

AVOIR LE SENS DE L'AUTRE COMME ÉTHIQUE

Omar ZANNA

« C'est l'honneur des individus de travailler à une œuvre qui les dépasse et dont ils ne verront pas le plein épanouissement. »

Jean Jaurès

Classiquement, l'éthique est définie comme la partie de la philosophie qui envisage l'étude de la morale, c'est-à-dire l'ensemble des principes qui gouvernent les conduites de tout un chacun. Éthique et morale sont donc étroitement liées. Pourtant, « bien que ces deux concepts aient donné lieu à diverses acceptions, on accorde de façon générale une connotation plus réflexive à l'éthique et plus prescriptive à la morale¹ ». L'éthique serait alors marquée par une perspective téléologique là où la morale serait caractérisée par une orientation déontologique, c'est-à-dire par l'impératif du devoir². Dans la mesure où le propos n'est pas ici de faire le *distinguo* entre les deux concepts mais de discuter le lien entre empathie et éthique de l'enseignant, la morale et l'éthique seront donc tenues pour synonymes, rejoignant ainsi Monique Canto-Sperber, Ruwen Ogien³ et Patrick Pharo⁴. L'éthique étant ainsi circonscrite dans un périmètre de sens, donnons maintenant des contours précis, et non restreints, à l'empathie avant de montrer que cette disposition constitue un sésame pour *bien faire classe*.

L'EMPATHIE AU CENTRE DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

L'empathie est cette disposition qui consiste à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y

confondre⁵. Cette distinction entre moi et autrui est essentielle : elle distingue d'emblée et clairement l'empathie de la sympathie. L'empathie s'apparente à un *partage* plus ou moins intense mais toujours maîtrisé, évalué et mesuré de l'émotion de l'autre. L'empathie serait cette « intuition de ce qui se passe dans l'autre, sans toutefois oublier qu'on est soi-même⁶ », autrement il s'agirait d'identification. Empathie n'est donc pas sympathie ! Si l'empathie et la sympathie forment toutes deux un lien, la première est – à l'instar de l'acte d'enseigner qui « se déploie dans une relation vivante de face-à-face⁷ » –, rencontre ; l'autre est étreinte. « La sympathie triomphe des différences par des actes d'identification imaginatifs ; elle consiste à prêter attention à l'autre en se plaçant sur son terrain. On a généralement pris la sympathie pour un sentiment plus fort que l'empathie parce que « je ressens votre douleur » met l'accent sur ce que je ressens ; l'*ego* est activé. L'empathie est pourtant un exercice plus exigeant, tout au moins dans l'écoute : l'auditeur doit sortir de lui... L'empathie est donc plus exigeante puisqu'elle nous oblige à nous focaliser hors de nous⁸ ». Aussi, au sein d'une école de plus en plus multiethnique, cette disposition, comme occasion d'une écoute active, peut-elle devenir une précieuse compagne pour des enseignants confrontés, au quotidien, à des classes dont les élèves composent, au regard de leurs origines (sociales et culturelles), une mosaïque de perceptions et d'actions⁹.

Si l'on souhaite être plus précis, on peut encore dire que l'empathie est cette disposition qui nous conduit à agir

1 C. Gohier, « L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie ? Pour une éthique du lien », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n° 2, 2007, p. 78-79.
2 E. Prairat, *La Morale du professeur*, Paris, PUF, 2013.
3 M. Canto-Sperber et R. Ogien, *La Philosophie morale*, Paris, PUF, 2004.
4 P. Pharo, *Morale et sociologie*, Paris, Gallimard, 2004.

5 C. Rogers, *Le Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.
6 S. Lebovici, « Lettre ouverte à Robert Emde et réponse à ses questions concernant l'empathie », in A. Braconnier, J. Sipo (dir.), *Le Bébé et les interactions précoces*, Paris, PUF, 1998, p. 14.
7 E. Prairat, *op. cit.*, p. 12.
8 R. Sennett, *Ensemble ; pour une éthique de la coopération*, Paris, Albin Michel, 2014, p. 37-40.
9 C. Gohier, *op. cit.*

envers les autres comme on agirait envers nous-mêmes (M. J. Bennett, 1979). Ce qui amène à opérer encore une distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle.

