

# COLLOQUE INTERNATIONAL

organisé par l'Inspé de l'académie de Créteil et les laboratoires IMAGER et LIRTES

# EMPATHIE et BIENVEILLANCE au coeur des apprentissages

du 17 au 19 octobre 2019

Université Paris-Est Créteil (UPEC)

Campus Centre - Amphithéâtre 1

61, avenue du Général de Gaulle - 94000 Créteil

Ⓜ8 Créteil Université

Plus d'informations sur  
<https://educ-empathie94.sciencesconf.org>

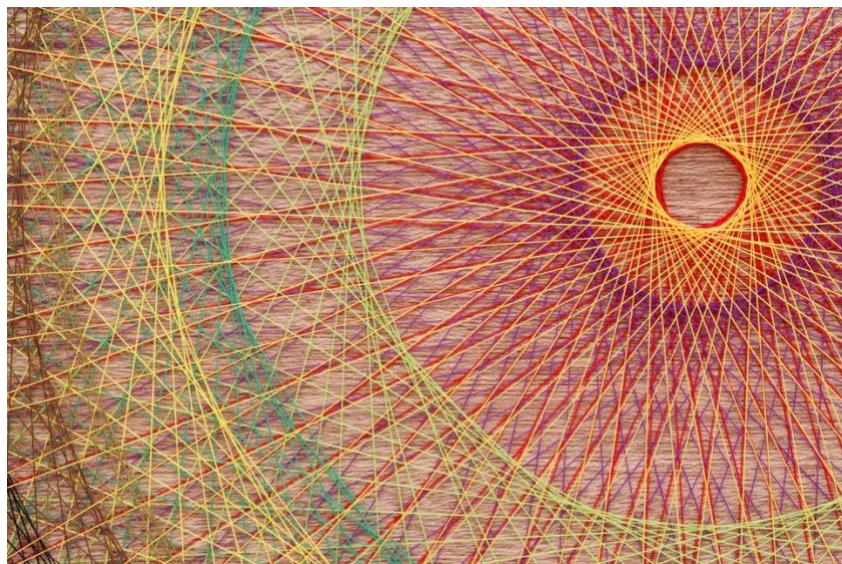
Contact  
[educ-empathie94@sciencesconf.org](mailto:educ-empathie94@sciencesconf.org)



## TABLE DES RÉSUMÉS PAR AUTEUR

<b>COMMUNICATIONS DU JEUDI 17 OCTOBRE .....</b>	<b>4</b>
<b>Mary Helen Immordino-Yang</b> .....	4
<b>Anna Abraham</b> .....	4
Sophie Lecomte & André Scherb.....	4
Sandrine Eschenauer .....	5
Sylvie Morais .....	6
Claude Lassalzède.....	6
Marie-Christine Combes & Françoise Colin.....	7
Geneviève Vaz, Bertrand Jarry & Omar Zanna .....	7
Isabella Keiser.....	8
Christine Campini .....	8
Magali Boizumault & Sophie Necker .....	9
<b>ATELIER</b> : Martine Orlewski & Sarah Auvray .....	9
<b>Edwige Chirouter</b> .....	10
Lila Merle .....	10
Louise Lafortune .....	11
Joséphine Rémon.....	11
Marie-Claire Lemarchand-Chauvin .....	12
Sandrine Benasé-Rebeyrol, Etienne Roch-Meyrand & Hayate Smad .....	12
Valérie Licha, Virginie Prot, Nathalie Nassar.....	13
Bénédicte Hare & Xavier Boutrelle .....	13
<b>ATELIER</b> : Catherine Gendron .....	14
<b>POSTERS</b> : Cavet Charlotte, Coroama-Dorneanu Laura Ioana, Exare Christelle, Preller Caroline, Roelens Camille, Valentin Elodie .....	14
Charlotte Cavet.....	14
Laura Ioana Coroama-Dorneanu .....	15
Christelle Exare .....	15
Caroline Preller .....	16
Camille Roelens .....	16
Elodie Valentin.....	17
<b>COMMUNICATIONS DU VENDREDI 18 OCTOBRE .....</b>	<b>17</b>
Allocation de <b>Daniel AUVERLOT</b> Recteur de l'Académie de Créteil.....	17
<b>Jean Xavier</b> .....	17
Carole Auberger .....	18
Sylvia Rossi.....	18
Stéphanie Frigout .....	19
Solenn Nicolazic .....	19
Ana Castelo .....	20
Macarena-Paz Celume & Franck Zenasni.....	20
José Alvarez & Maryline Launay.....	21
Gaëlle Assoune.....	21
Roland Gaëtan & Monique Gaëtan .....	22
<b>ATELIER</b> : Vinciane Defosse & Eve-Coralie De Visscher .....	23
<b>Marie-Rose Moro</b> .....	23
Catherine Audrin, Aleksandra Vuichard & Isabelle Puozzo.....	24
Christina Romain & Véronique Rey .....	24
Ariane Richard-Bossez.....	25

