle finalité (intérêt particulier ou intérêt général) on demande de réguler les émotions**. Pour mieux susciter l'adhésion d'émotions "ajustées" au service d'intérêts particuliers dominants, en évitant d'avoir à s'expliquer ou à passer par le discours rationnel ? Ou pour mettre ces émotions régulées au service des valeurs universelles qui soutiennent la citoyenneté collective ? Se poser explicitement la question de la finalité d'un travail sur les émotions est capital, car cette finalité peut être assez diverse… Le privilège donné aux seules émotions positives, par exemple, ne peut-il être questionné ? En effet, les appels fréquents à une régulation « *positive* » des émotions peut susciter l'apparition d'une "Happycratie", injonction moderne et culpabilisante au bonheur, apologie d'une psychologie positive présentée comme seul remède à d'un sujet rendu responsable des conséquences des conditions externes qui lui sont le plus souvent imposées. Ainsi l'invitation à une simple pratique de l'empathie pour diminuer un « stress » causé par une structure particulière de conditions de travail peut être parfois considérée comme un moyen efficace d'éviter la remise en question des insuffisances de ce système pernicieux.

- **Le recours à l'émotion** ne peut-il pas être également un **moyen efficace d'influencer les gens en s'adressant à leur sensibilité plutôt qu'à leur réflexion**, voire de les influencer en jouant sur l'affectivité ? Une manipulation perverse efficace requiert en effet une bonne maîtrise de l'empathie affective et cognitive. La manipulation de masse de la propagande également. Il est possible de travailler les émotions en visant non pas une « compétence socio-affective », c'est à dire l'amélioration du rapport aux autres, mais au contraire leur asservissement.

Cf à ce sujet Walter Lipmann (« ***L'opinion publique*** »). Ou son confrère Edwards Bernays, neveu de Freud, dont l'ouvrage fondateur de 1928 : ***« Propaganda. Comment manipuler l'opinion en démocratie*** »(Ed. Zones) explicite le "gouvernement invisible" qu'il préconise par l'emprise sur les émotions, grâce à une mise à l'écart de l'instruction intellectuelle ainsi que de tout discours s'adressant à la raison commune : *« La propagande est l'organe exécutif du gouvernement invisible. L'instruction généralisée devait permettre à l'homme du commun de contrôler son environnement. A en croire la doctrine démocratique, une fois qu'il serait lire et écrire, il aurait les capacités intellectuelles pour diriger. Au lieu de capacités intellectuelles, l'instruction lui a donné des vignettes en caoutchouc, des tampons encreurs avec des slogans publicitaires, des éditoriaux, des informations scientifiques, toutes les futilités de la presse populaire et les platitudes de l'histoire, mais sans l'ombre d'une pensée originale. Ces vignettes sont reproduites à des millions d'exemplaires, et il suffit de les exposer à des stimuli identiques pour qu'elles s'impriment toutes de la même manière. Il peut paraître abusif d'affirmer que le grand public américain doit la plupart de ses idées à une technique de vente en gros. »* (chapitre 2, p 39-40*) « Leurs travaux ont amené Trotter et Le Bon à la conclusion que la « pensée au sens strict du mot n'avait pas sa place dans la mentalité collective, guidée par l'impulsion, l'habitude ou l'émotion. A l'heure du choix, son premier mouvement est en général de suivre l'exemple d'un leader qui a su gagner sa confiance. […] Les propagandistes réussissent parfois à faire basculer tout un magma d'émotions collectives en jouant sur un vieux cliché ou en en forgeant un nouveau.[…] Les psychologues de l'école de Freud, eux surtout, ont montré que que nos pensées et nos actions sont des substituts compensatoires de désirs que nous avons dû refouler. […] Ce grand principe voulant que nos actes soient très largement déterminés par des mobiles que nous nous dissimulons vaut autant pour la psychologie collective que pour la psychologie individuelle. […] Les nouveaux responsables commerciaux savent qu'il est possible, en s'adressant aux hommes qui composent les masses par le biais de leur formations collectives, de susciter des courants émotionnels et psychologiques qui travailleront pour eux. Au lieu de s'attaquer de front aux résistances des acheteurs, ils cherchent à les supprimer. A cet effet, ils créent les circonstances qui, en canalisant les courants émotionnels, vont produire la demande. »* (chapitre 4, p 61-64) *« Un automate ne peut pas éveiller l'intérêt du public. Un leader, un lutteur, un dictateur, oui. [...]Un chef-né n'a d'autre moyen de s'imposer que d'utiliser habilement la propagande. […] La grande entreprise a compris qu'elle devait agir sur toute la palette des émotions. Les politiciens, eux, tablent toujours exclusivement sur celles qu'éveillent leurs discours.Chercher à émouvoir lors d'une campagne électorale n'a rien de malsain, et c'est d'ailleurs indispensable. Il est cependant primordial que le contenu émotionnel : a) coïncide parfaitement avec les grandes lignes de la campagne et les points de détail les plus infimes ; b) soit adapté aux nombreux groupes auxquels il s'adresse ; et c) soit en adéquation avec les moyens de diffusion. […] Il est essentiel que le directeur de campagne sache jouer des émotions en fonction des groupes. Le corps électoral ne comprend pas uniquement des démocrates et des Républicains. […] Le public se compose de centaines de groupes emboîtés les uns dans les autres -des groupes économiques, sociaux, religieux, éducatifs, culturels, raciaux, corporatistes, régionaux, sportifs, et quantité d'autres. [...] En politique, les méthodes de propagande ne sont efficaces que sur les électeurs qui opèrent leur choix en fonction des préjugés et des attentes du groupe dans lequel ils se reconnaissent. L'important, pour les hommes d'État contemporains, n'est pas tant de savoir plaire à l'opinion que de savoir l'amener à partager leurs vues. En théorie, cette éducation se fait au moyen de brochures savantes qui expliquent les complexités des grandes questions publiques. Dans la réalité, il suffit de se mettre au diapason du public en créant les circonstances qui vont ordonner l'enchaînement des pensées, en jouant sur les traits de personnalité, en se mettant en rapport avec les leaders qui contrôlent les opinions des divers groupes.* (chapitre 6, p 93-106*)*

