

Licence : [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

ÉLABORER ET UTILISER UN JEU INSPIRÉ DU PHOTOLANGAGE© EN CLASSE POUR EXERCER L'EMPATHIE DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE

*Auréliane Montfort

CAS en Neurosciences de l'éducation, Université de Fribourg, Suisse

***Auteure correspondante** : Mme Auréliane Montfort. aureliane.montfort@edu-vd.ch

Citation : Montfort, A. (2024). Élaborer et utiliser un jeu inspiré du Photolangage© en classe pour exercer l'empathie des élèves au secondaire. *Cortica*, 4(1), 318-385. <https://doi.org/10.26034/cortica.2025.7032>

Résumé

L'incapacité à dire ce que l'on ressent ou imaginer ce que les autres ressentent peut créer des situations de conflits, d'incompréhension ou de harcèlement dans le cadre scolaire. Bien que la recherche montre les bénéfices de l'empathie, peu de moyens sont donnés aux enseignant·e·s pour aider les élèves à développer cette dimension centrale des compétences socio-émotionnelles. Le présent travail s'interroge sur une manière de travailler l'empathie en classe grâce à des outils visuels comme le Photolangage ©. L'hypothèse est que l'élaboration et l'utilisation du Photolangage © permettra aux jeunes de mieux comprendre et définir

leurs propres émotions (auto-empathie) et celles des autres (empathie) et que cela bénéficiera à l'ambiance de classe. L'élaboration du matériel (élaboration de cartes de jeu liées aux émotions) s'est effectuée en classe avec des élèves âgés de 12 à 14 ans et leur enseignante. L'utilisation du jeu ensuite s'est déroulée au début de cours pour que les élèves fassent l'état de leur « météo » intérieure par petits groupes. Les résultats obtenus par un sondage auprès des élèves et de l'observation faite par l'enseignante sont mitigés. Les images ont plutôt agi comme des catalyseurs de discussion mais n'ont pas forcément eu d'effet sur l'empathie et l'auto-empathie. Le temps imparti et les moyens disponibles rendent l'impact de ce

projet difficile à observer. Une intervention plus structurée et sur une temporalité plus longue pourrait montrer des changements plus significatifs.

Mots clés empathie, Photolangage ©, adolescence, auto-empathie, compétences socio-émotionnelles

Abstract

The inability to express what we feel or to imagine others' feelings, can lead to conflicts situations, incomprehension and bullying at school. Although research has highlighted the benefits of empathy, as a key dimension of socio-emotional skills, few resources are provided to teachers to help students develop empathy. This present paper explores a way to work on empathy in classroom using visual tools like Photolangage ©. The hypothesis is that development and use of Photolangage © will allow students to better understand and define their own emotions (self-empathy) as well as those of others (empathy). It is also expected to improve the classroom atmosphere. The development of the material (game cards about emotions) was made in classroom with students aged 12 to 14 years old and their teacher. Then, the game was used at the beginning of the courses for the students to describe their own state of mind in small groups. Results obtained from a questionnaire designed for the students and the observation of the teacher are mixed. The images were more

a catalyst for discussion rather than for empathy and self-empathy. The limitations of the project such as restricted time and available means make it difficult to draw a strong conclusion. A more structured intervention and a longer duration could yield more significant results.

Keywords empathy, Photolangage ©, adolescence, self-empathy, socio-emotional skills

Introduction

Un thème à explorer : l'empathie

Le début de mon CAS en neurosciences s'est amorcé de façon en peu nébuleuse, tant de nombreux thèmes m'intéressaient. C'est finalement grâce à une deuxième formation que je suivais en parallèle que l'esquisse d'un projet s'est précisée. En effet, mon collègue du secondaire 1 se trouve être sujet pilote du Projet INSPIRE pour le développement des compétences socio-émotionnelles à l'école. Cette formation, soutenue par la division de la santé des adolescent·e·s (DISA) au CHUV et proposée par des intervenant·e·s de la fondation Eurasia, prône une transformation intérieure émanant d'une meilleure connexion à soi, aux autres et à son environnement. Cette structure tripartite met au centre un concept phare des compétences psychosociales : l'empathie, une notion utile pour apaiser bien des tensions. Les problèmes de harcèlement, les insultes, les moqueries et

incompréhensions entre certain.e.s élèves découlent en effet très souvent d'une incapacité de dire ce que l'on ressent ou d'imaginer ce que les autres peuvent ressentir. Toutes ces expériences désagréables peuvent de plus se transformer en stress, angoisse, voire en agressivité, ce qui aura des conséquences potentiellement graves sur la vie personnelle et académique des jeunes : décrochage scolaire, trouble dépressif, anxiété sociale, pour citer celles qui reviennent le plus. Ce sujet cadre de l'empathie me semblait donc crucial à être replacé de manière essentielle dans mon travail de certificat, tout comme dans ma pratique professionnelle.

Se posait alors la question centrale : comment travailler l'empathie en classe ? Comment réussir à se faire décentrer des adolescent·e·s parfois submergé.e.s par leurs ressentis personnels et leur donner des clefs de compréhension d'eux et d'elles-mêmes, de l'autre et des autres ? Cette petite recherche essayera de répondre à cette interrogation et ouvrira le débat autour de la création d'un outil inspiré du photolangage © et construit en collaboration avec les élèves.

Les objectifs poursuivis

L'objectif principal est la création d'un outil coopératif en classe, sous forme de cartes images qui « répondent » à des cartes situations textuelles créées par les élèves.

L'élaboration et l'utilisation adaptée de ce qu'on appelle le photolangage © pourrait en effet, selon moi, permettre aux jeunes de mieux définir leurs émotions face à certaines situations, voire de plonger plus profond dans leurs ressentis. Une fois ses émotions accueillies et définies, il est plus facile de reconnaître et de comprendre celles des autres, ainsi que de réagir de manière cohérente, c'est-à-dire de naviguer entre l'auto-empathie et l'empathie.

Une acquisition du vocabulaire des émotions devra se faire en amont dans une activité préparatoire, tant de nombreux élèves présentent des lacunes dans le lexique relevant de ce thème. On s'inspirera des roues des émotions de Plutchik (2001) pour la création de cette activité.

Enfin, notons que puisque l'outil aura été construit en collaboration entre les élèves, l'élaboration tout comme l'utilisation du produit fini participent à une démarche de développement des compétences émotionnelles et de l'empathie en particulier. Le photolangage © et les cartes situations pourront aussi être utilisées dans d'autres classes, et ainsi devenir un outil d'établissement qui peut de plus valoriser le travail des élèves et améliorer leur estime d'eux-mêmes.

Les dimensions du modèle PRESENCE à l'œuvre dans le projet

Nous allons par la suite introduire des définitions autour des différentes composantes théoriques de ce projet, car la posture empathique est plus complexe qu'on ne pourrait le croire : entrer dans ses processus de manière concrète exige en effet une certaine connaissance des neurosciences, en particulier celle du modèle conceptuel « PRESENCE », défini par le Dr. Cherine Fahim (2022a, 2022b, 2023, 2024) et étudié dans le cadre de ce certificat de l'Université de Fribourg. PRESENCE est en fait un acronyme définissant plusieurs notions capitales dans la neuroéducation, notions que nous allons sommairement détailler ci-dessous.

Premièrement, on doit tenir compte de la **prédisposition génétique et l'épigénétique (P)** dans les apprentissages et le développement cérébral des élèves. Les individus ne sont pas des pages vierges, ils ont tous des caractéristiques génétiques uniques qui exerceront une influence certaine dans leur vie scolaire. Les milieux dans lesquels les jeunes grandissent auront également un impact dans leur évolution neuronale.

Ensuite, **le réseau de neurones (R)**, c'est-à-dire la façon dont les neurones sont connectés et communiquent entre eux, est un autre paramètre important en neuroéducation, surtout lorsqu'on se penche sur des élèves dits « atypiques », avec lesquels il convient de travailler différemment. Les cerveaux ne sont pas

tous connectés de la même façon, les informations peuvent prendre des chemins différents chez les élèves neurodivergents et les méthodes d'apprentissages doivent être différenciées - ou du moins variées - pour que ces jeunes s'épanouissent dans leur environnement scolaire.