L'empathie cognitive : c'est ce que mobilise l'enseignant lorsqu'il prépare son cours chez lui. Aidé de ses manuels, il construit sa séance mais, point important, sans jamais perdre de vue le niveau de ses élèves. Concevant son intervention, il tente de trouver la juste distance – la bonne distance dirait Arthur Schopenhauer¹⁰ – entre le niveau d'organisation des ressources du moment des élèves, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont ils se comportent seuls lorsqu'ils sont confrontés à des situations, et le degré de sollicitation qu'ils peuvent supporter sans défaillir lorsqu'ils sont assistés par l'adulte et collaborent avec leurs pairs. Pour répondre au mieux au niveau des élèves, encore faut-il avoir une idée de la manière dont les propos de l'enseignant résonnent en eux. C'est pourquoi le travail de celui-ci consiste à tenter d'habiter l'esprit de ses élèves à dessein de connaître leurs représentations mentales ; dans ce cas, l'empathie est un acte purement cognitif. Pour l'enseignant, cette façon d'opérer est consubstantielle à son métier de passeur de savoirs. Avec l'expérience, cette empathie cognitive s'apparente à un *habitus* professionnel.

L'empathie émotionnelle, elle, se déclenche dans les situations de face-à-face, de vis-à-vis ; elle passe par les corps en présence, car le corps n'est pas qu'un corps, il est également langage. Elle suppose donc une résonance. Pour le dire avec les mots de Damasio, « notre connexion avec autrui passe non pas seulement par des images visuelles, du langage et des inférences logiques mais aussi par quelque chose de plus profond dans notre chair...¹¹ ». Disons qu'en matière d'empathie émotionnelle – c'est-à-dire en situation de reconnaissance entendue comme « acte expressif par lequel la connaissance est octroyée avec le sens positif d'une affirmation¹² » –, nous avons tous tendance à être affectés/touchés par la présence de l'autre : autrement

dit, à entrer en résonance émotionnelle avec autrui¹³. En situation de face-à-face pédagogique, si un élève sourit, les autres élèves et sans doute l'enseignant auront tendance à sourire également. Si en revanche un élève est envoyé au tableau en prenant un air triste, parce qu'il vient d'apprendre le divorce de ses parents, l'ensemble de la classe sera pareillement triste mais, point essentiel, sans jamais se perdre dans les émotions de l'élève en question. L'empathie émotionnelle est donc en jeu chaque fois que des personnes sont en interaction. Être en empathie émotionnelle consiste à participer à un alignement des affects, sans perte de distance¹⁴. À la différence de l'empathie cognitive (la connaissance), l'empathie émotionnelle (la reconnaissance) « dépend de médiums qui expriment le fait que l'autre personne est censée posséder une "valeur" sociale¹⁵ ».

On l'aura compris, empathie cognitive (qui passe par le raisonnement) et empathie émotionnelle (qui passe par la résonance) sont complémentaires dans la relation à autrui et centrales dans les métiers de l'enseignement. Dans la mesure où le lien à autrui, en situation de face-à-face, s'établit en premier lieu dans et par le corps, on peut alors dire que c'est l'empathie émotionnelle qui est au centre de la relation que crée l'enseignant avec chacun de ses élèves. Et c'est cette force invisible – qui lie les hommes dans une société – semblable à un mouvement éthique qu'il est nécessaire de cultiver à l'école. Pour l'enseignant cela suppose de faire le (premier) pas éthique pour reconnaître ses élèves¹⁶.

DE L'EMPATHIE À L'ÉTHIQUE

Si plusieurs auteurs ont proposé une définition de l'empathie¹⁷, celle d'Antonio Damasio¹⁸ est

10 Pour Arthur Schopenhauer, la bonne distance est synonyme de « politesse ». La politesse serait l'art de trouver la bonne distance qui permet à chacun de n'être ni trop envahissant, ni trop absent. Voir A. Schopenhauer (1886), *Aphorismes sur la sagesse dans la vie*, Paris, PUF, 1989.

11 A. R. Damasio, *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2010, p. 131-132.

12 A. Honneth, *La Société du mépris*, Paris, La Découverte, 2008, p. 230.

13 H. Rosa, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, La Découverte, 2012.

14 M.-L. Brunel et J. Cosnier, *L'Empathie : un sixième sens*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2012, p. 22.