→ Cf l'application dans la mercatique émotionnelle contemporaine, qui invite à passer par l'émotion ou à tisser un rapport affectif avec le vendeur afin d'amener l'acquisition d'un produit, ou qui construit une publicité qui, au moyen de la « mercatique

sensorielle », s'adresse à nos cinq sens pour mieux emporter une adhésion non réfléchie : http://millefaces.free.fr/Flech/index.php?srub=article&art=66#_ednref9 ; http://millefaces.free.fr/Flech/index.php?srub=article&art=66#_titre16 ; https://loutilapersuader.wordpress.com/emotions-quand-elles-nous-tiennent/ ; https://loutilapersuader.wordpress.com/sixieme-sens-le-marketing-sensoriel/

On peut enfin citer, sur ce sujet de l'emprise par les émotions, les techniques de l***a propagande politique***, dont Hitler donne dans "*Mon combat*" (p 319-321) un cynique éclairage sur la stratégie de manipulation qui s'adresse à la sensibilité immédiate des citoyens, aisément influençable, afin d'éviter de s'adresser à leur raison critique qui pourrait réfléchir, comprendre, s'instruire et donc ne pas se laisser aussi facilement influencer :

« La tâche de la propagande consiste non à instruire scientifiquement l'individu isolé, mais à attirer l'attention des masses sur des faits, événements nécessités, etc., déterminés, et dont on ne peut faire comprendre l'importance aux masses que par ce moyen.

Ici l'art consiste exclusivement à procéder d'une façon tellement supérieure, qu'il en résulte une conviction générale sur la réalité d'un fait, la nécessité d'un événement, le caractère juste d'une nécessité. Comme il ne constitue pas une nécessité par lui-même, que son objet doit consister exactement comme dans le cas de l'affiche, à attirer l'attention de la multitude et non pas à instruire ceux qui ont des connaissances scientifiques ou ceux qui cherchent à s'instruire et à acquérir des connaissances, son action doit toujours faire appel au sentiment et très peu à la raison.

Toute propagande doit être populaire et placer son niveau spirituel dans la limite des facultés d'assimilation du plus borné parmi ceux auxquels elle doit s'adresser. Dans ces conditions, son niveau spirituel doit être situé d'autant plus bas que la masse des hommes à atteindre est plus nombreuse. Mais quand il s'agit, comme dans le cas de la propagande pour tenir la guerre jusqu'au bout, d'attirer un peuple entier dans son champ d'action, on ne sera jamais trop prudent quand il s'agira d'éviter de compter sur de trop hautes qualités intellectuelles.

Plus sa teneur scientifique est modeste, plus elle s'adresse exclusivement aux sens de la foule, plus son succès sera décisif. […] Il est absurde de donner à la propagande la diversité d'un enseignement scientifique. La faculté d'assimilation de la grande masse n'est que très restreinte, son entendement petit, par contre, son manque de mémoire est grand. Donc toute propagande efficace doit se limiter à des points fort peu nombreux et les faire valoir à coups de formules stéréotypées aussi longtemps qu'il le faudra, pour que le dernier des auditeurs soit à même de saisir l'idée. »

Pour une analyse et des exemples historiques de cet usage de la propagande émotionnelle en politique, on peut aussi lire Serge Tchakhotine : « *Le viol des foules par la propagande politique* », 1952. L'auteur y distingue, en analysant l'usage qu'en font les dictatures totalitaires, la « ratio-propagande » qui, selon l'avis de ces dernières, agit par raisonnement en s'adressant aux 10 % des « êtres assez sûrs d'eux-mêmes pour résister à la suggestion brutale », et la « senso-propagande », qui vise elle les 90 % d'êtres « passifs ou hésitants, ayant leurs mécanismes psychiques accessibles à la suggestion émotionnelle. » […] : *« Au moyen de symboles et d'actions agissant sur les sens, causant des émotions, on cherche à impressionner les masses, à terrifier les ennemis, à éveiller l'agressivité de se propres partisans. »* Tchakhotine nous invite ainsi à réfléchir sur notre modernité en précisant : *« **La propagande du type émotionnel**, visant à exciter les foules au maximum, **n'est pas une prérogative des dictatures**. Aux États-Unis, l'emploi du principe du "viol psychique" des masses et même des foules lors des élections présidentielles, atteint un degré d'intensité extraordinaire : les méthodes sont simplement empruntées à la publicité, et les cortèges (parades) prennent un caractère purement carnavalesque : des pancartes, des chars, les symboles vivants -éléphants et ânes (républicain et démocrate, des grils, des confettis, des tourbillons de feuilles de papier, pleuvant du haut des gratte-ciels, tout au milieu du vacarme assourdissant des orchestres, des cris, de klaxons. » (*chapitre VIII, p 350-351, Tel Gallimard)