On soulignera également l'importance de **l'élagage synaptique (E)** dans la vie des élèves, puisque cette élimination naturelle des connexions neuronales devenues inutiles se passe pendant la petite enfance mais aussi l'adolescence, puis, plus tard, vers la quarantaine. Elle a pour but de maximiser et spécialiser le développement du cerveau, mais la deuxième phase de ce processus peut également marquer une phase de remous, au vu de sa coïncidence avec la puberté et donc l'apparition des hormones sexuelles qui modifient les réseaux neuronaux de la reproduction. Le cerveau est en pleine « rénovation » de structure, il commence de plus le processus de myélinisation - cette création de la matière blanche qui sert à faire passer les informations plus rapidement dans le système nerveux - et il doit en plus subir les changements dus à la production des œstrogènes et de la testostérone. La période n'est pas de tout repos et mérite qu'on souligne qu'elle a réellement une importance significative sur la vie scolaire d'un élève.

La synchronisation cérébrale (S), elle, met en relief l'alignement des activités

temporelles, telles que la mémoire, la concentration, l'attention et la perception. Il va de soi que les professionnel·le·s de l'éducation doivent intégrer des activités pour améliorer la synchronicité au sein de leur enseignement. La pratique de la pleine conscience, par exemple, a fait ses preuves.

La neuroplasticité et la neurogenèse (**N**) sont les notions qui vont nous occuper le plus, car ce sont ces composantes de PRESENCE que nous allons mettre au cœur de cette petite recherche. Lors de nouvelles expériences, le cerveau se modifie pour les assimiler et stocker de nouvelles connaissances, c'est ce qu'on appelle la neuroplasticité. La neurogenèse, elle, relève de la conception des nouveaux neurones, c'est-à-dire les agents centraux dans les modifications de la structure « plastique » du cerveau. L'adolescence est une période clef pour ce concept. En effet, comme le rappelle Siegel (2018), les périodes de 0 à 6 ans, puis de 12 à 25 sont des moments où le potentiel d'apprentissage est à son maximum. La grande flexibilité cérébrale des adolescent·e·s leur permet de d'assimiler des nouvelles connaissances mais aussi à s'adapter à de nombreuses situations. A noter que la neuroplasticité a aussi un revers de la médaille (Jensen, 2015) : ce besoin de comprendre et d'explorer peut aussi mener les jeunes dans des situations de prise de risque dangereuse, due à

l'immaturation de certaines zones du cerveau, ici l'aire de la prise de décision : le cortex préfrontal.

La conscience (C) sera l'autre élément central de cette petite recherche. La conscience de soi, des autres et de son environnement sera en effet capitale dans l'entraînement à l'empathie, puisqu'il s'agit de se décentrer par rapport à soi et à se mettre dans la peau de l'autre pour comprendre son ressenti. Entraîner la compétence de la conscience sur ce qui se passe en soi et autour de soi peut améliorer les compétences émotionnelles des jeunes, mais aussi leurs apprentissages et leur prise de décision. Sur ce dernier point, on touche également à l'engagement et l'autonomie des élèves, ce qui peut relever de leur motivation intrinsèque. Le travail sur la conscience en classe peut s'insérer efficacement pendant cette période de l'adolescence, puisque que, comme nous l'avons souligné, le cerveau est à son pic de plasticité (Paillère Martinot, 2009).

Enfin, **le libre arbitre (E)**, dernière composante de PRESENCE, exprime la capacité à être autonome dans ces décisions et ces choix. Remettre l'élève à la tête de sa « mission » et lui rappeler qu'il est le premier aux commandes de sa vie scolaire crée une motivation intrinsèque certaine. A nouveau, des activités concrètes peuvent être possibles pour exercer cette dimension de PRESENCE, via l'auto-évaluation par exemple.

Le cadre théorique

Les bases des compétences émotionnelles

Les compétences socio-émotionnelles : quelle place à l'école ?

Les concepts de base des compétences socio-émotionnelles commencent à être définis par les travaux de Thorndike (1920) qui les qualifie comme « l'habileté à identifier ses propres états internes, motivations et comportements et à interagir avec autrui de manière optimale sur la base des informations observées ». Puis elles se développent via le concept d'intelligence personnelle de Gardner (1983). Mais l'engouement pour ces compétences se révèle grâce à l'ouvrage de vulgarisation *L'Intelligence émotionnelle* (1995) du psychologue et journaliste scientifique David Goleman, lorsqu'il avance qu'une telle intelligence serait plus importante que le quotient intellectuel classique dans la réussite sociale et professionnelle des individus.

Ces dernières années, de nombreux pédagogues, psychologues ou médecins ont publiquement pris position et milité pour une introduction de ces compétences sociales et émotionnelles dans le système scolaire, voire les curriculums nationaux. Si le cerveau adolescent est au sommet de sa « plasticité » - c'est-à-dire sa capacité à apprendre et assimiler - c'est donc le moment rêvé d'explorer et exercer ses

compétences socio-émotionnelles, que les jeunes aient déjà eu ou non l'opportunité à explorer le sujet en profondeur (Jensen, 2016 ; Richard et al., 2021).

Notons qu'en Suisse romande, il y a une mention très vague de la thématique dans le plan d'études romand avec les objectifs de « vivre ensemble et exercice de la démocratie » et de la « collaboration » (CIIP, 2023). Ce sont des cibles de formation générales ou des compétences transversales, non testées, que les enseignant·e·s doivent essayer d'utiliser et développer à travers des activités reliées aux branches « fortes » qui sont évaluées sommativement, par exemple à travers une note de littérature qui porte sur des personnages de roman (compréhension de l'écrit du français, objectif L 31), ou encore un recherche scientifique possible en groupe de travail (objectif MSN 36). Rien de très précis, donc, et qui mène souvent le corps enseignant à se cantonner à des travaux en binôme ou quelques activités de cohésion de classe dans le meilleur des cas. Le canton dans lequel je travaille reste frileux sur la question et ne prend pas d'initiatives : la formation sur le sujet des compétences émotionnelles dépend uniquement du bon vouloir des établissements et de l'intérêt personnel des professionnel·le·s de l'éducation prêt·e·s à investir financièrement.

L'empathie et de ses variantes : définitions

Il conviendra tout d'abord de donner quelques définitions, tant le concept d'empathie est confondu avec d'autres notions voisines - telles la bienveillance, la sympathie ou encore la compassion - et mérite d'être nuancé. Notons aussi que les définitions diffèrent selon les modèles choisis par les spécialistes de la question (Tableau 1).

Tableau 1

Définitions combinant l'empathie émotionnelle ou affective et cognitive

Tableau 1.3. Exemples de définitions combinant de l'empathie émotionnelle ou affective et cognitive	
Auteurs	Définitions combinant l'empathie affective et cognitive
Barker (2008, p. 141)	«acte de percevoir, de comprendre, d'expérimenter et de répondre à l'état émotionnel et aux idées d'une autre personne »
Barnett & Mann (2013, p. 230)	« Une compréhension cognitive et émotionnelle de l'expérience d'autrui, entraînant une réponse émotionnelle qui est en accord avec l'idée que les autres sont dignes de compassion et de respect et ont une valeur intrinsèque »
Baron-Cohen (2002, p. 248)	« Identifier les émotions d'une autre personne et ses pensées et y répondre avec une émotion appropriée »
Baron-Cohen & Wheelwright (2004, p. 168)	« La capacité d'attribuer des états mentaux à une autre personne/animal et implique une réponse affective appropriée de l'observateur à l'état mental de l'autre personne »
Batson et al. (2005, p. 486)	« Une autre réponse émotionnelle orientée suscitée par et congruente avec le bien-être perçu de quelqu'un d'autre »
Cohen & Strayer (1996, p. 988)	« La capacité à comprendre et à partager l'état émotionnel ou le contexte d'une autre personne »
Colman (2009, p. 248)	« La capacité à comprendre et à entrer dans les sentiments et les émotions d'une autre personne ou à expérimenter quelque chose du point de vue de l'autre personne »
Cuff et al. (2016, p.150)	« L'empathie est une réponse émotionnelle (affective), qui dépend de l'interaction entre les capacités-traités et les influences d'état. Les processus empathiques se déclenchent automatiquement, mais ils sont aussi façonnés par des processus de contrôle top-down. L'émotion qui en résulte est semblable à sa perception (directement vécue ou imaginée) et à la compréhension (empathie cognitive) du stimulus émotionnel, en reconnaissant que la source de l'émotion n'est pas la sienne »
Davis (1996, p. 12)	« Un ensemble de construits relatifs aux réponses d'un individu aux expériences d'un autre. Ces construits incluent spécifiquement les processus qui opèrent chez l'observateur et les aspects affectifs et non affectifs qui résultent de ces processus »