15 A. Honneth, *La Société du mépris*, op. cit., p. 230. O. Zanna, *Apprendre à vivre ensemble en classe*, Paris, Dunod, 2015. O. Zanna, *Le Corps dans la relation aux autres*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

16 I. Ionita, *Un itinéraire de recherche en terrain autochtone au Canada : l'empathie dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, 2015.

17 P. Attigui, A. Cukier (dir.), 2011 ; J. Hochmann, 2012 ; A. Kiss (dir.), 2001 ; M.-L. Brunel et J. Cosnier, 2012 ; S. Tisseron, 2010 ; D. Goleman, 2009 ; G. Rizzolatti et C. Sinigaglia, 2008 ; A. Berthoz et G. Jorland (dir.), 2004 ; J. Decety, 2002 ; A.-M. Melot et J. Nadel, 2003 ; P. Karli, 2011 ; J. Lecomte, 2012 ; J.-P. Changeux, 2008 ; J. Decety, 2004.

18 A. R. Damasio, *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995 ; *Spinoza avait raison. Le cerveau de la tristesse, de la joie et des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2003 ; *L'Autre moi-même*, op. cit.

particulièrement féconde pour saisir la relation entre éthique et empathie. Elle a, en effet, un avantage certain par rapport aux autres, celui de subsumer corps et esprit, émotions et représentations. Dans sa conception, celui qui est en situation de comprendre l'autre par empathie ressent par corps les émotions de celui qu'il observe. Ainsi ressenties corporellement, elles seraient ensuite traduites en représentations mentales. Être en empathie serait donc cette capacité à prendre la perspective d'autrui en faisant le détour sensoriel. Cette perspective n'est pas très éloignée de celle développée par Francisco Varela¹⁹, lorsqu'il parle, en 1993, « d'inscription corporelle de l'esprit ». Dans son sillage, en 1995, Damasio précise à la fin de son ouvrage *L'Erreur de Descartes*²⁰ que sans le corps point de représentations. Ce professeur de neurosciences et de psychologie pose l'axiome suivant : puisque la relation avec le monde nous advient par le truchement de notre corps, c'est tout logiquement lui qui est à la base de nos représentations mentales. « Le corps fournit au cerveau davantage que ses moyens d'existence et que la modulation de ses activités. Il fournit un contenu faisant intégralement partie du fonctionnement mental normal²¹. » Autrement dit, le fait de ressentir le monde avec son corps précède le fait de le penser²². Un an plus tard, en 1996, c'est à nouveau Varela qui soutient que « toute activité mentale est également somatique, et que le “psycho” ne s'oppose pas au “soma”, mais entre en résonance avec lui : on ne peut avoir du “psychologique” sans avoir du “somatique”. Cela peut sembler évident aux pratiquants d'une discipline corporelle, avec toute la connaissance traditionnelle du corps, mais c'était loin d'être évident à l'intérieur d'une science très cartésienne²³ ». C'est donc parce que nous vivons dans notre corps les gestes et les émotions perçues chez autrui que la représentation de l'autre peut advenir dans notre esprit. Ces gestes et ces émotions perçues opèrent donc comme un langage²⁴.

Tout bien considéré, la connaissance du monde est donc d'abord une expérience somatique. « Et c'est de cette expérience charnelle que peut éventuellement

émerger la pensée²⁵ ». Finalement, on peut dire que Descartes a en partie commis une erreur²⁶ et que Spinoza avait peut-être raison²⁷ : « Spinoza a eu l'intuition du dispositif anatomique et fonctionnel global que le corps doit mettre en œuvre pour qu'apparaisse l'esprit avec lui ou, plus précisément, avec et en lui. [...] l'esprit et le corps sont des processus parallèles et mutuellement corrélés. [...] Ils se doublent l'un l'autre en tous endroits, comme deux faces d'une même chose²⁸. »

Une relation indissociable existe donc entre émotions, sentiments, conscience et raison, c'est-à-dire entre corps et esprit. Pourtant, encore aujourd'hui, les contenus scolaires sont, à bien des égards, dédiés à des esprits sans corps. Or, on sait que le fait d'entraver « le corps de quelqu'un – que ce soit par des liens physiques ou des injonctions éducatives rigides²⁹ » conduit à réduire ses capacités cognitives. De fait, seule une éducation qui associe, sans les hiérarchiser, corps (motricité) et esprit (pensée) est susceptible de conduire à l'avènement d'individus épanouis et équilibrés.