On peut n'évoquer ici que rapidement pour finir le rôle envahissant de l'émotion dans l'information médiatique, analysé depuis longtemps (cf I. Ramonet : La tyrannie de la communication, 1999…)... Les « like » dispensent trop souvent de possibles « I agree because/I disagree because ...», et la première (et hélas souvent la seule) question posée par un journaliste à propos d'un événement semble être trop souvent la question fédératrice « Que ressentez-vous ? » (ce, afin de rassurer les spectateurs sur leur appartenance à une sensibilité commune). On pose bien trop rarement bien trop rarement une question comme « Quelle est votre analyse de ce qui s'est réellement passé, exactement ? » ou « Comment comprenez-vous ce qui s'est passé ? », ou encore « Quels sont les facteurs qui peuvent expliquer cette situation ?», sans doute par peur de diviser l'audience par la subjectivité d'une analyse réflexive à venir. La communauté citoyenne ne peut se réduire à une simple communauté sensible immédiate si elle met de côté la réflexion instruite qui sait aussi prendre des distances avec la réalité ressentie, mais fonde la subjectivité qui pense ce qu'elle ressent.

Enfin, l'analyse généralisée des émotions pour interpréter les intentions des consommateurs comme l'état émotionnel des citoyens se situe dans la même lignée : faire appel aux émotions comme aide à la mercatique ou comme video-surveillance sécuritaire, pour classer plus facilement les gens, à la différence du recours au langage ou à la raison argumentative, où se dessinent des différences subjectives plus difficilement classables. Voir pour cela par exemple : "Citoyens et consommateurs dévisagés pour garantir leur « bien-être" : La start-up française Two-I développe des solutions d'analyse des émotions des passants filmés par la vidéosurveillance.

B- Problématisation philosophique de l'empathie :

- Parler de l'empathie du genre humain peut laisser songeur face aux multiples contre-exemples qui contredisent une « bonté naturellement empathique » de l'être humain. Si l'on peut constater une empathie précoce chez les bébés, le rôle de

l'environnement intervient pour développer cette empathie comme pour l'anéantir. Par exemple un tueur en série peut **manifester une empathie cognitive en reconnaissant les signes d'une émotion qu'il ne sait pas ressentir pour lui-même (empathie émotionnelle)**

- **Se mettre à la place de l'autre » est-ce possible ?** Est-ce que je me mets à la place d'autrui, ou à la place de la représentation que je me fais d' autrui ? ***Croire qu'on peut se mettre totalement à la place de l'autre peut-il être autre chose qu'une illusion ?*** La croyance en une « fusion » avec l'autre, en une communion totale avec autrui ... Illusion d'empathie des « fans », ou des amoureux « pour la vie pendant toute une soirée » (Stendhal, De l'amour, XXIII) Une empathie doit toujours se penser comme un ***effort*** pour éprouver le point de vue d'un-e autre, en acceptant qu'il sera à jamais impossible d'y parvenir. Cependant, la perception d'une souffrance extérieure serait vécue comme une réelle souffrance par le cerveau empathique. La stimulation extérieure de l'empathie amènerait ainsi une simulation interne de cette douleur. Et un placebo qui atténue la perception de la douleur atténue également l'empathie que le sujet peut éprouver. (cf article 2015)

- Ambiguïté de la sympathie et de l'antipathie comme sentiments immédiats : Il nous arrive fréquemment d'éprouver spontanément un sentiment de sympathie ou d'antipathie face aux personnes que l'on croise. On peut croire dans un premier temps qu'il s'agit d'une préoccupation empathique, si on définit la sympathie ou l'antipathie comme le jugement qu'on porte sur l'empathie d'autrui : on jugerait sympathiques les gens à qui on prête la possibilité d'une capacité d'empathie à notre égard, et antipathiques ceux qu'on pense dépourvus de toute empathie vis à vis de nous. Or ce jugement immédiat de sympathie ou d'antipathie se révèle régulièrement erroné, puisque le premier regard peut se trouver contredit après quelques échanges, et l'antipathie ou la sympathie spontanées se heurtent à une capacité d'empathie réelle fort différentes. Ne faudrait-il pas alors distinguer une *sympathie immédiate, parfois fondée sur une apparence* illusoire, et une *sympathie construite, médiatisée par le langage* ? Car ce sont les mots et les échanges qui précisent l'empathie qu'on attribue à autrui. Sinon, on continuera à éprouver davantage d'empathie pour pour ceux qui crient une douleur parfois contrefaite que ceux qui souffrent en silence.

- **Si je me mets à la place de l'autre, alors qui est à ma place ?** N'est-ce pas aussi courir le risque de se perdre dans l'autre et ainsi renoncer à ce que l'on est ? Peut-il arriver qu'on se tourne vers les autres pour se fuir, parce qu' on ne se supporte plus soi-même ? Comme le dit Martin Hoffman(2008) : *« L'empathie est une réponse affective plus appropriée à la situation des autres qu'à la situation personnelle. ».* D'où l'invention par J.L. González du concept d' « **ecpathie** », mise à l'écart des sentiments d'autrui, qui à la fois s'oppose aux excès de l'effusion parfois envahissante de l'empathie, mais aussi complète cette dernière en nous permettant de ne pas nous perdre dans l'autre, afin parfois de lui être bien plus efficace. Cette « ecpathie » nous permet ainsi d'éviter les pièges de la contagion émotionnelle et de la manipulation par les émotions.