comme la capacité « à ressentir une motivation orientée envers le bien-être (des autres) ». Il définit aussi trois types d'empathie : tout d'abord **l'empathie affective**, qui est la capacité à sentir mais aussi partager les sentiments des autres, le tout sans se les approprier. En effet, une confusion où la personne se verrait noyée dans les émotions des autres ne serait pas de l'empathie simple, mais plutôt de la **détresse empathique**, donc une incapacité à se protéger et à trier ce qui est à soi et ce qui est autres. Ensuite, pour avoir une posture empathique efficace, il convient également de comprendre les émotions des autres, une habilité qui s'apparente à **l'empathie cognitive**. L'aptitude à prendre soin des autres une fois les émotions ressenties et comprises, et donc à réagir de façon cohérente et bienveillante, s'apparente encore à un troisième type d'empathie ; **la sollicitude empathique**.

Cette notion d'empathie présente donc trois facettes différentes et par conséquent trois dimensions à travailler avec les élèves. En ce qui concerne le projet, nous nous pencherons surtout sur l'empathie affective et cognitive, puisque ce sont la base pour arriver à un résultat probant de sollicitude empathique. A noter que l'empathie peut également être dirigée vers soi-même, on parlera alors d'**auto-empathie** et cela est capital quand on fait un travail d'introspection. Cette phase fera d'ailleurs

Note. Tableau 1 reproduit à partir de *L'empathie en développement, Modèles, évaluation et intervention* par Nader-Grosbois, N. et al., 2023, De Boeck.

Dans ses travaux, le neuroscientifique Jean Decety (2010) détermine **la sympathie**

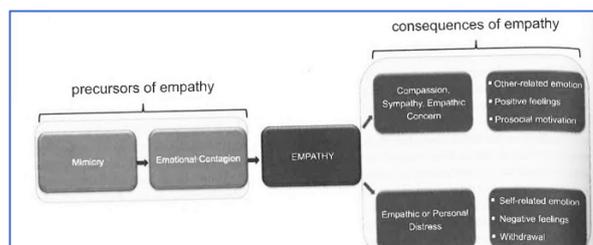
partie du jeu prévu dans le cadre de ce projet.

On notera également les étapes qui mènent à l'empathie. De manière générale, on se base très souvent sur la théorie de Hoffmann (2007) pour parler du développement de l'empathie, qui passerait par 5 phases. On peut parler d'abord d'imitation (par exemple un bébé qui sourit car un adulte lui sourit) activée par les neurones miroirs ; puis de contagion émotionnelle (on rit parce que quelqu'un rit). Selon le modèle d'Hoffmann, on serait alors dans les deux premières phases du développement de l'empathie, celle des « pleurs réactifs » et celle de « la détresse empathique égocentrique », où l'enfant cherche des stratégies pour rétablir son équilibre émotionnel. Une troisième phase apparaît vers 2 ans, où l'enfant se détache du ressenti des autres mais ne comprend qu'ils peuvent avoir d'autres besoin que les siens, c'est la phase « quasi-egocentrique ». Puis on note une quatrième phase qui commence après 2 ans et perdure toute la vie, qui consiste en « l'empathie véridique ». Il y a ensuite une cinquième phase entre 5 et 8 ans, où les enfants arrivent à ressentir de l'empathie « au-delà » et donc dans des situations plus abstraites.

On peut s'appuyer sur les travaux de Singer et Klimecki (2013) pour en garder un visuel synthétique et simplifié de ce qui a été dit sur nos définitions (Figure 1).

Figure 1

Modèle schématique représentant les précurseurs et conséquences de l'empathie



Note. Figure 1 reproduite à partir de "Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training", par Klimecki et al., 2014, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9, 873–879.

L'empathie dans le prisme des neurosciences

Les zones du cerveau mises à contribution

Écrire sur les émotions et le cerveau pourrait faire l'objet de tout un cours en neurosciences, c'est pourquoi on s'arrêtera là au concept central qui nous intéresse. Retenons alors que

le système limbique, qui comprend l'hypothalamus, le cortex parahippocampal, l'amygdale et plusieurs régions étroitement reliées (le septum, les ganglions de la base, le noyau accumbens, l'insula, le cortex rétro-splénial cingulaire, et le cortex préfrontal) sont principalement responsables

du traitement des émotions.
(Decety, 2010, p.135)

A l'adolescence, ces zones sont particulièrement importantes et mises à l'épreuve, car les jeunes sont gouverné·e·s par leur système limbique et « ressentent plus que ne pensent », au vu de leur cortex préfrontal immature (Bales, 2022, p.98). En ce qui concerne l'empathie, Bernhardt et Singer (2012) ont montré que les régions cérébrales activées lorsqu'on souffre soi-même et lorsqu'on voit quelqu'un souffrir semblent similaires : l'*expérience empathique* va activer une partie des régions du réseau de la douleur, c'est à dire les aires émotionnelles. Lors de cette expérience, on voit le rôle important de la zone antérieure du cortex insulaire et de l'aire médiane du cortex cingulaire que les deux scientifiques associent à l'aspect émotionnel de l'empathie. L'empathie cognitive, elle, serait en fait plutôt assimilée à des activations dans le lobe frontal et pariétal (Marsh, 2018).

L'ocytocine : la molécule de l'empathie et un bienfait pour le cerveau

Que se passe-t-il du point de vue physiologique dans le cerveau grâce à l'empathie ? Cette dernière fonctionne en fait comme un cercle vertueux, car plus on reçoit l'empathie des autres, plus on devient empathique, notre taux d'ocytocine augmentant. Cette molécule au centre du processus empathique agit entre autres sur

le cortex orbito-frontal, qui se trouve juste au-dessus des yeux et qui permet de décrypter des expressions des yeux et du visage. L'ocytocine est synthétisée dans l'hypothalamus et travaille comme un modulateur des fonctions socio-émotionnelles du cerveau en agissant sur l'amygdale, l'hippocampe et le circuit de la récompense (Lane et al., 2013 ; Martin Du Pan, 2012).

En pratique, l'ocytocine va en fait déclencher la production d'autres substances moléculaires associées au bonheur ; la dopamine (elle stimule la motivation et la créativité), les endorphines (elles stimulent le bien être) et la sérotonine (elle joue le rôle de stabilisateur de l'humeur). L'ocytocine permet aussi de réguler, voire de bloquer le cortisol sécrété par les situations de stress ou d'anxiété, ces dernières pouvant altérer le développement des circuits neuronaux et aller jusqu'à détruire des neurones dans les zones comme le cervelet, le corps calleux l'hippocampe et le cortex préfrontal (McEwen, 2016). On voit donc bien en quoi la molécule de l'empathie peut être utile aux problématiques de harcèlement, de pression à la performance, de punition ou même de la phobie scolaire.

L'état des recherches scientifiques actuelles sur l'empathie, la conscience et la neuroplasticité

Comme l'a souligné Olga Klimecki (2015), les changements structurels dans la neuroplasticité lors d'expériences empathiques est un sujet de recherche relativement récent. A l'inverse d'autres études qui mettent l'accent sur le partage empathique de la douleur, les expériences de Klimecki se portent sur la compassion, un concept très proche de la sollicitude empathique, et donc sur des conséquences plus positives sur la structure cérébrale, en particulier sur le cortex orbito-frontal et le striatum, c'est-à-dire le système de récompense :

Whereas excessive empathic sharing of suffering can increase negative feelings and activations in the insula and anterior cingulate cortex (corresponding to the threat and social disconnection system), compassion training can strengthen positive affect and neural activations in the medial orbitofrontal cortex and striatum (corresponding to the reward and social connection system). These neuroimaging findings are complemented by results from behavioral studies showing that compassion is linked to helping and forgiveness behavior, whereas empathic distress not only decreases helping behavior, but is even associated with increased

aggressive behavior. (Klimecki, 2015, p.466)

L'entraînement à la compassion aurait des effets plus importants sur la plasticité que les conséquences de l'empathie pendant des situations douloureuses et stressantes et les études qui suivront pourraient ouvrir de nouvelles portes sur la prévention de l'anxiété, voire du burn-out (Klimecki, 2014).