<b>ATELIER</b> : Laura Vidal .....	25
Virginie Privas-Bréauté.....	26
Fabienne Baider & Joyce Mroueh.....	26
<b>ÉCHANGES</b> : <i>Faisons germer nos idées</i> .....	27
<b>ATELIER</b> : Véronique Gaspard Meriau .....	27
Claire Tardieu.....	28
Christian Budex & Stéphanie Miraut.....	28
Tommy Terraz.....	29
Catherine Sablé & Alison Gourves-Hayward.....	29
Laura Nicolas & Véra Delorme .....	30
José Aguilar.....	30
<b>TABLES RONDES -MAISON DES ARTS DE CRETEIL (MAC)</b> .....	<b>31</b>
<i>Recherche-action et formation sur les compétences psycho-sociales</i> .....	31
<i>Empathie, bienveillance et transformation sociale ?</i> .....	31
<i>Quelle place donner aux Arts et la connaissance du sensible pour une société empathique en reliance?</i> .....	32
<b>COMMUNICATIONS DU SAMEDI 19 OCTOBRE</b> .....	<b>32</b>
<b>Bérangère Thirioux</b> .....	32
Marie Potapushkina-Delfosse .....	33
Fabienne Serina-Karsky .....	33
Nathalie Mikailoff .....	34
Hélène Fache .....	34
Franck Leblanc .....	35
Christine Sanchez-Gaspard & Nathalie Blanc .....	35
<b>ATELIER</b> : Laure Reynaud .....	36
<b>11H-12H30 CLÔTURE AMPHITHEATRE1 CAMPUS CENTRE</b> .....	<b>36</b>



## COMMUNICATIONS DU JEUDI 17 OCTOBRE

10H15-11H15 AMPHITHEATRE 1 CAMPUS CENTRE

### **Embodied Brains, Social Minds, Cultural Meaning: Why Emotions are Fundamental to Learning**

**Mary Helen Immordino-Yang**

Professor of Education, Psychology and Neuroscience at University of Southern California

Emotions shape our thoughts, actions, and experiences—how we think and who we become. But how? And what does this mean for teachers and the design of educational environments? Mary Helen Immordino-Yang will present her research on the neurobiology and psychology of social emotions, including these emotions' deep visceral roots in the feeling and regulation of the body and consciousness, their connections to memory and abstract thought, and their propensity to heighten one's own subjective sense of self-awareness, motivation and purpose. She will share findings from her cross-cultural studies in China as well as from studies in Los Angeles and Geneva schools. The findings have important implications for our understanding of child and adolescent development, and can help educators to think in new ways about the purpose, scope and assessment of high-quality education. Her studies underscore the necessity of supporting students' humanity to optimally support their academic excellence.

---

---

11H30-12H30 AMPHITHÉÂTRE 1 CAMPUS CENTRE

### **Nurturing the Imagination**

**Anna Abraham**

Professor of Psychology at the Leeds School of Social Sciences in Leeds Beckett University

There is much about the creative imagination that we agree and disagree on. We agree that it is necessary to create contexts and systems within our social structures that are conducive to the development of the creative imagination. We disagree though in our understanding of what constitutes the creative imagination. And the latter is obviously necessary to meet the aims of what we agree on. This talk will explore what creative imagination is, and in doing so, it explores the conditions that are beneficial versus those that are counterproductive to the expression of this ability. The potential implications of the same on the association between creativity and empathy will also be put forward.

