

## **La place de l'empathie dans la simplicité de l'apprendre. D'un mouvement égocentré à un mouvement allocentré**

Isabelle PUOZZO CAPRON, PH.D  
Chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique Vaud  
Professeur invité à la Haute École Pédagogique du Valais  
Chercheuse associée au CREN-INEDUM

### **Résumé**

L'empathie est une capacité transversale qui favorise le développement d'une conscience interculturelle (Aden, 2009) dans l'apprentissage des langues. Elle peut potentiellement être une variable non négligeable de l'apprentissage de certains contenus disciplinaires comme la littérature (Aden, 2005, 2008). Cet article se penche, en revanche, sur son rôle potentiel dans le cadre d'une séquence sur l'argumentation.

À partir du modèle de l'évaluation des trois degrés de l'empathie (Pacherie, 2004), la recherche exploratoire décrite dans cet article vise à mesurer l'impact d'un dispositif créatif sur la compétence à argumenter et à réfléchir sur le potentiel et les limites de ce modèle utilisé dans le cadre de l'analyse du discours. Les interactions montrent, en effet, un passage d'un mouvement égocentré à un mouvement allocentré (Berthoz, 2004, 2009), caractéristique de la spatialisation de l'empathie définie alors comme un concept simplexe (Berthoz, 2009) qui questionne pourtant le modèle des trois degrés de l'empathie (Pacherie, 2004).

### **Abstract**

Empathy is a transversal capability, which promotes the development of intercultural awareness (Aden, 2009) in language learning and can potentially be a significant variable in learning other subjects, such as literature (Aden 2005, 2008). This article focuses, however, on its potential role in the context of a teaching sequence on argumentation.

From the model of the evaluation of the three degrees of empathy (Pacherie, 2004), the exploratory research described in this article is to measure the impact of creativity on arguing skills. Moreover, it can reflect about the potential and limitations of this model based on discourse analysis. In fact, the interactions show a passage from egocentric to allocentric movement (Berthoz, 2004, 2009), which is characteristic of spatial movement defined as a simplex concept (Berthoz, 2009). This however challenges the three degrees of empathy model (Pacherie, 2004).

**Mots-clés :** Empathie, apprentissage, argumentation, créativité, mouvements égo-/allocentré, simplicité

**Keywords :** Empathy, learning, argumentation, creativity, ego-/allocentred movements, simplicity

## **Plan**

### Introduction

#### **I. Revue de littérature : de l'empathie à la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité**

##### **1. L'empathie**

2. Empathie et apprentissage des langues : quels sont les liens possibles dans l'espace simplexe de la classe de langue ?

##### **II. Enquête**

1. Contexte, méthodologie, dispositifs, problématique de la recherche

2. Analyse croisée du profil empathique des apprenants, du mouvement et de la mesure des degrés de l'empathie

2.1 Un profil empathique élevé : le cas de Marie.

2.2 Deux profils empathiques moyens : les cas de Claudio et Elisa.

##### **III. Discussion des résultats**

### Conclusion

## **Introduction**

Si Berthoz (2004) soulève l'urgence de s'intéresser au concept d'empathie pour chercher à prévenir des événements tragiques de l'histoire qui continuent de se perpétuer dans le monde entier en cette première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, ce concept semble difficilement faire sa place sur les bancs de l'école comme une capacité transversale à développer chez les élèves. Pour que ce concept d'empathie puisse trouver sa place à l'école, il est nécessaire qu'il s'inscrive dans une ou des théories d'apprentissage. Si Berthoz (2004) évoque l'approche cognitive piagétienne, cet article tisse, en revanche, un lien avec le sociocognitisme (Bandura, 1986). Le processus d'empathie est ensuite à contextualiser en didactique du plurilinguisme : quelle est la place de ce concept dans l'apprentissage des langues ? Quel sens trouve-t-il ? Qu'apporte-t-il à l'enseignement des langues ? Les résultats de cette recherche décrits dans cette contribution permettent également de questionner un modèle théorique (Pacherie, 2004) pour recueillir et évaluer des indices d'empathie chez les élèves.

## **I. Revue de littérature : de l'empathie à la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité**

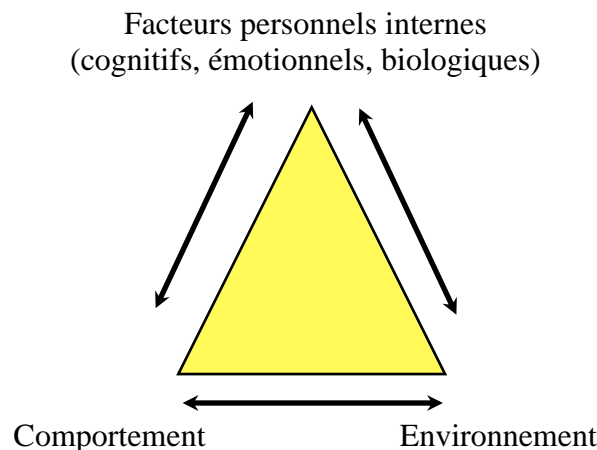
### **1. L'empathie**

L'empathie est une capacité qui s'acquiert progressivement dès le plus jeune âge et qui est en lien avec le développement de la morale et de la justice, comme le montrent les travaux de Hoffman en psychologie : l'enfant qui perçoit la détresse chez un autre enfant et qui lui vient en aide serait dans une action stimulée par un processus de sympathie. En revanche, lorsqu'il identifie la cause du mal-être et qu'il cherche à agir sur cette cause, il accéderait, par un processus cette fois-ci empathique, à la morale. Il acquiert alors le concept de justice lorsque la cause est sociale (Jorland, 2004).

Cet article s'appuie sur les deux composantes de l'empathie proposées par Decety (2004) : « 1) une réponse affective envers autrui qui implique parfois (mais pas toujours) un partage de son état émotionnel, et 2) la capacité cognitive de prendre la perspective subjective de l'autre

personne » (p. 57). Un espace insécable est dès lors envisagé entre les dimensions cognitive et émotionnelle dans le processus empathique. Choisir le terme d'espace insécable<sup>1</sup> n'est pas anodin, car il renvoie à « l'esquisse d'une théorie de l'empathie » conçue par Berthoz (2004, 249) qui choisit de « spatialiser le problème de l'empathie » (p. 254) au moyen d'une analogie entre l'orientation dans l'espace et les processus mentaux dans l'empathie en s'appuyant sur la psychologie et les recherches en neurologie. Pour lui, l'empathie est liée à la capacité de passer d'un mouvement égocentré à un mouvement allocentré, soit d'une observation à partir du soi à une observation à la place de l'autre tout en restant soi-même. Berthoz (2009) désigne ultérieurement ce mouvement comme appartenant à un espace simplexe. L'empathie devient une expérience<sup>2</sup> où l'individu est considéré comme un sujet avec un vécu inscrit corporellement (Varela *et al.*, 1993 ; Aden, 2010) dans un passé, un présent et un futur, et qui se décentre temporairement pour comprendre la situation du point de vue de l'autre « tout en gardant le sentiment de soi » (Berthoz, 2004, 262), et tout en ressentant corporellement ce changement.