Le Photolangage © : amorcer le dialogue sur les émotions à travers l'image

Le photolangage, comme le rappelle la psychiatre Catherine Vivier-Vacheret (2000), est une

méthode inventée en 1965 par Claire Belisle et Alain Baptiste, des psychologues qui travaillaient avec des jeunes de milieux plutôt défavorisés qui peinaient à communiquer leurs ressentis et expérience. Cette pratique a réussi à surmonter ces difficultés puisque le concept propose une autre manière de communiquer avec soi et les autres. Les participant·e·s d'une thérapie de groupe vont en effet choisir des images pour amorcer la discussion, car « les photos sont facilitatrices de la communication dans le groupe, (...) elles nous sollicitent, nous parlent au-delà des mots et de la rationalité ». (Vivier-Vacheret, 2000)

Le véritable Photolangage © est constitué de consignes précises mais aussi d'un certain nombre de photographies en noir et blanc gravitant autour des thèmes de : Corps et Communication ; Des choix personnels aux choix professionnels ; Santé et Prévention ; Adolescence, Amour, sexualité. Dans notre expérience en salle de classe, nous allons adopter une conception beaucoup plus libre et ne pas toucher à des thèmes trop sensibles. Pour le déroulement de la séance de photolangage ©, nous n'allons également pas nous attacher à des règles fixes préconisées par la méthode, mais plutôt nous couler à l'énergie des élèves à ce moment-là. La classe pourra être fractionnée en plusieurs groupes si le niveau d'excitation est trop haut.

Les outils ludiques et jeux existant autour de l'empathie

Il existe déjà des jeux permettant de développer l'empathie, par exemple *Totem* ou comme

Feelings, conçu par le pédopsychiatre Vincent Bidault et l'infirmier en pédopsychiatrie Jean-Louis Roubira, créateurs du célèbre *Dixit*. Il s'agit de piocher une carte situation, de l'énoncer (Ex : « l'enseignante te punit et tes parents décident de la rencontrer en entretien »), puis de deviner le ressenti de ses camarades de jeu qui choisissent une carte émotion correspondante au contexte. Les

bonnes réponses devinées sont converties en points qui permettent au joueur de se déplacer sur un plateau de jeu classique, jusqu'à une case « arrivée » qui couronne « l'empathe » lauréat.e. C'est dans la prise de distance que tout se joue, comme le souligne Cheval :

C'est un jeu qui permet de se distancier de sa propre émotion en verbalisant et d'être transformé par les regards des autres. Beaucoup de situations de la vie courante engendrent des réactions émotionnelles. Il y a des moments où on réagit d'une certaine façon, puis on voit que l'autre réagit différemment et finalement on se dit « Et pourquoi pas ?... » Cette prise en compte de l'autre est un préambule au respect de la différence... De cette manière on dépasse les *a priori* et préjugés. *Feelings* fait appel à ce que l'on nomme le processus de subjectivation, c'est-à-dire que l'on devient sujet en verbalisant et dans l'échange avec l'autre. Pour créer le jeu, nous avons commencé par lister des émotions, une centaine. Notre idée était d'ouvrir le spectre émotionnel, pas de provoquer des réponses uniquement agréables (Cheval, 2017, p.122)

L'outil conçu en classe s'inspire donc de « *Feelings* », à la différence que les cartes de

situation sont rédigées par les élèves et que les réponses se font avec l'aide des images créées par les élèves avant d'être traduites par des mots, ce qui aide à amorcer la discussion. On se contente aussi de compter les points et on ne se déplace pas sur un plateau.

Pour un référentiel sur le vocabulaire des émotions, on peut se baser sur des modèles de « roues » de Plutchik (2001), déjà utilisées dans certains contextes scolaires, et dont un des modèles se trouve reproduit à la fin de ce travail sous forme d'annexe (Annexe A).

Méthode

L'hypothèse de base

Une activité de fond sur le vocabulaire des émotions peut-elle aider les élèves à mieux comprendre ce qu'ils et elles ressentent ? Mais surtout, est-ce plus facile de parler de son ressenti et de connecter au ressenti des autres via des images pour « traduire » ? Est-ce que ces images peuvent aider à un vrai travail d'entraînement à l'empathie ? Est-ce que l'ambiance de classe peut en bénéficier et devenir plus agréable ? Nous aimerions penser que oui, mais nous savons également que le temps imparti pour cette expérience, ainsi que les moyens disponibles, ne nous permettront pas de présenter des résultats entièrement significatifs sur la neuroplasticité du cerveau des jeunes adolescent·e·s qui participeront à l'élaboration de l'outil. Nous

garderons en tête qu'il s'agit d'une première expérimentation, qui pourra être reprise aussi dans d'autres classes par la suite, quitte à devenir un outil d'établissement dans la mouvance du projet INSPIRE, amorcé au collège.

Comment quantifier l'empathie ?

Il s'agit ici du point le plus délicat, car je n'ai pas accès à l'imagerie cérébrale de mes élèves et ne peux prouver qu'il y a eu un changement au niveau de la neuroplasticité. Je ne possède pas non plus de séquences vidéos de visages où il faut décoder une émotion comme c'est le cas pour le projet INSPIRE de mon établissement. Les deux uniques cordes à mon arc seraient donc l'observation et l'auto-évaluation.

Dans un premier temps, il me faut en effet observer les relations de mes élèves pendant l'élaboration de l'outil-jeu, mais aussi pendant des moments clefs de la leçon : l'arrivée en classe ; les commentaires des jeunes lors de leçons données en frontal ; l'attitude pendant les moments de transition entre les activités, l'attitude pendant les travaux de groupes et leur comportement au moment de la fin des cours. Il convient de noter les tensions et leurs degrés d'intensité, pour voir si des exercices à l'empathie ont entraîné un petit changement dans leur cortex orbitofrontal ou leur striatum.

Dans un deuxième temps, il faut aussi l'apport conscient des élèves en leur proposant des auto-évaluations sur le ressenti en classe avant, pendant et après les entraînements avec l'outil conçu ensemble, mais aussi sur leur faculté à reconnaître les émotions. Il s'agit d'utiliser le même langage que celui du jeu – par exemple le vocabulaire des émotions de la roue de Plutchik - pour se couler dans une continuité.

3.3 Le contexte de recherche

J'enseigne le français et l'anglais au collège secondaire de l'Elysée, à Lausanne. Je possède une maîtrise de classe en 10^{ème} voie pré-gymnasiale structure musique-école, avec des jeunes qui entrent donc en 11^{ème} année au moment de la rédaction de ce travail. Mais dans le cadre de cette expérience, je vais plutôt interagir avec deux de mes classes de français, car ils sont en début de cycle : une classe de 9^{ème} voie pré-gymnasiale d'option mathématiques et physique, en partie en structure musique-école au conservatoire, et un groupe de français niveau 2 en 9^{ème} voie générale. Les deux classes sont en 10^{ème} année lors de la rédaction de ce travail, les jeunes ont entre 12 et 14 ans. Ayant six périodes de français par semaine avec ces deux équipes, je peux facilement insérer ce projet sur les plages horaires d'expression écrite/orale une fois les notes terminées, c'est-à-dire dès le mois de juin 2024.