---

---

14H-15H20 SÉMINAIRE 1 AMPHITHEATRE 1 CAMPUS CENTRE

### **L'appréhension corps-et-graphique d'une œuvre, un partage du sensible**

**Sophie Lecomte & André Scherb**

Domaine de Kerguéhennec. Conseil départemental du Morbihan – MSHB & *Inspé de Bretagne-UBO* – CREAD - MSHB

La communication questionne la *notion de présence* en l'abordant spécifiquement dans le domaine de l'art et concrètement au travers de dispositifs de formation. Au sein du groupe ACORE (Arts, corps & éducation), labellisé par la MSHB (Maison des Sciences de l'Homme de Bretagne), nous tentons d'explicitier la présence du spectateur lors de la rencontre d'une œuvre et d'en repérer l'importance dans le déroulement des apprentissages.

L'étude concerne des étudiants en master MEEF 1<sup>ère</sup> année à l'ESPE de Bretagne en 2017 à la découverte d'une sculpture lors d'une journée de formation en tout début d'année. Le dispositif d'appréhension de l'œuvre, nommé *corps-et-graphique*, sollicite une implication corporelle et créative, personnelle et collective, associée à une formulation par le dessin et la parole. Il vise à accroître *la présence à l'œuvre* et à son environnement et corrélativement à soi-même et à autrui. Dans une

perspective énaïve, le couplage structurel entre perception et action (Varela & al., 1993) permet à chacun de faire émerger un micro-monde singulier, mais aussi socialement partagé.

*Le processus de présence* est habituellement peu pris en compte alors qu'il semble essentiel au développement de l'expérience sensible (Berger & Bois). Il est ici déclenché par un dispositif qui rend disponible à l'activité (Masciotra, 2017), qui rend attentif, vigilant, attentionné (Depraz, 2016) pendant l'action et son oralisation en favorisant l'échange et la compréhension des fonctionnements singuliers d'émergence du sens. Les formes d'attention déployées par ce mode de médiation tiennent-elles de l'empathie et nourrissent-elles une éducation à et par la bienveillance ?

### **Bibliographie**

- Berger, E. & Bois, D. (2011). Du sensible au sens : un chemin d'autonomisation du sujet connaissant. In *Chemin de formation*, 16. Paris : Téraèdre.
- Depraz N. (2014/2016). *Attention et vigilance, à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : PUF.
- Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaïve. In *Éthique publique*, 19(1). En ligne <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2888>
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Éditions du Seuil.

\*\*\*

## **Empathie, expérience esthétique et (trans-)formation des enseignants**

**Sandrine Eschenauer**

Inspé d'Aix-Marseille Université

Dans cette communication, nous verrons en quoi l'expérience esthétique (Schaeffer, 2015) et les mécanismes d'empathie (Berthoz et Jorland, 2004) sont intimement mêlés et représentent un levier pour les processus cognitifs. Ce constat implique un changement de paradigme en éducation et dans la formation des enseignants, pour donner plus de place à la corporéité, au cœur notamment de la qualité de la relation (Aden, 2015 ; Catheline, 2015), des processus attentionnels (Lachaux, 2011), des processus mnésiques (Rogers et al, 2004).

Dans un premier temps, il s'agira de clarifier les concepts d'empathie et d'expérience esthétique afin d'explicitier leur rôle en pédagogie. Nous verrons alors en quoi faire l'expérience de la place du corps, c'est-à-dire des émotions, des mécanismes d'empathie de bas et de haut niveau, du mouvement, du sensible ainsi que de la prise de conscience de l'impact de cette cognition incarnée (Varela, 2017), est complémentaire aux simulations et à la réflexion analytique plus généralement mises en œuvre en ingénierie de la formation des enseignants.

Pour finir et engager la discussion, de nouveaux formats énaïves-performatifs (Eschenauer, 2019 ; Aden et Eschenauer, sous presse) expérimentaux de formation d'enseignants et de formateurs seront présentés et discutés au travers de quelques résultats d'analyses. L'approche choisie est donc ancrée dans le paradigme neurophénoménologique de l'énaïve (Varela, 2017) et mise en œuvre par des enseignements performatifs (Fischer-Lichte, 2004) inspirés des pratiques artistiques. Nous verrons comment cette approche permet de faire émerger de nouveaux gestes professionnels et de nouvelles postures enseignantes.