La recherche proposée dans cet article puise son fondement théorique dans le sociocognitivism (Bandura, 1986). Nous considérons dès lors que la définition de l'empathie de Berthoz (2004) est compatible avec le sociocognitivism et qu'elle permet d'y ajouter des éléments complémentaires. Berthoz (2004) envisage le sujet comme un « corps sensible et agissant dans le mécanisme, de sorte qu'il ne s'agit plus d'une théorie mais d'un véritable vécu par moi du point de vue de l'autre » (p. 261-262). Deux liens peuvent ainsi être tissés entre l'empathie et le sociocognitivism. Le premier avec la causalité triadique réciproque (Bandura, 1997/2007) (cf. *Figure 1*) : l'individu agit dans une structure interdépendante de trois variables que sont 1) les facteurs internes (cognitifs, émotionnels et biologiques), 2) le comportement de l'individu 3) l'environnement. En fonction de la situation, l'impact d'un facteur sur l'autre peut varier et les effets n'ont pas forcément une immédiateté temporelle.



*Figure 1. Causalité triadique réciproque (Bandura, 1997/2007)*

<sup>1</sup> Seul le terme d'« espace » est emprunté à Berthoz (2004, 2009) et non pas l'adjectif « insécable ».

<sup>2</sup> Berthoz (2004) parle quant à lui d'une « aventure » (p. 255).

Si dans l'expérience empathique, l'on considère l'individu comme une entité qui se construit autour d'événements biologiques, cognitifs et émotionnels, soit avec un passé, un présent et un futur (Berthoz, 2004) qui agit mentalement en prenant la place de l'autre, cette expérience pourra ou pas avoir des répercussions sur l'environnement, donc sur l'autre et/ou la situation. Ce déplacement de l'égocentré vers l'allocentré aura de toute façon un impact plus ou moins grand sur soi-même comme le montre la causalité triadique réciproque..

Dans une perspective phénoménologique, Finlay (2013, 272) synthétise l'expérience empathique en trois strates : « 1) *connecting-of the Other's embodiment to our own*, 2) *acting-into the Other's bodily experience* and 3) *merging-with the Other's bodily experience*<sup>3</sup> ». Ce comportement peut être uniquement un processus actif de pensée allant jusqu'à la fusion et qui peut aussi éventuellement se transformer en action. Les travaux de Hoffman en psychologie montrent que lorsque l'on aide l'autre, la détresse empathique que l'on a pu éprouver se transforme en une détresse de sympathie (Jorland, 2004). Notre action a ainsi un effet immédiat sur l'environnement. À cela s'ajoute le deuxième élément théorique, les processus de la vicariance et de l'empathie sont identiques puisqu'il s'agit dans les deux cas de l'observation active de ce que l'autre est en train de vivre ou de réaliser par des processus cognitifs et émotionnels :

L'empathie peut être déclenchée de plusieurs manières. En étant le témoin de la situation d'une autre personne ou bien en se mettant plus ou moins volontairement à sa place. Dans les deux situations, celui qui éprouve de l'empathie doit être conscient que les émotions évoquées sont dues à un processus vicariant (il s'est mis à la place de l'autre) et que son sentiment est plus ou moins similaire mais pas identique à ce que ressent l'autre. En quelque sorte, il s'agit d'une simulation mentale de la perspective subjective d'autrui (Decety, 2004, 78)

Ainsi peut-on considérer que l'empathie devient une expérience vicariante durant laquelle l'individu se met à la place de l'autre, pour mieux comprendre ce qu'il vit, tout en restant conscient de son soi, en tant que facteurs cognitifs, émotionnels et biologiques. Même si cet article mobilise différentes disciplines et cadres épistémologiques, la causalité triadique réciproque reste le soubassement des dispositifs conçus et mis en place durant cette recherche.

## **2. Empathie et apprentissage des langues : quels sont les liens possibles dans l'espace simplexe de la classe de langue ?**

Jorland (2004, 19) désigne l'empathie comme concept « nomade » auquel les disciplines s'intéressent non pas de manière continue dans le temps, mais plutôt à un moment précis de l'histoire de la discipline, souvent pour répondre à un problème auquel le chercheur ou le professionnel se trouve confronté. En didactique des langues, le concept a fait son apparition depuis une dizaine d'années, notamment grâce aux travaux initiateurs d'Aden (2010)<sup>4</sup>. Cette rencontre entre l'empathie et l'enseignement des langues n'est pourtant pas un hasard. En philosophie, les travaux du phénoménologue Husserl, qui définissait l'empathie comme « l'expérience compréhensive de l'autre » (Hochmann, 2012, 71), furent complétés par ceux de son assistante Edith Stein qui a consacré sa thèse à la notion exprimée par le terme allemand *Einfühlung*. Elle « soutient l'idée selon laquelle l'empathie non seulement me donne

<sup>3</sup> « 1) connexion incorporée de l'Autre à soi, 2) agir dans l'expérience corporelle de l'Autre et 3) fusion- avec l'expérience corporelle de l'Autre » (Notre traduction).

<sup>4</sup> Dans ce chapitre d'ouvrage, Aden (2010) retrace les recherches qu'elle a menées à partir des années 1990 en didactique des langues sur la mise en œuvre de l'empathie.

l'accès à l'autre mais, en me permettant de me retrouver dans sa personne et de découvrir "son unité de sens", me procure un contact plus profond avec moi » (Hochmann, 2012, 78). Cette même perspective a également été développée par Rogers dans le domaine de la psychothérapie. La définition de l'empathie fait également écho au concept de l'interculturalité (Aden, 2010) en didactique du plurilinguisme que le CECR (2001) définit ainsi :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte (p. 83).

Comprendre l'autre implique un processus complexe qui permet en retour d'avoir une conscience plus approfondie de soi. Un mouvement dialectique entre soi et l'autre s'instaure sans pour autant qu'il soit immédiat, mais il peut intervenir de manière différée dans le temps. C'est le principe de la causalité triadique réciproque. Aden (2010, 27) définit l'empathie comme une « supra compétence communicative, cette aptitude à se mettre à la place de l'autre tout en étant conscient d'être soi-même ». Nous la considérons comme une variable intra- à la communication interculturelle, faisant écho au terme germanique originel de l'empathie, *l'Einführung*. L'interculturalité ne se réduit pas à la simple connaissance de l'autre, de sa culture et de son référentiel puisqu'elle implique de pouvoir ressentir ce changement de point de vue. Comme toutes capacités intrinsèques, l'empathie doit dès lors être construite et pensée par l'enseignant comme un objectif transversal complexe (simplexe comme dirait Berthoz ?) qui agit non seulement sur l'intrapersonnel de l'élève, mais aussi sur l'apprentissage. Si le lien avec les langues semble évident et pertinent à construire, l'empathie demeure une capacité transversale qui peut se manifester dans les différentes disciplines.