Dans les deux classes, j'essaie bien entendu d'adopter une posture bienveillante, c'est-à-dire « une attitude qui rejoint alors la définition de l'empathie affective, de l'empathie cognitive et de la sollicitude empathique » (Gueguen, 2018, p.55) et de me décentrer par rapport aux vécus et ressentis des élèves. Cette démarche aide bien sûr à mieux comprendre mon public, mais elle est aussi capitale pour créer une dynamique de classe :

Quand les enseignants sont capables d'empathie, ils créent un lien de qualité avec leurs élèves qui génère un véritable cercle vertueux : les élèves sentent en compris, ils sont à l'aise, confiants, ils sont de plus en plus motivés et leur réussite scolaire augmente. L'empathie de l'enseignant retentit sur le climat de la classe et favorise le comportement positif des élèves. (Gueguen, 2018, p.56)

La première classe des classes où je vais faire l'expérience comprend vingt-trois élèves issus pour la plupart de milieux sociaux privilégiés, stimulés par leurs parents via la musique, la culture et le sport, mais il y a aussi quelques jeunes de milieux plus populaires et même un mineur non-accompagné venu à pied depuis l'Afghanistan. La section de voie pré-gymnasiale regroupe en général des éléments qui sont curieux et ont une

certaine facilité académique, mais ce n'est à nouveau pas une généralité à prendre au pied de la lettre. Une élève présente un trouble dysorthographique. Il n'y a pas d'atypismes confirmés pour les autres. Les élèves amorcent leur 13^{ème} année et entrent donc dans la puberté pour la plupart. L'ambiance de classe est plutôt bonne, les relations sont froides mais polies entre les filles et les garçons, mais vives et chaleureuse entre les individus du même genre. On note une petite division entre les garçons musiciens et les sportifs de la classe. J'ai une très bonne relation avec eux et nous travaillons très bien ensemble.

La deuxième classe regroupe quinze élèves de milieu plus populaire. Les jeunes ont des options diverses, comme l'économie, la cuisine, le latin ou l'informatique. On trouve dans ce groupe plusieurs troubles « dys » ainsi que des TDA/H confirmés et certains suspectés. Un élève présente une sorte de trouble de l'addiction et est considéré comme atypique par sa neuropsychologue, bien que les résultats de ses tests ne parviennent pas à définir un atypisme précis. Les relations sont parfois compliquées entre les différents individus. Un garçon en particulier insulte les filles, se moque souvent de l'élève atypique et aime provoquer les enseignant·e·s. C'est aussi celui qui ne tient jamais compte des ressentis des autres. Certains parents se sont plaints de lui. Bien que plutôt difficile,

l'enseignement dans cette classe se passe bien mieux en son absence. J'ai néanmoins bon espoir que l'activité prévue permette d'harmoniser les relations entre ces élèves et de faire comprendre certaines choses face à l'élève au comportement problématique. J'espère aussi créer une relation de confiance entre eux et moi-même : si le contact avec les filles et l'élève atypique est facile et se base sur une confiance mutuelle, les autres garçons sont en effet encore un peu fuyants avec moi. Cependant, à l'exception de l'agent provocateur, ils reconnaissent en général que je suis bienveillante et que leur comportement laisse parfois à désirer.

Déroulement du projet

temporalité	phases	méthodes
Mars	Choix du thème	Lectures critiques
Avril à mai	Élaboration du projet	Lectures critiques
Juin	Travailler le vocabulaire des émotions en amont Élaboration de l'outil en classe	Observations personnelles, Auto-évaluation des élèves
Juillet (vacances)	Réflexions	Lectures critiques,
Août (vacances)		Analyse des données

Septembre	Utilisation de l'outil en classe	Observations personnelles, Auto-évaluation des élèves, Analyse des données
Mi-Octobre (vacances)	rédaction	Analyse des données
Novembre	Présentation des résultats	

Observations et analyse durant la conception de l'outil

Activités de vocabulaire (4 périodes)

Nous avons commencé l'expérience en parlant du film *Inside Out* (Docter, 2015), qui met en scène des allégories de la joie, la peur, la tristesse, le dégoût et la colère évoluant dans le cerveau d'une enfant, avec bande-annonce à l'appui. Le deuxième opus du film étant bientôt dans les salles et sur Disney+, cela paraissait une bonne entrée en matière. J'ai demandé frontalement quelles étaient les émotions les plus présentes à l'école pour les élèves. J'ai demandé aux élèves de manière informelle si elles et ils pensaient être habiles à comprendre les émotions, que ce soit celles de soi, ou celles des autres, tout en notant leur auto-évaluation dans mon cahier de projet.

Puis, j'ai projeté les diverses émotions de la roue de Plutchik au tableau (annexe 1),

dans le désordre, et les élèves ont dû essayer tous seuls de les replacer sur le schéma-rosace que je leur avais distribué, d'abord en les regroupant par 3, puis en les plaçant au milieu d'émotions voisines, puis par intensité. Seule une élève sur les deux classes a réussi. Le mot qui a posé le plus de problème est « songerie », le premier degré de « tristesse » et « chagrin », qui aurait peut-être dû être traduit par « mélancolie » d'après mes élèves les plus doués – et je suis d'accord avec eux. Cette partie sur la gradation des émotions me semblait important : en effet, le système limbique, siège des émotions, se développe très vite, mais le cortex préfrontal, qui régule le comportement et la prise de décision, mûrit bien plus lentement. Les adolescents vont donc plutôt traiter les informations via l'amygdale, une partie du système limbique, plus développée et réactive. En conséquence, le cerveau adolescent va ressentir des émotions fortes, mais il ne saura pas totalement les contrôler (Fahim, 2023). C'est ce qui donne l'impression que les réactions des jeunes sont toujours excessives. A travers cette petite activité, je voulais aussi amorcer une réflexion autour du sujet. Nous avons ensuite complété les rosaces avec les propres mots des élèves, puis certains des miens. Je me suis aussi basée sur des référentiels plus fournis, comme ceux de l'ouvrage de Bales (2022), pour compléter leurs lexiques (Figure 2).

Figure 2

Émotions agréables et désagréables
détaillées



Note. Figure 2 reproduite à partir de *Cerveau et émotions à l'adolescence*, par Bales, E., (2022), Ellipses.

Nous avons également fait des fiches de vocabulaire classées de mots en contexte sur la thématique des émotions pour consolider.

La première observation qui s'impose, c'est que les élèves, en particulier ceux de 9VG, ne maîtrisent pas les nuances de beaucoup

d'émotions, et se placent tout de suite aux extrêmes pour parler de ce qu'ils et elles ressentent. Ceci n'a rien d'étonnant puisque le cerveau adolescent subit le chaos de la puberté et peine à fonctionner de manière modérée avec un cortex préfrontal encore immature. Comme nous l'avons dit plus haut, les adolescent-e-s peinent à réguler leurs émotions et ils et elles partent vite dans l'excès.

Partager des émotions et élaborer les cartes situations (2 périodes)

J'ai demandé aux élèves de penser à des situations qui pouvaient créer « des émotions fortes » dans le contexte scolaire. En groupes, ils ont réfléchi à diverses situations propices à changer leur équilibre émotionnel, parfois en échangeant et en comparant avec les autres : « moi ça m'énerve trop, ça, pas toi ? », « c'est trop horrible », « c'est trop gênant ». A nouveau, ce sont des réactions « trop », dans l'excès, qui sont le plus souvent détectées par les élèves. Par effet de mimétisme, probablement, leurs ressentis diffèrent très peu d'un groupe à l'autre. Certains se sont donnés la peine de nuancer leurs émotions avec leur roue de Plutchik « améliorée » sous les yeux, d'autres pas du tout, le ressenti se résumant sous forme de « gimmiks » creux comme « j'suis chill » ou « c'est mort » ou le fameux « c'est gênant » de la génération alpha. En passant parmi les différents groupes, je devais très souvent leur demander de faire un travail

de traduction : « si tu es *chill*, tu ressens quoi, au fait ? »

Les différentes situations rédigées par les élèves se trouvent en annexe 4 de ce document. Elles ont été réécrites (orthographe, syntaxe) par mes soins. J'ai parfois guidé les élèves sur certaines thématiques et également affiné certains énoncés qui se ressemblaient trop, ou qui étaient peu clairs au départ. Sept situations viennent de mes propres souvenirs d'élève, tout ceci pour arriver à 4 séries de contextes différents qui permettent ainsi de varier les cartes. C'est la partie de l'activité qui a le mieux fonctionné, puisqu'elle permettait de discuter quasi sans filtre, la seule restriction étant de ne pas nommer de personnes réelles dans leur carte situation.