Résumons-nous : accepter, d'une part, l'idée d'un lien entre empathie et esprit, et admettre, d'autre part, que l'éthique est liée au somatique, conduit à attribuer à l'empathie un rôle privilégié dans le déclenchement de la posture éthique. Admettre cette assertion nous amène de manière quasi obvie à faire de l'empathie la précieuse compagne de la déontologie des enseignants.

L'EMPATHIE AU CŒUR DE LA DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE

Nous vivons désormais dans un monde basé sur la promesse de l'autonomie des acteurs. Cette promesse des sociétés modernes a son revers. Les individus sont dorénavant confrontés à l'augmentation des exigences sociales, en ce sens qu'ils sont tenus de trouver dans leur propre action leur légitimité. Il ne suffit plus, en effet, d'être enseignant pour que l'élève et sa famille acceptent les méthodes pédagogiques, les contenus enseignés et leur

19 F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *L'Inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil, 1993.

20 A. R. Damasio, *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, op. cit.

21 *Ibid.*, p. 305.

22 C. Pujade-Renaud (1983), *Le Corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 2005.

23 F. Varela, « Le corps et l'expérience vécue », in Y. Tardan-Masquelier (dir.), *Les Chemins du corps*, Paris, Albin Michel, 1996, p. 119.

24 G. H. Mead (1963), *L'Esprit, le Soi et la Société*, Paris, PUF, 2006.

25 C. Dejours, *Le Corps d'abord*, Paris, Payot, 2001, p. 156.

26 A. R. Damasio, *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, op. cit.

27 A. R. Damasio, *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, op. cit.

28 *Ibid.*, p. 210-217.

29 S. Tisseron, *La Main, l'Œil, l'Image*, Paris, INA, 2014, p. 6.

évaluation. La « domination rationnelle-légale³⁰ » qu'ont connue les hussards de la République a, ces trois dernières décennies, perdu de sa superbe³¹. Désormais, être (re)connu comme un (bon) enseignant ne dépend plus seulement du statut conféré par l'institution mais s'apprécie également à la façon d'incarner sa mission. Autrement dit, chaque enseignant soucieux et à l'écoute de ses élèves doit, à sa manière, transcender son statut, lui donner chair en quelque sorte, le hissant ainsi au niveau d'une figure charismatique incarnée. À l'instar du personnage du prophète missionné pour annoncer ce qui va arriver – et à la différence du prêtre adoube par l'institution pour dire ce qui est –, l'aura de l'enseignant tient désormais (et sans doute plus encore) aux facteurs individuels qu'il parvient à susciter et à entretenir au sein de sa classe³². Son corps, parce qu'il est là sa première signature à l'adresse des autres fait partie intégrante de ces facteurs insignes. En situation de classe, l'enseignant exhibe en effet, de manière concomitante, ses connaissances et son corps. « La présence du regard occupe centralement cet espace scénique. On sait combien le théâtre occidental, abondamment utilisé par les Jésuites comme technique éducative, est fondé sur la primauté du visuel, d'un donné à voir dans une structure de face-à-face ?³³ »

Être enseignant aujourd'hui suppose donc la mise en œuvre d'un certain nombre de dispositions personnelles, corporelles notamment, et d'empathies idiosyncrasiques, celles dont on a besoin dans toutes les relations sociales un peu imprévues, comme la capacité à entrer en relation avec des personnes non familières³⁴. L'enseignant ne peut en effet rien connaître des élèves s'il n'est pas *a minima* partie prenante dans la relation pédagogique, autrement dit, s'il ne se sent pas concerné par les élèves qu'il a en face de lui³⁵. Par ailleurs, comprendre l'univers des

élèves exige que l'on s'y plonge, qu'on vive la classe de l'intérieur. L'appréhension indigène est, par conséquent, une modalité indispensable pour prétendre à une connaissance du monde des élèves. De ce point de vue, adopter une posture empathique aide à l'évidence à faire classe.

Si l'empathie (émotionnelle) est effectivement cette disposition à reconnaître les autres dans leurs différences, alors elle doit résolument faire partie de la déontologie de l'enseignant. Celui-ci est amené à en faire régulièrement preuve envers ses élèves qui, à ses yeux, peuvent prendre la figure de l'étrange(r)³⁶ tant leurs *ethos* (d'adolescents notamment) lui sont éloignés. Confronté à cette « inquiétante étrangeté³⁷ », il fait montre, au quotidien, d'une « discipline inductive³⁸ » pour bien reconnaître ses élèves.