Dans la continuité des travaux d'Aden sur l'apprentissage de la littérature par le théâtre (Aden, 2008), la recherche présentée dans cet article s'inscrit dans l'apprentissage de l'argumentation avec la mise en place d'un dispositif propédeutique ayant pour but de faire entrer les élèves dans un processus empathique afin de mieux saisir le vécu d'un immigré. Par la mise en place d'un dispositif créatif visant à accompagner les élèves dans une démarche d'empathie autour du thème de l'immigration, il s'agit de questionner le rôle de l'empathie dans le développement de la compétence à argumenter pour l'apprenant.

On part dès lors du principe qu'apprendre relève de la simplicité définie par Berthoz (2009, 11-12) comme « une propriété du vivant [...] [une] complexité déchiffrable, car fondée sur une riche combinaison de règles simples ». Berthoz (2009) justifie pourquoi il utilise le néologisme de simplicité au lieu de celui de simplicité : son argument repose sur l'idée que c'est une propriété de l'être vivant de chercher des solutions simplificatrices à des problèmes complexes sans pour autant inhiber la complexité. Il énumère une série d'exemples où l'on cherche à simplifier des gestes quotidiens (déclaration d'impôt ou vote en ligne, supermarché où l'on trouve tous les produits, manipulation facile des outils technologiques, etc.). Apprendre est complexe, car la classe est un système où l'on ne peut expliquer la réussite ou l'échec, l'investissement ou le désinvestissement, uniquement par une seule variable. « L'élève dérange la classe parce que la tâche est trop simple ou difficile pour lui ! » est un discours trop limité. Penser à un paradigme de la simplicité, c'est prendre en considération la multitude de variables possibles : cognitives, émotionnelles, intrapersonnelles (motivation,



sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi, par exemple), interpersonnelles (climat de classe, relation entre pairs, enseignant, environnement), formes d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation. Pourtant, paradoxalement, le chercheur en sciences de l'éducation est aussi obligé de simplifier la complexité de l'apprendre et souvent de la réduire à l'observation d'une ou deux variables dont il est le spécialiste. Envisager la simplicité, c'est expliciter clairement que toute recherche présente ses limites et qu'il est impossible d'analyser la situation dans une perspective complètement holistique. Ce qui nous échappe d'ailleurs, c'est bien la vie extra-scolaire des élèves. Doit-on alors renoncer aux recherches dans les classes ? Bien évidemment, non ! Toutefois, cela implique de prendre conscience, comme cet article s'efforce de le démontrer depuis le début, que chaque situation est composée d'éléments simples qui, mis en symbiose, créent cette simplicité. L'interculturalité, par exemple, n'est pas une liste de connaissances sur la culture de l'autre ; elle requiert certes des connaissances, mais surtout une haute capacité à être empathique (Aden, 2005, 2008, 2009, 2010). De même, le savoir-être, ce n'est pas une liste d'attitudes à avoir ; il requiert une capacité émotionnelle (Piccardo, 2013). Ou bien encore, les taxonomies des émotions ne permettent pas de saisir l'état émotionnel dans lequel se trouve l'élève (Puozzo Capron, 2013). Pourtant, le didacticien et le chercheur ont besoin de ces outils pour décrire, comprendre, analyser et chercher à comprendre les choix effectués dans des situations complexes afin de pouvoir, dans un deuxième temps, élargir l'éventail des choix des apprenants.

## II. Enquête

### 1. Contexte, méthodologie, dispositifs, problématique de la recherche

Dans le cadre d'une recherche exploratoire de nature qualitative avec une démarche de type observation participante (Becker, 2003), deux dispositifs créatifs ont été mis en place de janvier à mai 2012 dans une classe de 16 élèves d'un lycée professionnel, l'Institut Régional Agricole, de la Vallée d'Aoste dans le nord de l'Italie. La discipline est le français langue seconde<sup>5</sup>.

Seul l'un des deux dispositifs est décrit dans cet article, celui qui s'inscrit dans le renforcement de la maîtrise de l'argumentation par la mise en place d'un débat autour de l'immigration en Italie. Le tableau 1 (en annexe) présente une vue synoptique du dispositif. Des exercices de *drama*<sup>6</sup> (Aden & Anderson, 2005) et des jeux de rôle ont été mis en place pour permettre une meilleure compréhension de l'autre, en variant corporellement les points de vue. En effet, une activité théâtrale propédeutique au débat, où les apprenants vont

---

<sup>5</sup> La Vallée d'Aoste est une région officiellement bi-/plurilingue caractérisée par un bilinguisme franco-italien avec un enseignement paritaire des deux langues dans les écoles. Les problèmes liés aux politiques linguistiques éducatives de cette région n'étant pas l'objet de cet article, nous renvoyons à l'ouvrage suivant : PUOZZO CAPRON, Isabelle (2014), *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves dans un contexte plurilingue. Le cas du français au secondaire en Vallée d'Aoste*, Berne, Peter Lang. Dans ce manuscrit, nous justifions pourquoi nous désignons le français comme une langue seconde, alors qu'elle est officiellement une langue maternelle.

<sup>6</sup> Nous parlons d'activités de *drama*, car il n'y a pas d'intention de spectacle, mais un but pédagogique (Aden, 2004). On se situe donc dans des techniques du *drama* plus que du théâtre. Nous privilégions l'utilisation du terme anglais pour éviter les malentendus langagiers et nous inscrire dans les recherches d'Aden et Anderson (2005).

essentiellement s'exprimer avec le corps, a pour objectif de faire comprendre les émotions pouvant être ressenties par un immigré en jouant un personnage imaginaire (Aden, 2008, 2010 ; Aden & Anderson, 2005 ; Croset, 2007). On s'appuie sur ce qu'affirme Decety (2004) qui considère aussi que l'empathie peut se manifester soit en voyant la personne, soit en se projetant, par le processus vicariant. Pacherie (2004) ajoute également que ce sont les « ressources cognitives » (p. 169) qui permettent la simulation d'une réaction émotionnelle. Il s'agissait donc de chercher à se mettre à la place de l'autre. Les exercices de *drama* avaient pour but de provoquer une expérience pour réfléchir avec les élèves sur la question de l'immigration. Que peut ressentir une personne qui immigré ? Pourquoi immigré-t-on ? Qu'est-ce que cela implique ? Dans quelles conditions vit-on ? Ce dispositif part des recherches d'Aden (2008) qui montrent la complémentarité entre des démarches cognitive et expérimentale dans l'apprentissage. Par rapport au contexte de l'expérience, l'Institut Agricole est un lycée où les élèves sont fortement attachés aux valeurs et aux traditions de la Vallée d'Aoste. Dans les échanges, une élève parle même d'immigration pour désigner les Italiens du sud qui s'installent dans le nord de l'Italie en les mettant au même niveau qu'un non-ressortissant de la communauté européenne. La réflexion sur l'empathie ne vise absolument pas à faire changer d'avis les élèves, mais à ce qu'ils comprennent intellectuellement l'autre (Cain & Briane, 2001, citées par Aden, 2010) et donc de « réduire la distance entre soi et l'autre » par le phénomène « d'empathie » (Aden, 2010, 25).