- **Le paradoxe de l'aide non-empathique.** On pense assez spontanément qu'il est préférable d'être empathique pour mieux venir en aide à autrui. Or les situations abondent pour apporter des contre-exemples à cette supposition. De la chirurgie au métier de guide de haute-montagne, de l'assistance sociale à l'enseignement, du métier d'aide-soignant-e à celui de pompier, bien des exemples nous montrent que pour apporter une aide efficace à quelqu'un qui en a besoin, il ne suffit pas d'être empathique et de savoir reconnaître chez l'autre l'indice d'une souffrance qui peut parfois être intense, mais au contraire de savoir mettre de côté une empathie parfois envahissante qui peut nous empêche de porter un diagnostic clair et précis, pour procéder à un recul presque apathique en apparence. On peut donc se refuser à témoigner son empathie, la contrôler voire la refouler, pour mieux mettre en œuvre l'aide précise et efficace à apporter.

L'article puis le livre de Paul Bloom « ***Against Empathy: The Case for Rational Compassion*** » (2016) nous invite ainsi à réfléchir à l'ambiguïté de l'empathie. Le souci apporté prioritairement au semblable n'implique-t-il pas aussi un éloignement de ceux qui nous sont moins proches, qui nous ressemblent moins ? Un accompagnement, une assistance réellement efficace, dans l'humanitaire, le médical, le social, l'éducatif, ne passe-t-elle pas au contraire par une sérénité distante et rationnelle, nécessaire pour évaluer les priorités, les risques possibles, les conséquences négatives, voire l'importance d'un apprentissage de la frustration (en ce qui concerne l'éducation), loin de tout débordement émotionnel ?

De plus, l'empathie immédiate, non raisonnée envers la souffrance minime d'une personne peut être un obstacle envers d'autres souffrances plus lointaines, mais autrement plus graves. L'empathie spontanée et irréfléchie envers la souffrance d'une victime n'a-t-elle pas été à l'origine de lynchages aussi cruels qu'expéditifs ? Peut-être alors faut-il distinguer *l'empathie irrationnelle*, effusive et somme toute assez passive, de la compassion réfléchie, ou d'un *care* qui sait agir et se soucier de la souffrance de l'autre sans pour autant la ressentir pleinement, ce qui ne pourrait que nuire à son efficacité ?. On peut être avec (*com*-passion) autrui sans être pour autant à l'intérieur de l'autre (*em*-pathie) Voir aussi de Paul Bloom : ***Why I'm against empathy*** (5mn) (ou ici, 55mn)

→ Sur l'ambiguïté de l'empathie, ce qui impose de réfléchir à l'usage qu'on en fait, cf le podcast du psychiatre David Gourion : ***D'amour et de haine : empathie, dilemmes moraux et autres petites ambiguïtés trop humaines***

- **Une empathie différenciée** ? L'empathie à l'égard de ceux et celles qui nous ressemblent et nous sont *proches* est assez spontanée. Est-ce la même chose vis-à-vis des personnes qui ne nous sont pas familières ? N'est-il pas souvent plus difficile

d'éprouver de l'empathie pour l'étranger, le lointain, l'anormal, le marginal. On voit alors toute la différence qui sépare ***l'empathie,*** qui distingue ceux qui en sont dignes parce que proches, et le ***respect***, qui s'adresse à tous les humains de manière universelle, proches comme lointains. L'empathie censée « lutter contre les discriminations » ne crée-t-elle pas elle-même des discriminations chaque fois qu'elle s'applique, dans les faits, en priorité aux *prochains* plus qu'aux *lointains* ?

- **L'empathie… avec soi-même ?**

Là encore, il est fréquent de constater une empathie plus développée à l'égard de ceux qui qui sont proches de nous-mêmes, et non de ceux qui ne nous ressemblent que très peu. Les commentaires des personnes qu'on interroge pour demander leur « sentiment » face à un événement dramatique sont à cet effet souvent navrants : « J'ai peur parce que j'habite dans la même rue, ça aurait pu m'arriver » ; « Je compatis, car moi aussi j'ai des enfants » ; « C'est affreux ce qui lui est arrivé, moi-même en tant que conducteur... »

N'est-on empathique qu'envers ceux dans lesquels on peut se reconnaît parce qu'ils ou elles ne sont pas trop éloignées de nous ? N'est-on empathique au fond qu'à l'égard de soi-même, dès lors qu'on se tourne vers les autres pour y chercher des miroirs de soi ? L'empathie n'est-elle que la recherche d'une sortie vers un autre qui puisse me ramener à moi-même ?

Il semble ainsi nécessaire d'apprendre à **porter un jugement critique sur cette empathie spontanée à l'égard du proche et du semblable** (ce qui me "paraît" semblable me veut-il forcément du bien) ? Et de travailler également à la construction d'une empathie qui n'est pas spontanée : celle *à l'égard de ceux et celles qui ne nous ressemblent pas dans l'immédiat, mais qui ont le droit à un* ***respect*** *identique comme être humains ?* Toute empathie spontanée mérite d'être « élargie » et réfléchie, pour concerner aussi les personnes desquelles on tend parfois, tout aussi spontanément, à se détourner.

- **Peut-on concevoir une empathie sans un certain recul, sans une certaine distance** ? Certaines catégories de personnes vivent à travers l'empathie, en pleine « contagion émotionnelle », comme les « fans », qui vivent en communion affective avec les personnes ou les groupes de personnes qu'ils idolâtrent. La psychologie des foules ne nous montre-t-elle pas qu'une contagion affective ne peut conduire à un grégarisme émotionnel, comme dans un lynchage par exemple, à un conformisme marchand des sentiments, voire à un aveuglement de la pitié, de la vengeance ou de la colère ? S'il peut parfois manquer du recul à l'empathie, comment alors travailler à prendre le recul réflexif salutaire qui s'impose ? Est-ce pour cette raison qu'on a pu mettre en évidence une certaine agressivité empathique (cf article 2014) ?