Confronté donc « au peuple des élèves », l'enseignant doit alors savoir se transformer en ethnographe. Pour ce faire, il apprend à communiquer avec cette « tribu » dont il ne connaît, a priori, ni les codes ni les valeurs. Pour avancer dans sa mission d'enseignant, il apprend à se mettre à l'écoute, au sens étymologique « d'accueillir favorablement ce que dit quelqu'un ». Une écoute qui se fait toujours, nous l'avons vu, en deux temps, d'abord par empathie cognitive, en amont du cours proprement dit, puis par empathie émotionnelle – et cognitive –, une fois en situation de face-à-face, c'est-à-dire quand l'émotion devient une composante de la transmission.

PRENDRE EN COMPTE L'ÉMOI DES ÉLÈVES

« Mais pourquoi parler des émotions et d'empathie dans un lieu où certains élèves sont seulement là pour travailler et d'autres pour perdre leur temps ? » (propos d'un enseignant de collège). Tout simplement parce que, au cours d'une journée de classe, les élèves peuvent éprouver de nombreuses peurs : peur de ne pas donner la bonne réponse, d'échouer à un contrôle, peur de ne pas comprendre les propos de l'enseignant

30 La domination « légale-rationnelle »/« légale-bureaucratique » s'appuie sur le pouvoir du droit formel et impersonnel. Elle est liée à la fonction et non à la personne. Le pouvoir dans les organisations modernes se justifie par la compétence, la rationalité des choix et non par des vertus. Cf. M. Weber, *Économie et société*, Paris, Plon, 1971.

31 F. Durpaire et B. Mabilon-Bonfils, *La Fin de l'école. L'ère du savoir-relation*, Paris, PUF, 2014.

32 M. Weber, *op. cit.*

33 C. Pujade-Renaud (1983), *Le Corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 77.

34 O. Zanna, « Un sociologue en prison », *Nouvelle Revue de psychosociologie*, n° 9, 2010, p. 149-162.

35 R. Barbier, *L'Approche transversale*, Paris, Anthropos, 1997.

36 G. Simmel (1908), « Digression sur l'étranger », in Y. Grafmeyer et I. Joseph, *L'École de Chicago, naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Éditions du Champ urbain, 1979, p. 53-77.

37 S. Freud (1919), *L'Inquiétante Étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 2003.

38 Il faut entendre par « discipline inductive » la capacité à développer la disposition à l'empathie. Cf. M. Hoffman, *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008.

sans pouvoir le camoufler, peur de perdre confiance en situation d'interrogation (par exemple), peur de ne pas être à la hauteur des attentes des enseignants, des autres élèves de la classe, de ses propres attentes, de celles des parents... Mais c'est également la crainte de mettre en scène un corps – lors d'un passage au tableau, par exemple – dont les limites et l'épaisseur échappent encore, la peur d'être harcelé, racketté... Bref, parce que l'école soumet, durant un temps long (plus de six heures par jour), dans un espace limité (la classe, la cour de récréation, le gymnase...) de nombreux individus en devenir ; la présence obligatoire n'y est pas toujours vécue par ses indigènes comme un sanctuaire émotionnellement serein. N'ayant pas (encore) appris à contenir, à apprivoiser, à gérer ses émotions, les élèves peuvent, en situation de peur, perdre tous leurs repères et devenir passagèrement étrangers à eux-mêmes. Dans cet état transitoire, ils ne sont plus alors à même de penser tout à fait normalement, ils ne sont pas en capacité de raisonner. Or, quand les forces qui soutiennent l'être « cessent de se bloquer les unes les autres et s'unissent pour se décharger ensemble³⁹ », le débordement émotionnel surgit sans crier gare. Dans l'hypothèse où l'on tient cette assertion pour vraie, on comprend mieux alors pourquoi les collègues peuvent parfois être le siège de tensions, d'incompréhensions, voire de violences... Mais ce bouillonnement d'émotions a aussi de nombreux effets positifs. L'école est également un lieu où l'enfant éprouve de la joie d'avoir réussi, d'être félicité ou tout simplement d'apprendre ou bien encore de passer du bon temps avec ses pairs en classe ou dans la cour de récréation.