La problématique générale de la recherche peut se définir comme suit : comment s'imbriquent la créativité, l'émotion et la cognition dans le cadre d'un enseignement/apprentissage structuré autour d'une pédagogie de la créativité ? Quels sont les processus cognitifs, émotionnels, conatifs et environnementaux qui sont en jeu ?

De manière plus spécifique aux activités théâtrales, peut-on affirmer que ces dernières ont favorisé une démarche plus empathique à l'égard des immigrés, donnant lieu à un débat fructueux au niveau argumentatif et émotionnel ? Quels sont les indices qui permettent de mesurer s'il y a eu ou pas ce phénomène d'empathie dans le débat ?

Pour apporter des éléments de réponse, trois outils théoriques ont été utilisés.

Le premier est le test « Contagion, Empathie, Coupure » (CEC), conçu par Favre (2005), pour identifier les profils empathiques des apprenants (cf. *Figure 1* en annexe). Douze items sont proposés dans ce test ; ils renvoient à des situations très variées pour comprendre l'état émotionnel des élèves. L'élève a le choix entre trois réponses possibles : la première renvoie à la contagion émotionnelle, soit à la sympathie, la seconde à l'empathie et la troisième à la coupure émotionnelle. Nous proposons à titre d'exemple le premier item :

1 / Quand je vois une personne que je ne connais pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse :

- A. ça me rend tout(e) triste
- B. j'essaie de sentir si cela lui convient ou non d'être seule
- C. je préfère tourner la tête, je regarde plutôt le groupe.

Les résultats de ce test sont croisés avec le second outil théorique, le mouvement égo/allocentré de Berthoz (2004) pour évaluer une tendance générale, à savoir un mouvement plutôt égocentré, soit allocentré, soit en rupture.

Le troisième outil théorique est la typologie des trois degrés de l'empathie élaborée par Pacherie (2004, 161)<sup>7</sup> pour identifier et classer les indices d'empathie :

- 1) « la compréhension du type d'émotion<sup>8</sup> qu'éprouve autrui »,
- 2) « la compréhension du type d'émotion et de son objet »,
- 3) « la compréhension du type d'émotion, de son objet et de ses raisons »

Plus on se rapproche du troisième degré, plus l'empathie est élaborée. Il s'agit du passage de l'empathie émotionnelle à l'empathie cognitive.

Quelques données, extraites des entretiens aléatoires ou du questionnaire à items ouverts distribué à la fin du dispositif, sont également fournies pour compléter ou nuancer certaines conclusions.

## 2. Analyse croisée du profil empathique des apprenants, du mouvement et de la mesure des degrés de l'empathie

La *figure 1* (en annexe) illustre les résultats obtenus au test de Favre (2005). La transcription de quelques extraits du débat permet d'identifier sur quel mouvement l'élève se situe ainsi que la manifestation du degré d'empathie dans ces propos.

### 2.1 Un profil empathique élevé : le cas de Marie.

Marie est une élève qui défend la thèse favorable à l'immigration. Elle revendique clairement cette opinion et ajoute dans la métaréflexion qu'elle est même choquée quand certains de ses camarades parlent d'immigration pour désigner les Italiens du sud. Lors d'un entretien, elle affirme :

Marie : « Ce type d'activité peut aider à réfléchir, mais ne peut pas changer une personne ».

« J'ai appris à me mettre à la place de l'autre. »

Chercheuse : « De qui ? »

Marie : « De l'immigré. »

Elle a donc bien identifié les enjeux des activités théâtrales en précisant également leurs limites. Selon la *figure 1* (en annexe), son profil empathique est élevé et contrasté par rapport à la contagion et la coupure émotionnelles. Comme le montre le tableau 2, ce qui est intéressant dans les arguments qu'elle avance tout au long du débat, c'est que Marie passe d'un mouvement égocentré à un mouvement allocentré vers l'Italien du sud à un décentrement plus large vers l'étranger. On peut donc clairement observer dans ses propos cette spatialisation empathique qui consiste à partir de soi pour aller progressivement vers l'autre. Si l'on examine le verbatim, l'on constate également que ces trois mouvements

---

<sup>7</sup> Ce modèle n'est pas utilisé dans le cadre de l'analyse du discours par Pacherie (2004), mais nous choisissons de nous appuyer sur ce dernier pour comprendre la nature des interactions entre les élèves. C'est donc un outil théorique qui offre une clé de lecture potentielle pour analyser et mesurer le degré d'empathie des élèves. Mais le choix de ce dernier reste donc discutable.

<sup>8</sup> L'on distingue les émotions primaires ou universelles (bonheur, tristesse, peur, colère, etc.), des émotions secondaires ou sociales (embarras, jalousie, culpabilité, ...) et des émotions d'arrière-plan, caractérisées par la durée dans le temps (bien-être, malaise, ...) (Belzung, 2010 ; Damasio, 1999). Chaque émotion est caractérisée par une valence positive (agréable) ou négative (désagréable) (Belzung, 2010 ; Lubart, 2010).



amènent à une progression dans le degré d'évaluation de l'empathie. Plus Marie se rapproche du mouvement allocentré à l'égard des immigrés, plus le degré d'empathie augmente (Pacherie, 2004).

En effet, ses propos débutent sur cette perspective égocentrée qui renvoie, dans l'extrait 1, au domaine de la morale et à la mise en évidence de la situation favorable dans laquelle les Italiens (« nous ») vivent. Il s'agit alors d'offrir une opportunité aux autres. Ses propos sont formulés dans une perspective soit citoyenne soit religieuse. Il est cependant possible d'inférer que ces extraits mettent en relief l'idée que les immigrés ne bénéficient pas des mêmes conditions de vie. Sa critique est plutôt virulente. Ainsi c'est un mouvement égocentré qui porte un regard négatif sur soi-même, car l'énoncé reste à la première personne du pluriel (« nous »). Elle s'inclut donc dans le discours.

Dans le 2<sup>e</sup> extrait, on note le 2<sup>e</sup> degré de l'empathie où elle identifie l'émotion primaire de la peur, l'objet sur lequel elle porte (la perte des biens) et la raison de cette perte attribuée aux immigrés. Ses propos passent d'un mouvement allocentré à un mouvement égocentré avec l'évocation de la valeur humaine du partage, précédemment signalée. Un jugement de valeur est ici particulièrement fort et critique à l'égard des Italiens.