Élaborer les cartes émotions (2 périodes)

Pendant deux périodes, les élèves se sont installés en salle d'informatique. L'État de Vaud outillant les écoles de comptes Microsoft, j'ai choisi l'IA Copilot pour générer les images. Certains élèves ont néanmoins eu des problèmes de connexion et se sont tournés vers CrAlon, une IA indépendante à la qualité moins poussée que celle de Microsoft, mais qui permettait aussi de continuer l'activité sans la compromettre. Les jeunes avaient pour consigne de créer 4 cartes chacun, portant sur les thématiques suivantes : animaux ; sport ; art ; nourriture ; paysage nature ;

paysage urbain/habitations ; école et travail. Ils avaient bien sûr l'autorisation de les moduler comme ils voulaient, les détails incongrus attirant l'attention et donc un processus de pensée associative. Par exemple, en catégorie nourriture, on pouvait tout à fait demander à l'IA de générer « concombre stupide avec pieds qui rigole sur une montagne » avec l'aide de mots clefs (Figure 3).

Par ailleurs, je reconnais que faire de faire travailler les élèves sur un logiciel d'illustration d'intelligence artificielle est moralement une zone grise dans le monde de l'enseignement, où on essaye d'autonomiser les élèves, ainsi que de leur faire développer leurs réflexions et créativité personnelles. Je n'ai néanmoins pas eu le temps de mettre sur pied un projet pluridisciplinaire avec les cours d'art. Je pars du principe qu'il s'agit de présenter à mon public le logiciel choisi comme un outil d'illustration utile - avec ses limites comme son potentiel - et que la thématique du vol des œuvres digitales de différents artistes ne sera pas au centre du débat, puisque les images ne sont pas monétisées sur les réseaux sociaux et ne seront utilisées que dans le cadre de mon établissement secondaire.

L'activité s'est bien déroulée avec la classe des 9VP, qui a créé une ribambelle d'images et gardé uniquement ses préférées pour le jeu. En 9VG, j'ai eu de la peine à gérer les élèves avec TDAH

(confirmés, ou suspectés) qui ont assez vite décroché. Comme je ne pouvais pas avoir de collègue à mes côtés en co-enseignement, j'ai demandé aux hyperactifs de faire une petite base de données de toutes les images en train d'être générées (travail de recensement) en se déplaçant vers les différents

postes de travail. Puis j'ai dû les occuper sur des sites de vocabulaire ou de jeux pédagogiques pour ne pas que la fin de ma leçon soit compromise. Les élèves m'ont ensuite envoyé leur travail par mail.

Observation sur l'utilisation du jeu en classe

Après avoir imprimé les deux jeux de cartes et les quatre séries de situations, j'ai décidé de faire travailler les élèves sur la reconnaissance des sentiments une fois par semaine, sous forme d'amorce pour commencer le cours d'expression orale/écrite, pendant vingt minutes. J'initiais l'activité avec la question de la météo intérieure sous forme de cartes, puis j'ai laissé les élèves former des groupes de 3 à 5 personnes et ai lancé le jeu.

En passant parmi les groupes, il était évident que certains jeunes avaient de la peine à nommer les émotions et surtout à les nuancer. Avec le temps, ils se sont cantonnés à des émotions passe-partout, verbalisées par des expressions neutres ou hyperboliques qui perdaient de choix de cartes devenues passe-partout. Les huit

cartes les plus souvent utilisées sont d'ailleurs les suivantes (Figure 3), avec les verbalisations « gimmiks » suivantes.

Figure 3

Cartes élaborées par les élèves à l'aide d'intelligence artificielle

			
« t'es chill »	« t'as trop la rage »	« c'est la mort »	« tu te marres »
« t'es bien »	« t'es énervé »	« tu te sens mal »	« gênant »
« tranquille »	« t'es en colère »	« t'as l'air dépressif »	« cringe »
			
« trop chiant »	« tu veux tout casser »	« tu te fais chier »	« tu piges pas »
« flemme »	« t'es fâché »	« c'est long pour toi »	« toujours la même chose »
« tu te fais chier »	« t'es un rageux »	« t'es aigri »	« rebelle »

Je leur ai demandé à nouveau d'essayer de préciser l'intensité de leurs émotions, de sortir de leur langage communautaire qui avait perdu de sa nuance, mais les

élèves n’y voyaient pas toujours du sens, puisqu’ils se comprenaient entre eux et arrivaient donc à collecter des points selon les règles du jeu. Cela m’a en première instance agacée, car j’avais l’impression les élèves ne cherchaient pas à aller plus loin dans l’analyse de ressentis. Mais je me suis rendu compte après coup que ce qu’ils et elles faisaient était un premier pas dans l’analyse : les élèves essayaient tout de même de deviner ce que l’autre ressentait, mais avec un vocabulaire simple et commun à tous et toutes. L’étape de l’examen de l’intensité - et donc de parler de son ressenti avec un bagage lexical plus précis – ne pouvait peut-être pas se faire tout de suite chez tout le monde, au vu de la maturation du cerveau des élèves. En suivant cette perspective, on voit bien que c’est une déformation professionnelle d’enseignante de français que j’ai vécue !

Enfin, les routines sont parfois certes sécurisantes, mais notre cas, l’expérience a commencé à lasser. Certains élèves voulaient continuer à jouer pour « faire perdre du temps », mais d’autres préféraient travailler pour prendre de l’avance sur leurs devoirs et ne se prêtaient plus à l’exercice avec la même assiduité. Certains ont même bâclé les exercices de vocabulaire de synthèse car ils voulaient passer à autre chose.

Résultats

	méthode	9 ^{ème} voie pré-gymnastique	9 ^{ème} voie générale
Avant		23 élèves	15 élèves
A) Connaître ses émotions (auto-empathie) B) Connaître les émotions des autres	Sondage oral, auto-évaluation	A) 6 B) 2 très bien	A) 5 B) 0 très bien
		A) 7 B) 6 bien	A) 4 B) 7 bien
		A) 10 B) 10 assez bien	A) 3 B) 2 assez bien
		A) 0 B) 0 pas du tout	A) 0 B) 0 pas du tout
A) 0 B) 5 ne sait pas	A) 2 B) 6 ne sait pas		
Connaître des mots et les regrouper par familles d’émotions.	Tâche : replacer des mots de voc sur un schéma.	1 seule élève y arrive.	aucun élève n’y arrive, beaucoup abandonnent.
Nuancer les mots	Tâche : replacer des mots de vocs sur un schéma. Tâche : fiche de voc	14 élèves y arrivent	2 élèves y arrivent
Pendant			
Parler de ses émotions	Tâche : tester ensemble via la conception du jeu. observation	De manière générale, les élèves n’ont pas de problème pour faire un travail d’auto-empathie	De manière générale, les élèves n’ont pas de problème pour faire un travail d’auto-empathie

Se décentrer et comprendre les émotions des autres.	Tester ensemble via le jeu d'images observation	De manière générale, les élèves ont plus de peine à l'empathie cognitive.	De manière générale, les élèves ont plus de peine à l'empathie cognitive.
ambiance de classe (sur 6 périodes sur 6 semaines)	observation	Séparation filles-garçons assez nette.	Tensions filles-garçon, insultes sexistes et validistes
Après		23 élèves	15 élèves
A) Connaître ses émotions (auto-empathie)	Sondage oral	A) 7 B) 5 très bien	A) 5 B) 0 très bien
		A) 9 B) 8 bien	A) 4 B) 6 bien
B) Connaître les émotions des autres		A) 7 B) 8 assez bien	A) 3 B) 3 assez bien
		A) 0 B) 0 pas du tout	A) 0 B) 0 pas du tout
		A) 0 B) 2 ne sait pas	A) 2 B) 6 ne sait pas
Connaître des mots	Tâche : replacer des mots de voc sur un schéma	20 élèves y arrivent	4 élèves y arrivent
Nuancer les mots	Tâche : Replacer des mots de voc sur un schéma	23 élèves y arrivent	4 élèves y arrivent
Ambiance de classe (sur 6 périodes de 6 semaines)	observation	Meilleur mélange de filles-garçons	Pas de différences notables, si ce n'est les « bagarres » plus nombreuses

			s entre garçons
--	--	--	-----------------

Dans les deux classes, on voit qu'une majorité des élèves s'autoévaluent comme apte à reconnaître les émotions, en particulier les leurs. On pourrait donc comprendre que les élèves se disent à l'aise avec l'exercice de l'auto-empathie, encore plus après les semaines de jeu. Reconnaître le ressenti des autres est un processus qui semble déjà un peu moins clair dès le départ, et reste parfois obscur après l'expérience aussi. En effet, après les 6 semaines de jeu, la plupart des élèves de la 9VP pensent que leurs capacités d'empathie se sont améliorées, mais ce n'est pas le cas en 9VG où on a l'air même moins à l'aise qu'avant !