Si l'école bouillonne d'émotions, force est pourtant de constater que le législateur n'en fait pas grand cas. La considération de ce qui gît dans le corps des élèves et, à plus forte raison, sa prise en compte dans l'éducation ne font en effet que peu ou prou l'objet d'une réelle réflexion didactique. Pour l'institution, tout se passe comme si cette dimension – à la base de la relation à autrui – ne relevait pas de son périmètre de compétences. Les programmes tout comme la formation initiale des enseignants révèlent une forte prépondérance de l'enseignement des connaissances et très peu de temps alloué à la promotion de l'apprentissage émotionnel, sensoriel et social, qui constitue pourtant l'autre grande mission de l'éducation. Seules

deux compétences (les 6 et 7)⁴⁰ sur les sept du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁴¹ » y font référence et de manière très allusive. Tout se passe comme si l'émotion – à la base de la relation à autrui – ne relevait pas de son périmètre de compétence.

DE RETOUR DANS LA CLASSE

Tout comme des ethnographes donc, si les enseignants souhaitent entrer en contact avec les *indigènes de l'école*, ils doivent dans un premier temps corriger leur regard, *mettre en veilleuse* leurs propres perceptions du monde qui sont rarement celles des élèves. Le « regard éloigné⁴² », comme occasion d'un « détour⁴³ » nécessaire à la compréhension de ce qui est étranger (au sens de « qui n'est pas connu, pas familier ») s'impose, par conséquent, à l'enseignant comme une évidence éthique. C'est donc en dessillant les yeux, en changeant de point de vue que l'ethnographe-enseignant peut, fort de son écoute, considérer différemment le sens de son intervention. Pour créer les conditions de la relation, l'enseignant doit apprendre à faire preuve d'empathie, c'est-à-dire à se décentrer de lui-même pour se *connecter* – se mettre en Bluetooth pourrait-on dire ! – sur la perception de ses élèves ; c'est alors que l'acte éducatif – au double sens d'élever, instruire, prendre soin (*educare*) et de tirer à soi, conduire mener (*educere*) – prend tout son sens.

Finalement, un enseignant soucieux de créer des conditions favorables aux apprentissages se doit de développer une écoute empathique, se mettre en Wi-Fi avec ses élèves et leur prêter une attention bienveillante (au sens étymologique de « bienveillante »). Tenir compte de leurs caractéristiques, faire preuve d'empathie c'est, par exemple, savoir aménager les temps de mise en scène de soi et des élèves face aux autres élèves. Tous les enseignants savent en effet combien la mise en scène de soi sous le regard parfois inquisiteur de la classe peut prendre la forme d'un maelström émotionnel tant la situation est redoutée par bon nombre des élèves et en particulier ceux dont les assises narcissiques sont les moins assurées.

40 Compétence 6 : « Les compétences sociales et civiques ».
Compétence 7 : « L'autonomie et l'initiative ».

41 En ligne : www.education.gouv.fr.

42 C. Lévi-Strauss, *Le Regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.

43 G. Bamandier, *Le Détour*, Paris, Fayard, 1985.

39 J.-F. Billeter, *Un paradigme*, Paris, Allia, 2014, p. 70.

L'ÉCOUTE EMPATHIQUE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION

Je ne reviendrai pas ici sur la distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle si ce n'est pour rappeler que c'est la seconde dimension qui est susceptible d'interpeller l'éthique de l'enseignant. L'empathie émotionnelle, c'est celle qui passe par l'échoïsoïation⁴⁴ corporelle, c'est celle qui nous affecte – presque automatiquement – à la vue d'une personne heureuse ou malheureuse ; c'est cette fenêtre presque toujours ouverte sur le reflet que nous percevons des mondes intérieurs des autres au travers de ce qu'évoque la manière dont ils donnent vie à leur corps. Dans ce cas, faire preuve d'empathie, c'est donc être sensible à l'état émotionnel d'autrui, au langage de son corps car nous réagissons plus rapidement encore aux postures corporelles qu'aux expressions faciales⁴⁵. Au sujet de cette dialectique corps et langage, Frans de Waal propose une hypothèse heuristique appelée la théorie du « corps d'abord ». Cette hypothèse « tient que tout débute avec le corps. Les émotions suivent. Le langage corporel d'une autre personne affecte notre propre corps, qui crée alors un écho émotionnel en vertu duquel nous réagissons. Comme le chantait Louis Armstrong : "Quand tu souris, le monde entier sourit avec toi." Si copier le sourire d'un autre nous rend heureux, l'émotion de celui qui sourit s'est transmise à travers notre corps⁴⁶... ». On comprend mieux alors le chambardement émotionnel que l'élève endure lorsqu'il se retrouve debout au tableau – notamment quand il ne maîtrise pas totalement sa leçon, face à plus d'une vingtaine de paires d'yeux qui le déshabillent littéralement. Qui n'a, en effet, jamais vécu cette situation de se sentir incapable d'articuler deux mots, sentir son corps entier battre la chamade au seul motif de se retrouver là, devant les autres avec un enseignant qui – croyant bien faire – tente de vous tirer les vers du nez, en vain ! Les enseignants prennent-ils toujours la mesure de ce qu'ils font lorsqu'ils envoient un élève au tableau ? Et finalement, lors de cette mise sur le devant de la scène, chère à l'école de la République, l'enseignant évalue-t-il des connaissances ou bien la capacité à les restituer en situation de charge émotionnelle ? Certes,