Le 3<sup>e</sup> extrait met en évidence le plus haut degré d'empathie : 1) elle identifie l'émotion primaire de la tristesse à laquelle elle attribue un niveau d'éveil très élevé et une valence négative ; 2) elle comprend que cette émotion est liée au fait que l'immigré n'a pas forcément de travail ; 3) la raison étant que l'État italien ne gère pas la situation de ces immigrés. On reste malgré tout, dans ce troisième niveau, sur une attribution causale extérieure au citoyen italien.

Verbatim	Mouvement égo/allocentré (Berthoz, 2004)	Les 3 degrés de l'empathie (Pacherie, 2004)
Marie : « Je pense que nous n'avons pas le droit de juger les personnes qui ne sont pas nées ici parce que nous n'avons pas le mérite d'être nés ici, nous sommes très chanceux et donc nous devons donner une possibilité aux autres de la même façon que nous. »* <sup>9</sup> Modérateur : « On a eu de la chance. » Marie : « Oui, nous avons eu beaucoup de chance donc nous devons donner une possibilité aux autres de vivre de la même façon que nous. [...] Nous devons partager les choses que nous avons avec eux. Nous sommes des égoïstes, nous les Italiens »*.	Mouvement égocentré	Degré 0, non référencé dans le modèle de Pacherie (2004)
Marie : « À mon avis, les Italiens sont plutôt bien* parce qu'ils ont peur de ne plus avoir leur richesse, leur bien-être, ils ont peur que les immigrés qui viennent ici, nous devons partager les choses que nous avons avec eux.	Mouvement allocentré vers l'Italien du sud	2 <sup>e</sup> degré d'empathie

<sup>9</sup> Le symbole \* indique que les propos sont incorrects d'un point de vue morphosyntaxique en français.

[...] »*		
Marie : « Il y a l'État qui ne gère pas très bien, c'est à cause de l'État, pas à cause des immigrés parce que les immigrés sont désespérés, qu'ils veulent travailler, qu'ils veulent vivre comme tous les autres [...] oui les immigrés parce qu'ils sont des personnes qui n'ont rien pour manger ».*	Mouvement allocentré vers l'étranger	3 <sup>e</sup> degré d'empathie

*Tableau 2. Verbatim des propos de Marie.*

## 2.2 Deux profils empathiques moyens : les cas de Claudio et Elisa.

Claudio et Elisa présentent :

1. un profil empathique moyen ;
2. un profil empathique parmi les plus faibles de la classe ;
3. un profil de contagion émotionnelle très faible ;
4. un profil de coupure émotionnelle moyen et parmi les plus élevés de la classe.

Claudio est contre l'immigration et Elisa pour. Le tableau 3 met en évidence que ces élèves font preuve d'empathie, à l'égard des Italiens du sud uniquement pour Claudio, et des immigrés pour Elisa.

Les propos de Claudio peuvent être évalués comme appartenant au 2<sup>e</sup> degré de l'empathie à l'égard des Italiens du sud. L'émotion n'est pas explicite, c'est la question de rhétorique qui peut laisser sous-entendre une situation difficile qui ne peut qu'amener à une valence émotionnelle négative.

Quant à Elisa, les deux premiers extraits renvoient au mouvement égocentré. Comme Marie, elle se situe sur un niveau moral, avec l'idée que les Italiens doivent avoir une meilleure attitude par l'évocation du respect. Une surenchère est visible dans le deuxième extrait par la comparaison avec les Américains. L'inférence possible serait ici liée à l'image véhiculée par une population auprès des autres pays. Par contre, Elisa fait également preuve d'un mouvement allocentré à l'égard des immigrés. Elle fait aussi partie du groupe défendant la thèse favorable à l'immigration. Les 3 degrés d'empathie apparaissent dans l'extrait 9, sachant toutefois que l'émotion n'est pas nommée. La question indirecte « vous pensez à la situation d'une personne comme Fabrice » laisse sous-entendre un sentiment à valence négative. Elle donne un exemple possible qui provoque cet état émotionnel, à savoir la guerre et qui explique ensuite les raisons de l'immigration. Selon le modèle d'évaluation de l'empathie de Pacherie (2014), on identifie ici les trois indices permettant de déterminer le niveau 3 d'empathie.

À partir de ces trois profils, identifiés comme les plus significatifs dans le corpus des données, nous en déduisons donc qu'il est difficile de déterminer un lien entre un test psychométrique et un outil d'analyse plus qualitatif. Les deux cadres théoriques présentent une limite : ce n'est pas parce que le profil empathique n'est pas élevé que l'élève ne peut pas faire preuve d'empathie sur un sujet. Ce type de test présente des situations très générales. Il serait donc préférable de construire un test *ad hoc*. Cependant, le chercheur se trouve dès lors confronté au fait que ce test serait sans validation quantitative puisqu'il aura été pensé et construit à

partir d'un dispositif spécifique. Nous aurons l'occasion de revenir sur la difficulté de croiser des résultats à partir d'outils différents. Il permet cependant de nuancer les résultats.

Nom de l'élève	Verbatim	Mouvement égo/allocentré (Berthoz, 2004)	Les 3 degrés de l'empathie (Pacherie, 2004)
<b>Claudio</b>	Claudio : « Je veux faire un exemple*, en 2011 il y a eu 32 mille immigrés et 22 mille étaient clandestins et ils sont arrivés en Italie et ça provoque un dégât à l'État. Par exemple les habitants de Lampedusa comment ils sont réduits, il y a plus d'espaces pour vivre, ils sont l'un sur l'autre, comment font-ils à vivre ? »*	Mouvement allocentré vers l'Italien du sud	2 <sup>e</sup> degré
<b>Elisa</b>	<p>Elisa: « On doit respecter aussi les personnes comme Fabrice qui travaillent pour nous, qui font des travaux que nous ne ferions jamais et ils n'ont pas de papiers, je ne sais pas pourquoi vous pensez que Fabrice est un immigré et que ce n'est pas juste qu'il reste ici parce qu'il n'a pas de papiers. »*</p> <p>Elisa : « Nous sommes tous égaux, il y a seulement des personnes* qui sont des délinquants, comme par exemple les Italiens sont allés en Amérique et ils étaient des délinquants ; les Américains ne les aiment pas et maintenant nous devons penser que nous devons être meilleurs que les Américains ou des racistes* qui nous ont mal traités et nous devons penser à accueillir ces immigrés parce qu'ils aident beaucoup pour le développement avec le travail. »*</p>	Mouvement égocentré	Degré 0 non référencé dans le modèle de Pacherie (2004)
<b>Elisa</b>	Elisa : « Que l'Italie est en crise, c'est juste on est en crise mais vous pensez à la situation d'une personne comme Fabrice qui vient de la Roumanie ou plutôt de l'Iran ou d'un autre pays où il y a la guerre ça c'est vraiment la crise et si comme nous qui sommes allés en Amérique nous étions vraiment des XXX <sup>10</sup> et si on doit penser que*, Fabrice disait « moi je veux aider ma famille » parce que quand tu nais tu es dans la guerre, tu ne sais pas comment faire alors tu viens ici »*	Mouvement allocentré vers l'étranger	3 <sup>e</sup> degré

Tableau 3. Verbatim des propos de Claudio et d'Elisa

<sup>10</sup> Les trois XXX signifient que le mot n'est pas audible.