Plusieurs biais doivent également être relevés. Premièrement, du temps a passé entre la phase de conception de l'outil et celle de l'entraînement à la rentrée, certains élèves ont grandi pendant les vacances et ont dû intégrer de nouvelles modifications dans leur développement neuronal. Les effectifs ont de plus changé dans la 9VG, 3 avec un nouveau leader négatif de surcroît, ce qui a changé la dynamique de classe. Enfin, l'ennui face à la tâche parfois répétitive (et ce malgré les différents sets de questions) a incité certains jeunes à bâcler un peu l'exercice, faussant ainsi mes observations.

Nous avons plusieurs questions de recherche énoncées au début de notre

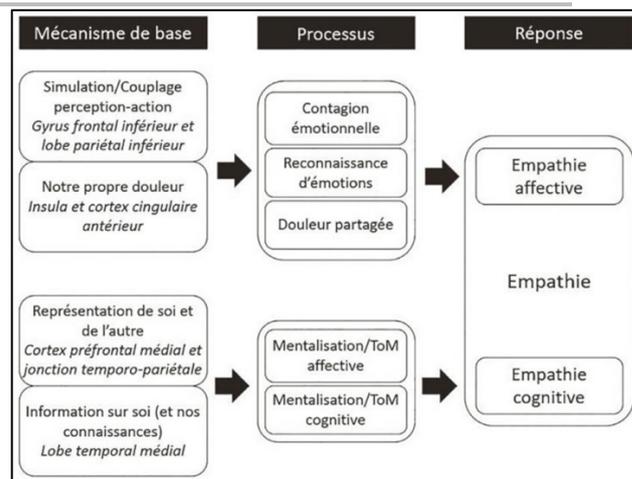
projet, et force est de constater qu'y répondre reste délicat. On retiendra néanmoins plusieurs choses pour synthétiser les résultats.

L'activité sur l'acquisition du vocabulaire n'a pas montré d'effets significatifs avant/après, mais le laps de temps est court et l'intégration d'un vocabulaire complexe ne se fait pas du jour au lendemain. La tâche lexicale aura au moins eu le mérite de montrer la gradation des émotions à certains jeunes qui vivent dans une démesure presque constante.

Ensuite, on aura observé que les cartes illustrées ont beaucoup plu aux élèves les plus créatifs qui cherchaient des métaphores ou autres figures d'analogie pour parler de leurs ressentis, mais pour d'autres, cela a fonctionné comme un blocage, comme une surcharge cognitive en plus. Traduire une émotion par une image n'est pas à la portée des premiers venus. Si l'on suit le modèle d'empathie de Shamay-Tsoory (2011), il pourrait y avoir une mentalisation cognitive en plus à associer aux deux autres, ce qui complique le processus

Figure 4

Modèle d'empathie de Shamay-Tsoory



Note. Adaptation francophone du modèle de Shamay-Tsoory S. G. (2011) dans *L'empathie en développement : modèles, évaluation et intervention*, par Nader-Grosbois, N. et al., 2023, p.11, De Boeck.

Par conséquent, je ne pense pas que l'image ait fonctionné comme un facilitateur d'empathie cognitive, mais plutôt comme un facilitateur social. Elle permettait de donner de la dynamique à la discussion.

Je reste certaine que ces images permettraient de faciliter l'exercice de l'empathie en classe. Les élèves semblent le penser aussi au vu du petit sondage. Mais une autre structure s'impose comme nécessaire à l'activité.

Il a été prouvé que ce genre d'exercices participaient au vivre-ensemble de manière positive et pouvaient aider à la cohésion de classe (Nader-Grosbois, 2023, p.37), mais le laps de temps très court que j'avais pour ce projet ne me permet pas d'affirmer que mon outil est parvenu à changer la donne

dans ma classe. Peu de choses ont en effet changé.

Conclusion

L'empathie a toujours été un concept fascinant à mes yeux et demeure très présent dans mon quotidien. C'est en effet un paramètre que j'ai souvent « subi », car j'ai trop souvent ressenti la détresse empathique due à mon fonctionnement personnel. Ce n'est que récemment que j'ai découvert que mon intelligence empathique pouvait être une force. De même, mon développement personnel et ma psychothérapie se sont déroulées sous ce signe, puisque que j'ai bénéficié du suivi d'une thérapeute de l'école humaniste de Carl Rogers, qui met l'empathie et le non jugement au cœur de la relation patient-soignant.

Dans ma vie professionnelle, j'essaie également d'en faire une force, ce qui me vaut en général une bonne relation avec mes élèves. Par contre, son développement et son exercice au sein de mes classes est toujours été compliqué à organiser, car on est toujours rattrapé par les objectifs du plan d'études romand et les attentes des parents d'élèves.

Ce petit projet de jeu des émotions, c'est donc déjà sortir un peu des clous et explorer une autre manière de faire et d'enseigner. La présente étude n'est de plus pas un travail de master, mais un travail de CAS, c'est-à-dire un projet

d'ouverture sur sa pratique professionnelle : planter une petite graine et la voir pousser, et ce même si cette graine ne se développe pas en fleur parfaite dès le premier essai.

Critiques possibles autour de la méthode

En quoi ce projet reste-il imparfait ? Tout d'abord, je ne bénéficie ni de **technologie de pointe**, ni des connaissances permettant une étude précise sur les changements inerrant à la neuroplasticité de mes élèves, on reconnaîtra donc que le système de quantification de la manifestation empathique n'est donc pas vraiment précis.

Les deux classes ne sont pas hétérogènes, comme relevé plus haut, elles ont des profils d'élèves différents. Les effectifs ont de plus changé à la rentrée dans une des classes, puisque 3 élèves ont été réorientés et ont été remplacés par deux élèves réorientés et un redoublant. La dynamique a donc totalement changé dans une des classes et les trois nouveaux élèves ne savaient en plus pas vraiment de quoi on parlait avec ces entraînements empathiques.

La temporalité imposée est courte : la conception du projet se déroulait sur le mois de juin, les différents « entraînements » avec le jeu se sont faits sur septembre et octobre, ce qui ne laissait en fait que deux mois pour analyser et présenter des

résultats « avant-après ». **La recherche mériterait donc plus de temps.**

Certains élèves ont grandi pendant les vacances d'été et on voit bien les changements de la puberté. **Ces changements ont aussi touché leur développement neuronal pendant ce laps de temps.** Une analyse de l'avant/après ne peut donc pas se faire si on occulte le « entre », une période pendant laquelle le travail sur l'empathie n'a pas été fait, mais pendant laquelle l'élève a mûri.

Enfin, certaines décisions et analyses des élèves face aux situations répertoriées en classe ne sont pas forcément sincères et peuvent avoir été faites en se coulant à **une dynamique de mimétisme adolescent**, selon l'influence des pairs.

Remédiations possibles

Je pense que mon projet mériterait **une tout autre planification** qui s'accorderait mieux avec le développement du cerveau des élèves. Il s'agirait d'avoir une temporalité bien longue et plus lente graduellement parlant, plutôt que deux petits mois. Il serait ainsi possible de commencer dès le primaire de simples rituels sur les émotions, par exemple « les météo intérieures », (je connais des institutrices qui le font déjà), avec des cartes « 1^{er} degrés » de nuage, de soleil etc... puis d'initier une action plus précise avec les pré-ados au cycle 2 (10-12 ans),

en utilisant des images plus abstraites pour travailler leur auto-empathie. Ensuite, au degré 9 (12-13 ans), on peut essayer de se décentrer et l'enseignante peut commencer à proposer des exercices sur l'empathie et de faire deviner ce qu'on ressent aux autres dans une situation donnée, avec un référentiel d'émotions. Enfin, en 10^{ème} et 11^{ème} année, on peut aller plus loin avec l'aide des compétences lexicales et travailler sur l'intensité des sentiments, toujours avec l'aide de référentiels et cette fois-ci du jeu d'images, afin d'affiner les connaissances de soi-même et des autres.