ce sont les élèves qui savent le moins leur leçon qui vivent de manière la plus inconfortable ce temps d'exposition (au sens étymologique de « mettre à la vue de, mettre à la merci de ») de soi, mais ils ne sont pas les seuls.

Les expériences des élèves enseignent que le fait de connaître son cours ne suffirait pas pour le restituer convenablement face aux autres. Certes, cela aide, mais faut-il encore se sentir bien dans ce corps dont les frontières échappent parfois et dont les réactions initiées par la vue des regards d'autrui posés sur soi sont susceptibles de provoquer un stress, dont on sait qu'il est préjudiciable aux apprentissages, surtout pour les plus fragiles⁴⁷. En réalité, et il faut le dire, apprendre son cours, ne fait pas appel aux mêmes ressources que celles sollicitées en situation de mise en scène de soi. Les enseignants tiennent-ils toujours compte de cette différence ? Sensibilisés à l'intérêt de considérer la place des émotions au sein de la classe, les enseignants rencontrés lors des formations se sont engagés dans une réflexion pour concevoir des situations prenant en compte cette dimension centrale dans le rapport pédagogique. L'exemple suivant propose de tracer les premiers linéaments et de poser quelques jalons d'une réflexion-action sur la manière de créer les conditions de cette relation empathique et éthique.

Finalement, dès lors qu'il entre dans sa classe et plus largement dans l'école, c'est-à-dire dès qu'il est amené à incarner son rôle, l'enseignant est, par déontologie, en situation de faire preuve d'empathie. Si l'on entend par communauté éducative « l'obligation, la responsabilité de donner à chacun tout ce qui est de l'ordre de l'humain⁴⁸ » alors la posture empathique est indissociable de la posture éthique.

44 M.-L. Brunel et J. Cosnier, *op. cit.*

45 B. de Gelder, « Towards the Neurobiology of Emotional Body Language », *Nature Review of Neurosciences*, n° 7, 2003.

46 F. de Wall, *L'Âge de l'empathie*, Paris, Actes Sud, 2010, p. 126.

47 J. Bauer, *Pourquoi je ressens ce que tu ressens ?* Paris, Guy Trédaniel éditeur, 2012.

48 B. Mattéi, « La formation aux compétences éthiques », in A. Tarpinian, L. Baranski, G. Hervé, B. Mattéi, *École : changer de cap. Contribution à une éducation humanisante*, Lyon, Chronique sociale, 2007, p. 138.

LE JEU
DE LA « PRÉSENTATION
CROISÉE »

Conscients des difficultés des élèves à prendre la parole devant toute la classe, et en particulier lorsqu'il est question, par exemple, d'évoquer son projet professionnel, toujours difficile à penser et à formuler à l'adolescence – faute de confiance en soi, de maîtrise de soi et d'assises narcissiques suffisantes –, des enseignants de classe de quatrième ont repris la technique de la présentation croisée pour la transformer en « orientation croisée ».

À l'école, la technique de présentation croisée peut prendre la forme suivante : les élèves sont deux par deux et disposent de cinq à dix minutes pour, par exemple, se raconter mutuellement ce qu'ils ont compris de la leçon du jour. Chacun écoute activement l'autre, prend des notes, les met en ordre pour présenter son partenaire – en un temps donné par l'enseignant – à la classe sans dévoyer les propos du partenaire. Ainsi, en acceptant de laisser son camarade restituer au reste du groupe ses propos, l'élève se met émotionnellement à l'abri des regards. L'intérêt de ce type de situation réside également dans le fait que laisser à un élève le soin de présenter son camarade requiert d'apprendre à se faire mutuellement confiance. L'un et l'autre doivent se sentir acceptés et non pas jugés.