### III. Discussion des résultats

Si le test de Favre (2005) présente l'avantage de proposer un profil de l'élève, le chercheur est rapidement confronté à la récolte d'indices permettant de confirmer ou non ce profil. Seul le cas de Marie reflète une cohérence entre le résultat obtenu à ce test et les propos tenus aussi bien durant le débat que lors d'échanges informels. L'objectif des activités théâtrales, propédeutiques au débat, était double : 1) équiper les élèves qui jouaient le rôle de témoin fictif afin que leur témoignage ne soit pas uniquement descriptif, mais que la dimension émotionnelle apparaisse ; 2) permettre à l'ensemble des élèves de réfléchir différemment à la question. Ainsi, ils pouvaient réutiliser l'expérience pour l'exploiter aux niveaux des stratégies argumentatives de la concession et de la psychologie (susciter des émotions, être sympathique/empathique,...) (Gardes-Tamine, 1996) qui sont des traits pertinents propres à cet objet d'apprentissage. Si les élèves maîtrisent le genre de l'argumentation dans le sens d'émettre une thèse et de l'étayer par des arguments soutenus par des exemples, du point de vue des stratégies psychologiques, susciter des émotions sur lesquelles ils s'étaient préparés, les résultats sont plutôt faibles. Malgré le fait que nous répétions régulièrement le sens des exercices, ils ont certes été perçus comme une entrée propédeutique au débat, mais sans être exploités par tous les élèves. Le croisement entre différentes données est donc indispensable. Par exemple, si l'on prend les résultats du test CEC de Luana, on constate que son profil empathique est le plus élevé de la classe. Or dans les propos tenus durant le débat, nous n'avons pas pu classer ces propos ni en fonction de la spatialisation de l'empathie (Berthoz, 2004), ni en fonction des trois degrés de l'empathie (Pacherie, 2004). Il est nécessaire de lire la réponse que cette élève a écrite dans un questionnaire à l'item suivant : « quelles sont les difficultés que tu as rencontrées à te mettre dans la peau du personnage que tu représentais durant le débat ? ». Sa réponse a été : « ça a été dur, car j'ai dû dire des choses que je ne pense pas du tout ». Jouant un rôle qui ne correspondait pas à son opinion, elle ne s'est pas appuyée sur les ressources mentionnées précédemment et a bien joué son rôle jusqu'au bout. Cette élève n'en demeure pas moins empathique selon le test. Il aurait donc fallu recueillir des indices dans les discours des élèves après le débat pour savoir si l'exercice les avait amenés ou pas à un déplacement sur la façon dont ils se mettent en empathie avec les autres.

Le plus haut degré d'empathie apparaît dans le mouvement allocentré vers les immigrés et il se manifeste essentiellement chez les élèves qui font partie des défenseurs de l'immigration. Sauf erreur de notre part dans l'analyse du verbatim du débat, le degré 1 du modèle de Pacherie (2004) n'a pas été identifié dans les interactions du débat. Pour quelle raison ? Est-ce lié à la tâche de l'argumentation qui implique nécessairement le développement de la pensée pour convaincre ? Ou bien le propre de la compréhension de l'émotion dans l'empathie ne serait-il pas insécable de l'envie de saisir le pourquoi ? Ou encore, est-ce dû au fait qu'ils n'ont pas été confrontés à des immigrés réels et leur expression de sentiments ?

Enfin, le choix de croiser la question des perspectives adoptées (égocentrée/allocentrée) permet de questionner le modèle de l'évaluation des trois degrés de l'empathie dans le discours et d'ouvrir une série de questions. En effet, à la lecture de ce modèle, le mouvement égocentré présente un niveau zéro, nul de l'empathie. Est-ce que cela implique qu'il n'y a pas d'empathie dans ce cas ? Le mouvement égocentré peut-il avoir sa place dans le concept d'empathie ou bien seul le passage à l'allocentré est-il essentiel ? Si l'on considère que « l'empathie est un instrument de connaissance non seulement d'autrui, mais aussi du monde et de nous-mêmes » (Pacherie, 2004,151), les deux mouvements doivent donc être intégrés.

Ce choix reste évidemment discutable. Enfin, ce modèle d'évaluation permet d'inférer un degré plus ou moins élevé d'empathie. Il reste évidemment en suspens la question de savoir dans quelle mesure ce mouvement empathique a véritablement eu lieu de manière consciente et recherchée.

## Conclusion

L'objectif de cette analyse des données recueillies durant le débat était de réfléchir sur le phénomène de l'empathie à partir du modèle de Pacherie (2004) qui, comme tout modèle, présente ses limites. Les activités théâtrales préalables au débat ainsi que la métaréflexion qui en découlait visaient à faire entrer les élèves dans une démarche empathique. Il est évident que quelques activités ne suffisent pas et qu'il serait nécessaire de mener un travail beaucoup plus long avec les élèves. L'impact du dispositif sur l'empathie des élèves est difficile à mesurer dans le contexte de cette recherche. La plupart se sont rattachés à des rôles qui correspondaient déjà aux opinions qu'ils avaient sur l'immigration. Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu cependant réfléchir avec eux à plusieurs niveaux : sur la notion d'interculturalité (Aden, 2008, 2009) et les relations interpersonnelles (accueillir l'autre et l'insérer *versus* le rejeter), sur la dimension intrapersonnelle (immigration : valeurs morales, humaines, sociétales, citoyenneté) et sur son impact sur les apprentissages. L'empathie est un concept simplexe encore marginalisé dans l'enseignement en général. Cette recherche est une invitation à réfléchir aux dispositifs qui permettraient de mettre en œuvre l'empathie pour que le chercheur puisse l'évaluer et pour que l'enseignant l'intègre comme capacité transversale à l'apprentissage.