Des questionnaires pourraient également être institutionnalisés pour une meilleure analyse quantitative, **invitant à l'auto-analyse** des élèves sur leur état émotionnel à l'école. Cela serait une bonne base d'ancrage pour le jeu qui pourrait ainsi devenir un rituel hebdomadaire ou plus vraisemblablement mensuel. Mais de telles enquêtes se révéleraient plutôt utopiques pour l'État de Vaud où je travaille, le canton étant frileux dès qu'il s'agit de travailler sur la question de la sphère personnelle des élèves et du bien-être de chacun en règle générale.

La création d'**évaluations** plus poussées sur le modèle de tests de vocabulaire pourrait être utile aussi comme mesure qualitative, en qui concerne la précision du lexique et donc des nuances dans l'analyse des exercices empathiques des adolescent·e·s les plus âgés avec un

cerveau déjà plus mûr. Mais il y a un risque de retomber dans la posture de la prof de français en s'adonnant à ce type d'exercice.

Aller plus loin

Jusque-là, à l'école, j'avais mis en place des entraînements à l'empathie via la fiction (des discussions autour des ressentis de personnages de romans ou de films) ou encore des jeux de rôles, dans la mouvance des idées de la philosophe Martha Nussbaum dans *Les émotions démocratiques* (2010) ou de celles du linguiste Alain Rabatel (2019), car c'est une méthode qui peut faire ses preuves. Mais ces pratiques sont parfois peu accessibles ou peu prises au sérieux par les élèves allergiques à la lecture ou au théâtre. En créant ensemble un jeu qui permet d'appréhender une situation et de s'exprimer et en jouant sur l'impressionnante neuroplasticité adolescente, j'espérais trouver une autre porte d'entrée pour l'entraînement de l'empathie. Je pensais pouvoir provoquer une réelle prise de conscience chez mes élèves et faciliter leur vie en jouant sur les processus neuronaux au centre du projet. Je ne pense pas que mon jeu se solde sur un échec, mais il mérite d'être « accompagné » par d'autres activités.

En effet, afin de ne pas lasser mes élèves, je pense que d'autres pratiques doivent être mises en place. Je compte me tourner

vers diverses vidéos pédagogiques avec des petites activités de prise de notes et de discussions pour qu'ils s'approprient les situations et face des liens avec leurs vies et celles des autres. J'ai également inséré une question d'analyse de ressenti de personnage dans les évaluations en littérature, afin qu'ils aient la « pression » de la note, tout en leur rappelant que les points sont distribués selon la profondeur de leur analyse, et qu'il n'y a pas vraiment de vrai ou de faux. Enfin, j'ai aussi choisi une lecture de 10^{ème} année en continuité avec le thème des émotions : *#bleue*, un récit dystopique où les émotions négatives sont effacées avec l'aide d'une piqûre, créant ainsi une société lisse et superficielle où une révolte gronde néanmoins. Cette histoire permet de parler du rôle important des émotions négatives et aussi de relativiser certains de leurs ressentis. Après les lectures d'extraits, j'essaie d'animer de petits débats sur le sujet, avec plus ou moins de réussite selon les élèves.

Je reste persuadée que l'expérience empathique est une compétence clef dans le monde de l'enseignement et devrait faire partie du curriculum dès l'école primaire, et ce de manière officielle. Les compétences socio-émotionnelles sont en effet autant importantes que d'apprendre à lire ou à compter. Au lieu de dire aux enseignant·e·s de « travailler sur le vivre ensemble pour éviter les conflits », un vrai travail de fond doit être fait par les services de

l'enseignements cantonaux pour endiguer les problèmes de violence, de harcèlement, d'anxiété ou de décrochage scolaire. Le corps enseignant ne peut en effet pas s'y vouer tout seul, mais il peut cependant planter des graines, comme je l'ai fait avec ce petit projet.

Notes Article édité par Madame Jade Vouilloz, département de psychologie clinique et de la santé, Université de Fribourg, jade.vouilloz@unifr.ch

Références

Bales, E. (2022). *Cerveau et émotions à l'adolescence*. Ellipses.

Bernhardt, BC. & Singer, T. (2012). The neural basis of empathy. *Annual Review Neurosciences*, 35, 1-23.

Cheval, P. (2017). Feelings Un jeu créé par Vincent Bidault et Jean-Louis Roubira. *Les Cahiers Dynamiques*, 71(1), 121-127. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0121>.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin CIIP (2023). *Plan d'études romand*. https://www.ciip.ch/files/1049/Documents/Documents-CIIP/RA_CIIP_2023_VF_allege.pdf

Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués

dans l'empathie et la sympathie. *Revue de neuropsychologie*, 2, 133-144.

Docter, P. (Réalisateur). (2015). *Inside out* [Film]. Pixar.

Fahim, C. (2022). PRESENCE d'une Prédisposition : Premier épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*, 1(2), 464-492. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.3344>

Fahim, C. (2022). PRESENCE enracinée dans le cerveau par une prédisposition génétique et tissée par l'épigénétique. *Cortica*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1779>

Fahim, C. (2023). PRESENCE DE RÉSEAUX DE NEURONES : OÙ EST LE PLAN POUR NE PAS SE PERDRE DANS L'IMMENSITÉ DE CETTE FORÊT ? Deuxième épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.26034/cortica.2023.3793>

Fahim, C. (2024). L'Élagage synaptique. *Cortica*, 3(2), 1-20. <https://doi.org/10.26034/cortica.2024.6091>

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.
- Hoffman, M. L. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 132–145). The Guilford Press.
- Jensen, F.E. (2016). *Le cerveau des adolescents : guide de survie à l'usage des parents*. Jean-Claude Lattès.
- Klimecki-Lenz, O. (2013). Functional Neural Plasticity and Associated Changes in Positive
- Klimecki, O. Leiberg, S. Ricard, M. Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9, 873–879
- Klimecki, O. M. (2015). The plasticity of social emotions. *Social neuroscience*, 10(5), 466–473. <https://doi.org/10.1080/17470919.2015.1087427>
- Lane, A., Luminet, O. & Mikolajczak, M. (2013). Psycho endocrinologie sociale de l'ocytocine : revue d'une littérature en pleine expansion. *L'Année psychologique*, 113, 255-285.
- Marsh, A. (2018). The Neuroscience of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 110-115.
- Martin Du Pan, R. (2012). L'ocytocine : hormone de l'amour, de la confiance et du lien conjugal et social. *Revue Medicale Suisse*, 333(8), 627–630.
- McEwen B. S. (2016). In pursuit of resilience: stress, epigenetics, and brain plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 56–64. <https://doi.org/10.1111/nyas.13020>
- Nader-Grosbois, N. et al. (2023). *L'empathie en développement Modèles, évaluation et intervention*. De Boeck.
- Nussbaum, M. (2010). *Les émotions démocratiques*. Paris, Flammarion.
- Paillère Martinot, M. (2009). Recherche en neuroimagerie et adolescence. *Adolescence*, 27(3), 733-744.
- Plutchik, A. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89(4), 344-350.

- Rabatel, A. (2019). Récit et mobilité empathique. *Pratiques* [En ligne], 5, 181-182 .
<http://journals.openedition.org/pratiques/5655>.
- Richard, S., Gay, P. & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25, 261-287.
- Shamay-Tsoory S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist : a review journal bringing neurobiology, neurology and psychiatry*, 17(1), 18–24.
<https://doi.org/10.1177/1073858410379268>
- Siegel, D. (2018). *Le cerveau de votre ado : comment il se transforme de 12 à 24 ans*. Les Arènes.
- Singer, T. Klimecki-Lenz, O. (2013). *The compassionate brain*. Cambridge University Press, 109-120.
- Thorndike, EL. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vivier-Vacheret, C. (2000). Photolangage, Ou Comment utiliser la photo en formation et en thérapie. *Canal Psy*, 42, 7-9.
- Vivier-Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories groupales. *Le Carnet PSY*, 141, 39-42.

Annexes

**Annexe A : roue des émotions de
Plutchik (2001)**