En plus des intérêts de la présentation croisée pour faire advenir l'empathie entre les élèves, « l'orientation croisée » permet à l'adolescent, dont les coordonnées sociales sont encore en pointillés, de formaliser, sans crainte – parce que momentanément délégué à autrui –, son projet professionnel. Faire dire par un tiers son projet est ainsi rendu plus aisé. En décalant les regards, en donnant à l'élève la possibilité d'annoncer, par procuration, son projet, lui permet de prendre la mesure – de manière euphémisée – du regard d'autrui sans faillir.

Dans cette situation pédagogique, accompagnée et bordée par l'enseignant bienveillant, tous les élèves apprennent à considérer leurs partenaires. Chacun devient, par conséquent, attentif aux mimiques, aux expressions du visage, émotions, ressentis, au timbre de voix, au contenu sémantique des mots utilisés... Ici, c'est la corporéité

qui est au centre des interactions⁴⁹. En affichant immédiatement une réaction appropriée, les élèves et l'enseignant observateur transmettent de façon précise et éloquente à la fois sa conscience de la situation de l'autre et son propre engagement. En tant qu'intuition vécue des états affectifs d'autrui, la faculté d'empathie enseigne ici le sens de l'autre.

VERS UNE ÉCOLE DE L'EMPATHIE

Si le xx^e siècle a été l'époque où le meilleur moyen de découvrir qui nous étions et ce que nous pouvions faire de nos vies était de regarder à l'intérieur de nous-même, c'est-à-dire faire de l'introspection, le xxi^e siècle semble être différent. En lieu et place de l'introspection, nous entrons dans une civilisation de l'empathie⁵⁰. Il est donc devenu urgent de développer ensemble « une éthique de la coopération⁵¹ » car l'avenir de l'humanité dépend désormais du partage⁵², de l'intercompréhension, de l'altruisme⁵³, de la reconnaissance⁵⁴, et de l'empathie bienveillante, résonante et raisonnée... qui mobilisent cette considération positive inconditionnelle chère à Carl Rogers. Cette forme aiguë du sens de l'autre est à la fois moyen et fin de la communication humaine. « Il ne peut y avoir de progrès dans les relations entre les individus, nations, cultures sans compréhensions mutuelles. Pour comprendre l'importance vitale de la compréhension, il faut réformer les mentalités, ce qui nécessite de façon réciproque une réforme de l'éducation⁵⁵ ». Cette nouvelle éducation doit faire une place à cette capacité que l'on a de se vivre « soi-même comme un autre⁵⁶ ». L'école, parce qu'elle est le lieu des premières rencontres (au sens étymologique « de trouver sur son chemin ») avec la différence, constitue le creuset où les *ego* sont éduqués à entrer en résonance avec les *alter ego*, condition *sine qua non* pour « faire société⁵⁷ ».

49 D. Le Breton, *La Sociologie du corps*, Paris, PUF, 1992.

50 J. Rifkin, *La Nouvelle Société du coût marginal zéro*, Paris, Les liens qui libèrent, 2014.

51 R. Sennett, *op. cit.*

52 J. Rifkin, *La Nouvelle Société du coût marginal zéro*, *op. cit.*

53 M. Ricard, *Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance*, Paris, Nil Éditions, 2013.

54 A. Honneth, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard, 2000.

55 E. Morin, *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999, p. 116.

56 P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

57 J. Donzelot, C. Mével, A. Wyvekens, *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en Europe*, Paris, Seuil, 2003.

POUR ALLER PLUS LOIN

- M.-L. Brunel et J. Cosnier, *L'Empathie : un sixième sens*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2012.
- R. Damasio, *L'Autre moi-même*, Paris, Odile Jacob, 2010.
- P. Pharo, *Morale et sociologie*, Paris, Gallimard, 2004.
- E. Prairat, *La Morale du professeur*, Paris, PUF, 2013.
- O. Zanna, *Apprendre à vivre ensemble en classe*, Paris, Dunod, 2015.