## Bibliographie

- ADEN, Joëlle (dir.) (2008), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, Éditions Le Manuscrit.
- ADEN, Joëlle (2009), *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*, Uckerland, Schibri-Verlag.
- ADEN, Joëlle (2010), « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues », in Joëlle Aden, Trevor Grimshaw et Hermine Penz (dir.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité*, Bruxelles, Peter Lang, p. 23-44.
- ADEN, Joëlle et ANDERSON, Joel (2005), « Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues » [En ligne], *Learning by Acting in a Professional Environment*, TESOL 24th Annual Colloquium, 1-9. Disponible sur <<http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/AdenAnderson05.pdf>> (page consultée en janvier 2012)
- BANDURA, Albert (1986), *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, New Jersey, Prentice-Hall.
- BANDURA, Albert (2007), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.), Bruxelles, De Boeck. (Original publié en 1997)
- BECKER, Howard (2003), « Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses », in Daniel Céfai (dir.), *L'Enquête de terrain*, Paris, La Découverte, p. 350-362.
- BELZUNG, Catherine (2010), *Biologie des émotions* (2<sup>e</sup> éd.), Bruxelles, De Boeck.
- BERTHOZ, Alain (2009), *La simplicité*, Paris, Odile Jacob.



- BERTHOZ, Alain (2013), *Le cerveau créateur de mondes : Essai sur la vicariance*, Paris, Odile Jacob.
- BERTHOZ, Alain et JORLAND, Gérard (dir.) (2004), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob.
- BERTHOZ, Alain, « Physiologie du changement de vue », in Alain Berthoz et Gérard Jorland (dir.), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, p. 251-275.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CRAFT, Anna (2005), *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*, New York, Routledge.
- CROSET, Christine (2007), « Bouger : un moyen pour apprendre », *l'Éducateur*, 3, p. 34-36.
- DAMASIO, Antonio (1995), *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob.
- DAMASIO, Antonio (1999), *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob.
- DECETY, Jean (2004), « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? », in Alain Berthoz et Gérard Jorland (dir.), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, p. 53-88.
- FAVRE Daniel *et al.* (2005), « Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions », *Enfance*, 4, Vol. 57, p. 363-382.
- FINLAY, Linda (2013), « 'Reflexive Embodied Empathy' : A Phenomenology of Participant-Researcher Intersubjectivity », *The Humanistic Psychologist*, 33(4), p. 271-292.
- GARDES-TAMINE, Joëlle (1996), *Dictionnaire de critique littéraire*, Paris, Armand Colin.
- HOCHMANN, Jacques (2012), *Histoire de l'empathie*, Paris, Odile Jacob.
- JORLAND, Gérard (2004), « L'empathie, histoire d'un concept », in Alain Berthoz et Gérard Jorland (dir.), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, p. 19-49.
- LUBART, Todd (2010), *Psychologie de la créativité* (2<sup>e</sup> éd.), Paris, Armand Colin.
- PACHERIE, Elisabeth (2004), « L'empathie et ses degrés », in Alain Berthoz et Gérard Jorland (dir.), *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, p. 149-181.
- PICCARDO, Enrica (2013), « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », *Lidil*, 48, p. 17-36.
- PICCARDO, Enrica et PUOZZO CAPRON, Isabelle (2013), « La créativité pour développer la compétence plurilingue déséquilibrée », in George Alao *et al.* (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Archives contemporaines, p. 23-36.
- PUOZZO CAPRON, Isabelle (2013), « Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage », *Les Cahiers du Cerfee*, 33, p. 1-14.
- PUOZZO CAPRON, Isabelle (2014), *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves dans un contexte plurilingue. Le cas du français au secondaire en Vallée d'Aoste*, Berne, Peter Lang.
- PUOZZO CAPRON, Isabelle et BARIONI, René (2012), « Apprentissage autonome : du savoir à la compétence pragmatique », *Les Langues Modernes*, 3, p. 55-61.
- PUOZZO CAPRON, Isabelle et PICCARDO, Enrica (2013), « Au commencement était l'émotion : Introduction », *Lidil*, 48, p. 5-16.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan et ROSCH, Eléonor (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.

## **Notice biographique**

Isabelle Puozzo Capron, Docteur en Sciences du langage, est formatrice à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse) au sein de l'Unité d'Enseignement et de Recherche « Enseignement, Apprentissage et Évaluation ». Elle est chercheuse associée au laboratoire de recherche du Centre de Recherche en Éducation, pôle « Innovation en Éducation » de l'Université du Mans (France). Elle est actuellement (2013-2014) aussi professeur invité à la Haute École Pédagogique du Valais (Suisse) en didactique du plurilinguisme. Ses axes de recherche sont la pédagogie de la créativité, les émotions et le sentiment d'auto-efficacité dans l'apprentissage des langues.

## Annexe

Étapes	Déroulement
<b>Exercices de Drama</b>	1. Poser les règles du jeu 2. Échauffement et prise de contact 3. Jouer le rôle d'une matière (beurre fondu, fer, papier, bois, vapeur, chewing-gum). (« Vous devenez une matière et vous devez vous déplacer dans l'espace en fonction de la matière que vous êtes devenu(e). ») 4. Immigration des matières (« vous franchissez la frontière d'un autre pays. L'autochtone vous accueille en faisant un mouvement que vous devez chercher à reproduire en conservant la contrainte de votre matière. ») 5. Inversement des rôles (« l'immigré effectue un mouvement qui amène l'autre à faire un autre mouvement qui respecte toujours la contrainte de sa matière. »)
<b>Jeux de rôle</b>	1 <sup>ère</sup> mise en scène : 2 fers (autochtones) et 3 beurres fondus (immigrés). La scène se déroule dans un centre d'accueil pour les étrangers (les beurres fondus) au pays du fer. Les émotions et/ou les comportements à transmettre : pour les beurres fondus : la tristesse, la fatigue, l'épuisement, la faim ; pour les fers : le dévouement à l'autre, le don de soi, la fatigue.  2 <sup>e</sup> mise en scène : 3 bois et 1 papier. Vous êtes au pays du bois. Le papier est un immigré clandestin sans-papiers poursuivi par 3 bois. Les émotions et/ou les comportements à transmettre : pour le papier : la fuite, la peur, la frayeur, la solitude pour les bois : le rejet, la haine.  3 <sup>e</sup> mise en scène : 2 vapeurs et 2 chewing-gums. Vous êtes libres de choisir le lieu de la scène. Les deux contraintes sont les suivantes : vous êtes au pays de la vapeur et les chewing-gums ont immigré à cause de la guerre durant laquelle ils ont perdu toute leur famille. Les émotions et/ou les comportements à transmettre : pour les vapeurs : le rejet de l'étranger, la haine, l'agressivité, la violence ; pour les chewing-gums : une profonde tristesse, de la solitude.
<b>Métaréflexion sur l'expérience</b>	Discussion collective sur ce qui a été vécu et ressenti par les élèves. Transposition de l'expérience dans la réalité.
<b>Recherche documentaire</b>	Élaboration de dossiers à partir des thématiques suivantes : 1. l'immigration en Italie ; 2. l'immigration des Italiens ; 3. pourquoi immigrer ? Avec une mise en avant entre l'immigration d'hier et celle d'aujourd'hui ; 4. les politiques d'immigration entre Europe.
<b>Débat (2 modules de 50 minutes)</b>	Les rôles étaient les suivants : a. Le modérateur qui introduira, animera et conclura le débat (1 élève) b. Le groupe : Pour l'immigration (5 élèves) c. Le groupe : Contre l'immigration (5 élèves)