- **L'empathie est-elle forcément une qualité de sociabilité** ? Disposer de cette compétence d'empathie n'est-il pas une capacité également nécessaire pour mieux manipuler les autres ? L'empathie n'est-elle pas aussi la qualité première d'un publicitaire, d'un gourou, d'un escroc ? Ne peut-on contrefaire l'empathie pour parvenir à des fins égoïstes, pour satisfaire un intérêt privé ? Car l'empathie peut servir des buts fort différents, aux antipodes de l'altruisme : dans la fable de La Fontaine, c'est le renard empathique et flatteur qui a compris que le corbeau est vaniteux et sensible aux flatteries ; de même, l'hypocrite peut user de « grimaces » pour contrefaire une apparence qui lui sera profitable (***Dom Juan*** de Molière, sc 2, acte 5), car le pouvoir de l'imagination peut « abuse[r] la raison par de fausses apparences ».

- L'empathie ne peut-elle pas aussi amener à un certain conformisme social ? Derrière la nécessité sociale de savoir tenir compte des autres peut aussi se manifester la *peur d'affirmer sa propre différence critique*. Voir par exemple cette video sur le conformisme social qui peut découler d'un souci excessif de l'opinion des autres et de la peur d'être différent : https://www.youtube.com/watch?v=jg3l62483930CmQpDH4

→ Voir aussi le film « ***Douze hommes en colère*** » de Sydney Lumet, autant pour la lecture des émotions des jurés que pour le travail de l'empathie, qui passe progressivement du grégarisme initial -en passant par la compréhension de ses propres sentiments- à l'ouverture à une certaine compassion envers l'accusé par la compréhension de l'origine de ses propres préjugés. On peut trouver ce film en 5 parties ici ;

- **Le recours à l''empathie peut aussi servir toutes les tentatives de manipulation émotionnelle** qui souhaitent profiter de l'immédiateté de cette disposition pour entraîner une adhésion tout aussi instantanée, qui ne prend pas le temps du recul de la réflexion. Ici, l'empathie affective n'est plus limitée ou contrôlée par l'empathie cognitive…

cf le livre d'Anne-Cécile Robert : « ***La stratégie de l'émotion***», préfacé par E. Dupont-Moretti, Lux, 2018, qui montre l'invasion par l'émotion de l'espace social, médiatique et politique, en abolissant « la distance entre le sujet et l'objet », « le recul nécessaire à la pensée ; en privant le citoyen « du temps de la réflexion et du débat » et en remplaçant la réflexion par le ressenti.

cf l'article de Serge Tisseron « ***Les pièges de l'empathie »*** qui montre que « l'empathie est de plus en plus menacée par des manipulateurs de tous bords. Politiques, publicitaires, managers, extrémistes religieux… ». Par ailleurs, dans son livre « ***Empathie et manipulations*** » (Albin Michel 2017 ; en poche 2020), Tisseron expose quatre pièges de l'empathie qui peuvent conduire à des « manipulations » :

1- S'enfermer dans un rôle social prescrit qui nous amène à renoncer à notre propre empathie (Poche, Espaces Libres, p21 sq);

2- Être exonéré de ses responsabilités par une hiérarchie lointaine qui nous amène à séparer une décision inhumaine de sa mise en œuvre (Poche, Espaces Libres, p 51 sq);

3 - Préférer les personnes qui nous ressemblent à celles qui sont différentes, afin de se sentir dans la norme. (Poche, Espaces Libres, p 78 sq)

4 - S'entourer d'objets qui nous ressemblent et dans lesquels on se reconnaît. (Poche, Espaces Libres, p109 sq)

Un psychopathe peut même éprouver de l'empathie : On caractérise souvent les psychopathes par une absence d'empathie. C'est une hypothèse à relativiser en raison d'une étude qui montre que les psychopathes peuvent éprouver de l'empathie si on les aide : reduced spontaneous but relatively normal deliberate vicarious representations in psychopathy

- **L'empathie esthétique** éprouvée face à une œuvre qu'on lit, contemple, écoute… ne peut-elle pas nous faire sentir la complexité de situations morales, nous introduire à d'autres points de vue, d'autres façon de voir le monde ? De quelle manière ? Le livre de Martha Nussbaum *« **Les émotions démocratiques** **: Comment former le citoyen du xxi^e^ siècle ?***» montre comment l'éducation aux émotions esthétiques par les œuvres peut fonder la démocratie sur les humanités sensibles. Pour l'auteure, la connaissance est indissociable d'un accès par les humanités sensibles, comme elle l'explique dans « *La connaissance de l'amour* ».

Celui de Pierre Lemarquis, dans «***L 'Empathie esthétique*** » (Odile Jacob, 2015) évoque, à nouveaux frais, par le prisme de la neurologie, la catharsis d'Aristote : la peinture ou la musique, ou les œuvres d'art en général, par le biais des neurones miroir découverts par Rizzolatti, modifient de manière durable les circuits neuronaux du cerveau en faisant vivre au sujet une nouvelle vision, non seulement en miroir, mais en le métamorphosant par cette empathie esthétique.

C- Problématisation de la « bienveillance » en éducation.