	<p>d. Un groupe de témoins composé (5 élèves) :</p> <p>A. d'un représentant d'une association italienne qui milite et aide les étrangers à s'insérer en Italie</p> <p>B. d'un immigré clandestin qui illustrera les conditions précaires de la vie d'une personne sans-papiers</p> <p>C. d'un immigré inséré en Italie</p> <p>D. d'un représentant de la Lega Nord</p> <p>E. du fantôme d'« Hitler »</p>
--	--

Tableau 1. Les étapes du dispositif

TABLEAU 1. — Description du test CEC

Items	Contagion	Empathie	Coupure
1 / Quand je vois une personne que je ne connais pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse :	a) ça me rend tout(e) triste.	c) j'essaie de sentir si cela lui convient ou non d'être seule.	b) je préfère tourner la tête, je regarde plutôt le groupe.
2 / Les démonstrations d'affection en public :	b) j'aimerais moi aussi vivre des moments comme cela.	c) j'aime bien les gens qui expriment leurs sentiments.	a) le plus souvent, ça m'agace.
3 / Annoncer des mauvaises nouvelles à quelqu'un :	c) j'en serais totalement incapable, j'aurais trop de peine.	b) ça me serait pénible.	a) ça ne me pose aucun problème.
4 / Les gens qui pleurent de joie :	c) j'ai envie de pleurer avec eux.	a) je les trouve émouvants.	b) je les trouve ridicules.
5 / Quand un ami a des problèmes graves :	b) je suis facilement submergé(e) d'émotions.	a) je l'écoute si ça lui fait du bien d'en parler.	c) je l'évite pendant quelque temps.
6 / Lorsque je vois quelqu'un pleurer :	c) ça me fait perdre tous mes moyens.	b) j'attends près de lui qu'il se calme.	a) ça me provoque un petit rire nerveux.
7 / Quand je lis un roman, les sentiments d'un personnage :	a) je les ressens très fort, je pleure quand il pleure, je ris quand il rit.	b) j'imagine bien ce qu'il peut ressentir.	c) il est difficile pour moi de les éprouver profondément.
8 / Quand je vois des personnes en détresse qui n'ont pas d'aide :	c) je ne peux pas m'empêcher de leur donner de l'argent.	a) je suis ému(e) et j'aimerais pouvoir les aider.	b) je me dis qu'ils n'ont qu'à se prendre en main, il y a toujours une solution.
9 / Si les autres autour de moi font les « fous » :	b) je ne peux pas m'empêcher d'être moi aussi très excité.	c) je suis capable de garder mon calme	a) je suis mal à l'aise, j'essaie de les calmer.
10 / Quand une personne que j'aime est malheureuse :	b) je ne peux pas le supporter, ça me rend trop malheureux.	a) ça me fait de la peine pour elle.	c) je suis irrité(e) et je cherche la cause de son malheur.
11 / Quand quelqu'un rit très fort :	b) j'éclate de rire avec lui.	c) c'est agréable pour moi de le voir heureux.	a) ça n'a aucun effet sur moi.
12 / Si les autres autour de moi sont déprimés :	a) je ne peux pas me sentir bien, je déprime moi aussi.	b) leur souffrance me touche, mais ça ne me rend pas déprimé.	c) il m'est difficile de comprendre comment certaines choses peuvent autant affecter les gens.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - 213.254.2.150 - 13/08/2012 15h42. © P.U.F.

Figure 1. Le test CEC (CONTAGION, EMPATHIE, COUPURE) (Favre, 2005, p. 377).

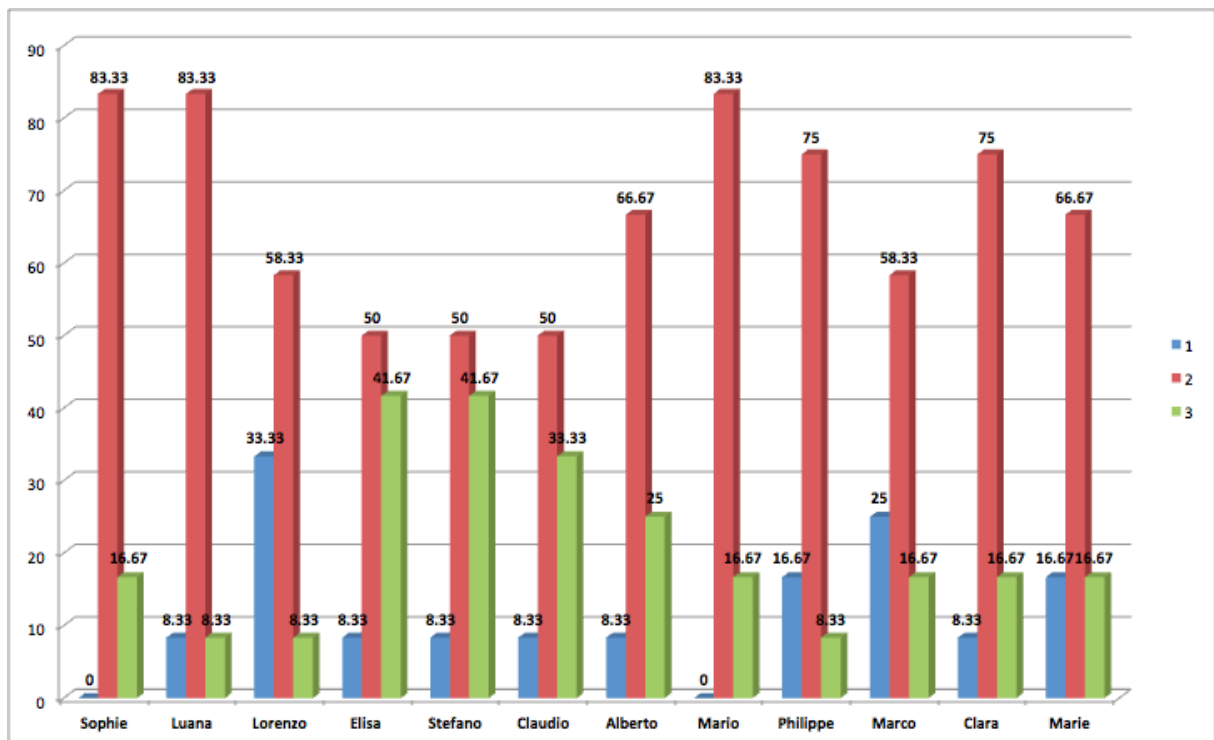


Figure 2. Profils des apprenants : 1) la contagion émotionnelle, 2) l'empathie 3) la coupure émotionnelle