Si une attitude bienveillante est indispensable vis à vis des élèves, elle peut aussi parfois être confondue avec un laxisme indulgent, qui, renonçant à l'exigence d'une progression intellectuelle des élèves, constitue l'essentiel d'un enseignement uniquement tourné vers le bien-être individuel, ou vers le « vivre-ensemble ». On peut alors se poser la question du statut de la bienveillance : finalité ou moyen ? Les enseignants sont-ils là pour **enseigner la bienveillance**, ou pour **enseigner avec bienveillance ?** Pour favoriser le « vivre ensemble », ou « l'apprendre ensemble » ?

La bienveillance apparaît ainsi comme un moyen nécessaire, mais au service de l'exigence, et non comme une fin en soi, c'est à dire comme une attitude qui ne vaut que si elle se propose comme but la progression des élèves dans leur apprentissage intellectuel et citoyen. Car on pourrait croire qu'être bienveillant envers les élèves consiste à ne jamais les contraindre ni les forcer à sortir d'eux-mêmes… Si les élèves doivent apprendre à vivre ensemble à l'école, c'est essentiellement pour apprendre à coopérer, à « agir ensemble au nom de l'intérêt général», et à « apprendre ensemble ». La bienveillance constitue donc la **forme** d'un enseignement dont l**e fond** reste l'exigence sur les contenus d'apprentissage et les valeurs morales et politiques, couplée à l'attention fine aux difficultés rencontrées.

De même, **la bienveillance n'exclut pas la critique**, bien au contraire . Il ne s'agit pas d'apprendre la bienveillance aux enfants des classes laborieuses pour leur apprendre à supporter leur misère avec le sourire et éviter qu'ils ne se rebellent contre leur condition. La critique « bienveillante », si elle prête attention à la forme avec laquelle elle s'exprime, ne renonce pas pour autant à exprimer un fond critique argumenté, instruit et construit. C'est l'exact contraire de certaines règles en vigueur dans des ateliers d'éducation positive, où l'on interdit tout propos négatif ou critique.

La *finalité* essentielle pour l'EMC du travail sur les émotions et la sensibilité est donc celui de la formation morale et civique : en quoi une meilleure connaissance de sa propre sensibilité et de celle des autres permet-elle certes un progrès dans le bien-être individuel mais surtout dans un progrès dans le rapport entre mon bien-être et celui d'autrui. Autrui est ici à la fois considéré sous deux aspects : comme un personne humaine (aspect moral) et comme citoyen d'une même communauté politique (aspect civique).
Toutefois, dans une démocratie critique, cette **finalité de socialisation** par les 'compétences psycho-sociales' ne saurait être isolée d'une seconde finalité, celle de **l'émancipation critique des citoyens éclairés**. Et la connaissance critique doit accepter de ne pas recevoir avec trop de bienveillance les préjugés et les représentations erronées, en renonçant à les questionner.

Le but n'est pas simplement d'apprendre à tout prix à « vivre ensemble » et à être bienveillants les uns avec les autres, fût-ce en aboutissant au conformisme, et ce au détriment de la pensée personnelle. Il s'agit d'apprendre à articuler les deux finalités, de socialisation **et** d'émancipation par le savoir critique. Il ne peut exister d'éducation à la socialisation bienveillante entre les citoyens d'une démocratie que dans une relation fondée sur une connaissance *critique* partagée et l'émancipation intellectuelle des individus. Et ici, l'apprentissage de la connaissance critique doit passer avant celui de la bienveillance.

Un livre intéressant d'Yves Michaud, écrit en 2015, après le massacre de la rédaction de Charlie Hebdo, construit une critique argumentée de la bienveillance, sur laquelle aucune citoyenneté ne peut se fonder : « **Contre la bienveillance** » ; https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2019-1-page-21.htm ; La bienveillance est pour Michaud un sentiment moral, et non politique, qui ne peut donc donc fonder le lien social entre les citoyens.

La bienveillance, est l'acte de « veiller au bien ». Encore faut-il savoir de quel *bien* on parle, dans l'espace comme dans le temps !

→ S'agit-il du bien présent, d'une satisfaction présente ? Ou parle-t-on de son bien futur, de ses satisfactions à venir dans le temps, dont il n'est pas forcément conscient ? Veiller à l'intérêt profond et durable d'une personne peut parfois aller à l'encontre de son intérêt immédiat et éphémère !

→ S'agit-il du bien strictement individuel, de sa satisfaction exclusivement personnelle, fût-ce au détriment de la satisfaction des autres ? Ou élargit-on l'espace social de cet intérêt en parlant du bien collectif, de l'intérêt général, dont dépend en partie l'intérêt personnel ? Veiller à l'intérêt général profond et durable de la société peut parfois aller à l'encontre de l'intérêt d'un ou de quelques individus, qui tiraient profit d'une situation d'inégalité !

- Comme pour la critique de l'égoïsme de l'altruisme, on peut aussi trouver, cachée derrière la bienfaisance, une volonté de posséder autrui :

« Chez les hommes serviables et bienfaisants, on rencontre régulièrement cette ruse maladroite qui commence par se créer une image erronée de celui à qui ils doivent venir en aide. Ils imaginent par exemple qu'il « mérite » d'être secouru, qu'il a besoin précisément de ***leur*** *aide, et qu'il leur témoignera une « profonde reconnaissance », attaché et soumis. Avec ces idées fausses, ils disposent de l'indigent comme d'une propriété, car c'est leur désir même de propriété qui les rend serviables et bienfaisants. Ils sont jaloux quand on se rencontre avec eux ou qu'on les précède dans un secours à donner. Les parents, involontairement, façonnent l'enfant à leur image. Ils appellent cela « éducation ». Aucune mère ne doute, dans le fond de son cœur, que l'enfant qu'elle a est sa propriété ; aucun père ne se refuse le droit de soumettre son enfant à ses propres conceptions et à ses appréciations. Autrefois, à l'exemple des anciens Germains, les pères ne craignaient même pas de disposer, à leur fantaisie, de la vie et de la mort des nouveau-nés. Et comme le père, aujourd'hui encore, l'éducateur, la classe sociale, le prêtre, le souverain, voient dans tout nouvel être humain une occasion de s'emparer sans scrupule d'une possession nouvelle. »* Nietzsche, « Par delà le Bien et le Mal », V, §194

Les cinq articles ci-dessous critiquent le *concept mou* de la bienveillance comme une idéologie individualiste, qui écarte toute critique, masque les inégalités et les rapports de pouvoir, peut se révéler une technique de manipulation, et qui n'est ni une *valeur* de la République, ni une *valeur* de l'école :

Paul Devin : **Méfions nous de l'usage si répandu de la bienveillance à l'école**
Paul Devin et Christine Passerieux : **Les leurres de la bienveillance**
Béatrice Kammerer : **L'éducation positive est-elle vraiment positive ?**
Yves Michaud : « **La politique des bons sentiments et de la compassion mène à l'aveuglement** »
Myriam Dubertand : **La bienveillance au travail : faux-nez et réalités**
Maroussia Dubreuil : **« On est en train de devenir complètement nunuche » : comment l'exigence de bienveillance empoisonne les relations sociales**

Les exemples cités au début de l'article contribuent à poser le problème de l'inflation formelle des injonctions à la bienveillance : « Au cours des dix derniers mois, une entreprise marseillaise a obtenu le « prix bienveillance » lors de la remise des Trophées des entrepreneurs positifs ; un centre de loisirs en Loire-Atlantique a organisé un mini-« Koh-Lanta » sur *« l'île de la bienveillance » ;* Pôle Emploi a réclamé avec *« bienveillance »* les trop-perçus versés aux travailleurs précaires ; l'application Tinder a prié ses adhérents de se câliner en toute *« bienveillance » ;* une humoriste a *« traité et maltraité l'actualité avec malice et bienveillance »* au micro d'Europe 1 ; Roselyne Bachelot s'est écharpée avec Léa Salamé sur France 2 – *« Vous pensez que vous êtes détentrice de la bienveillance et de l'empathie ? »* – et Emmanuel Macron a tenu sa promesse électorale – *« J'ai une règle de vie pour les femmes et pour les hommes comme pour les structures, c'est la bienveillance »* – en frayant sur YouTube avec les inoffensifs McFly et Carlito. Enfin, cet été, la chanteuse Angèle s'est excusée de n'avoir que ce *« mot à la mode »* pour décrire son expérience de tournage avec l'intense Leos Carax, lors de la projection d'*Annette* au Festival de Cannes. « *Mais c'était vraiment… bienveillant, extrêmement bienveillant »*, a-t-elle capitulé. Échappé des formules ampoulées des courriers administratifs – « Je sollicite votre bienveillance » – pour être élu mot de l'année en 2018 par Le Robert, ce « n.f. » à consonance douce et chevaleresque a vampirisé des domaines aussi variés que l'éducation, le management, la communication, l'écologie, les réseaux sociaux, la famille, la cuisine, la culture, la santé… » etc.

On peut enfin citer le travail d'une psychologue clinicienne qui s'élève contre les excès d'une éducation positive qui interdit et s'interdit toute remarque négative et toute limite éducative :

Caroline Goldman : « File dans ta chambre ! Offrez des limites éducatives à vos enfants » 2020
Caroline Goldman : « Critique de l'éducation positive » (17mn)
L'auteur critique l'éducation bienveillante et positive d'une Catherine Guegen ou d' une Isabelle Filliozat, en 5 points :

1. La confusion entre le besoin d'amour et le besoin de limites
2. Le déni de l'agressivité
3. La négation de la différence des générations
4. Les limites de l'application concrète de cette idéologie
5. L'instrumentalisation culpabilisante de données neuroscientifiques

cf Caroline Goldman : Établir les limites éducatives

D- Exemples d'expérience de pensée avec les élèves pour faire comprendre l'ambivalence de l'empathie :

1- « Vous venez de découvrir l'existence d'une paire de lunettes magiques qui permet de voir à l'intérieur des gens, et de connaître les sentiments cachés qu'ils éprouvent. »

- Première question, dans un premier temps : Quel l'usage en feriez-vous dans votre vie quotidienne, et vis-à-vis des autres ?

→ *Pourquoi s'intéresser aux autres . Pour mieux les comprendre, pour mieux leur venir en aide… ou pour satisfaire une curiosité malsaine ?*

- Seconde question, *un peu plus tard* : Et si cette fois ce sont les autres qui possèdent ces lunettes magiques, et qui peuvent d'en servir pour voir tous vos sentiments intérieurs, qu'en penseriez-vous ?

→ *Cette fois, l'aspect de curiosité malsaine apparaît plus évident...*

2- Le mythe de l'anneau de Gygès de Platon (République, II) peut dans ce sens être bien utile.

(Cf une analyse plus détaillée dans le document sur « EMC, droit et règles »)

L'expression des différentes réponses et la réflexion collective qui s'ensuit ultérieurement révèle souvent l'émergence d'une volonté de franchir des interdits portant sur les autres (aller espionner les autres dans leur intimité, agir de manière répréhensible, en faisant des exceptions pour soi-même tout en les refusant aux autres...)

3- Lecture de la fable « Le corbeau et le renard » : de quel animal vous sentez-vous le plus proche (= l'animal pour lequel vous éprouvez le plus d'empathie?)

Si on ne permet pas aux élèves d'exprimer leurs interprétations et de les *discuter* dans un débat animé par l'enseignant-e, on risque bien vite de rencontrer le paradoxe que soulevait Rousseau dans l'*Émile* pour la simple lecture de la fable sans analyse ultérieure :
« On fait apprendre les fables de la Fontaine à tous les enfants, et il n'y en a pas un seul qui les entende. Quand ils les entendraient, ce serait encore pis ; car la morale en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge, qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu. [...]On pourrait tout au plus leur apprendre qu'il y a des railleurs qui persiflent les petits garçons, et se moquent en secret de leur sotte vanité ; mais le fromage gâte tout ; on leur apprend moins à ne pas le laisser tomber de leur bec qu'à le faire tomber du bec d'un autre. C'est ici mon second paradoxe, et ce n'est pas le moins important. Suivez les enfants apprenant leurs fables, et vous verrez que, quand ils sont en état d'en faire l'application, ils en font presque toujours une contraire à l'intention de l'auteur, et qu'au lieu de s'observer sur le défaut dont on les veut guérir ou préserver, ils penchent à aimer le vice avec lequel on tire parti des défauts des autres. Dans la fable précédente, les enfants se moquent du corbeau, mais ils s'affectionnent tous au renard ; »

E- Liens utiles et compléments philosophiques :

Sur la radio France Culture :

-Conférence « ***Comprendre l'empathie*** », entre la contagion émotionnelle et la sympathie (Julie Greze) : https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-normale-superieure/comprendre-lempathie
-Une histoire de l'empathie, de Jacques Hochmann : https://www.franceculture.fr/emissions/le-journal-de-la-philosophie/une-histoire-de-lempathie

- ***Alep : trop d'empathie tue l'action ?*** Jamais le massacre d'une population a-t-il aussi documenté, et en direct sur les réseaux sociaux. Pourquoi cela ne produit-il pas de mobilisation ?

Articles et conférences :

Définir l'empathie : https://www.cairn.info/revue-enfance-2005-4-page-363.htm ;
http://kairos.over-blog.org/article-6899102.html [Raison et émotion] ;
http://www.philocours.com/cours/cours-passion.html [La passion s'oppose-t-elle à la raison ?]
http://www.lemonde.fr/m-perso/article/2016/10/21/ces-fans-qui-harcelent-les-rescapes-du-bataclan_5018140_4497916.html
« Ces « fans » qui harcèlent les rescapés du Bataclan », Le Monde, 22 octobre 2016 : Messages insistants sur les réseaux sociaux, enquêtes sur leurs proches, soutiens pressants… L'empathie compulsive de « groupies » perturbe les victimes des

attentats du 13 novembre 2015 ; La redécouverte de l'empathie par les neurosciences cognitives : https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2008-2-page-357.htm

- « Vers la citoyenneté : l'étape de l'émotion », de JP Esquenazi : comme « penser l'émotion suscitée par les images médiatiques concernant l'actualité non pas en rapport à un calcul d'intensité d'affect, mais en fonction des collectifs qu'elle contribue à créer ? » http://journals.openedition.org/mots/3183
- « La stratégie de l'émotion », d'Anne-Cécile Robert, Lux, 2018.

- La passion en philosophie : http://www.maphilo.net/passions-cours.html
- « Les passions dans la Philosophie, Descartes, Spinoza, Hume » : https://www.gboss.ca/philointrod09.html
- Texte de Platon sur les deux vies (tonneau plein et tonneau percé) : http://hansenlove.over-blog.com/article-5356002.html
- Descartes : le traité des passions de l'âme : https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Passions_de_l%27%C3%A2me
- « Les passions dans la Philosophie, Descartes, Spinoza, Hume » : https://www.gboss.ca/philointrod09.html
- Hume, Les passions ont-elles raison de l'homme ?→ https://www.youtube.com/watch?v=4vR6OeiSe4Q
- Kant, la pensée élargie, celle qui sait se mettre à la place des autres, est l'une des 3 maximes de la pensée (elle n'est rien sans les 2 autres qui l'encadrent et avec lesquelles elle fait système): http://www.webphilo.com/textes/voir.php?numero=453061337
- Hegel : Les passions de l'homme dans l'histoire, une ruse de la raison ? https://www.youtube.com/watch?v=iyecJRUKi_Q
- Nietzsche : critique de la lutte contre les passions : http://philia.online.fr/txt/niet_011.php … au nom du ressentiment des agneaux contre les aigles : http://laurentpendarias.com/2013/11/nietzsche-la-morale-du-ressentiment-2/
- Sartre : Esquisse d'une phénoménologie des émotions : http://www.livredepoche.com/esquisse-dune-theorie-des-emotions-jean-paul-sartre-9782253904656 ; Sartre nous aide-t-il à trouver un sens aux réaction émotionnelles qui nous dépassent ? : http://www.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1295877018192
-Les émotions peuvent avoir un sens politique, comme le montre Martha Nusbaum, en s'appuyant sur l'Éthique d'Aristote : https://enseignement-latin.hypotheses.org/5644