### **Bibliographie**

- Aden, J. & Eschenauer, S. (sous presse). Translanguaging : an Enactive-Performative Approach to Language Education. In E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (eds.): *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Clevedon, GB : Multilingual Matters.
- Berthoz, A. & Gérard, J. (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A.-R. (2003). *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions* (J.-L. Fidel, Trad.). Paris : Odile Jacob.
- Eschenauer, S. (2019). Performativité de la formation en didactique des langues : créativité et attention. In E. Tortochot, P. Terrien, & N. Rezzi (Eds.), *Créer pour éduquer, la place de la transversalité*, 16:95-111. Paris : L'Harmattan.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Varela, F.-J. (2017). *Le cercle créateur : écrits (1976-2001)*. Édité par Michel Bitbol, avec A. Cohen-Varela, J.-P. Dupuy, et J. Petitot. Paris : Éditions du Seuil.

\*\*\*

# De l'empathie et de la bienveillance dans la relation pédagogique pour soutenir l'expérience de la création

**Sylvie Morais**

Université du Québec à Chicoutimi, UQAC

Accompagner l'expérience de la création des apprenants, tout en faisant appel à la pensée créatrice et à l'intentionnalité artistique, oui, mais comment ? Nos recherches sur les défis professionnels auxquels sont confrontés les *enseignants des arts aujourd'hui* (Morais et al 2019), aboutissent sur un constat : entre l'enseignant des arts et l'apprenant, une toute nouvelle dynamique relationnelle s'installe. Pour penser cette relation pédagogique nous nous sommes rapprochés de la phénoménologie pratique de Natalie Depraz (2006), des travaux de Pierre Vermersch (2005) sur l'entretien d'explicitation et ceux de Francisco Varela (1993) sur l'énaction. Les premières analyses ont mis en lumière une toute nouvelle dynamique temporelle dans la relation pédagogique. L'enseignant des arts prendra le temps d'ouvrir un espace de dialogue, de résonance et de verbalisation ; de comprendre et de valoriser le potentiel émergent de chacun ; d'encourager les interactions et les rétroactions qui favorisent la collaboration. La présentation veut montrer comment prendre le temps de l'empathie et de la bienveillance dans la relation pédagogique peut soutenir l'expérience de la création.

## **Bibliographie**

Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie Une pratique concrète*. Malakoff : Armand Colin.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Varela, F. (1999). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.

---

## 14H-15H20 SÉMINAIRE 2 AMPHI MSE

### **Le déplacement corporel : du renfort pour l'empathie ?**

**Claude Lassalzède**

Université de Paris-Est-Créteil

L'empathie désigne cette capacité de comprendre les intentions et les émotions d'autrui. Selon Berthoz, c'est entre six et douze ans qu'il existe la meilleure fenêtre d'éducation à "la pluralité des points de vue" (Berthoz, 2010). Mais pour que l'empathie soit entière et complète, elle ne peut pas être seulement cognitive et émotionnelle, elle doit être aussi altruiste, interactive et réciproque (Tisseron, 2010).

Dans cette communication, nous présenterons le "message clair", un dispositif pédagogique adapté aux élèves d'école élémentaire, qui développe l'empathie et dont le but est de résoudre pacifiquement les conflits. Nous montrerons que l'empathie peut être renforcée par un déplacement réel du corps (Dilts, 2006) en complément du déplacement empathique virtuel.

Pour étayer notre hypothèse, nous nous appuyons en particulier sur le caractère interactif et réciproque de l'empathie (Tisseron, 2010), sur la possibilité de faire varier son point de vue d'une position associée à une position dissociée (Dilts, 2006), et enfin sur la théorie spatiale de l'empathie (Berthoz, 2010).

Les élèves ont reçu une formation au message clair et savent utiliser le script de communication, en cinq étapes : le contrat de communication, l'énoncé des faits, l'énoncé des émotions ressenties par le demandeur, la validation puis l'inversion des places.

Les verbalisations du vécu des élèves seront recueillies grâce à un entretien d'explicitation. En effet, le cadre théorique psychophénoménologique (Vermersch, 2012) permet de fonder l'explicitation et d'accorder toute sa valeur épistémologique au témoignage des interviewés lorsqu'ils verbalisent un vécu singulier spécifié.

## **Bibliographie**

Berthoz, A. (2010). *La pluralité interprétative - La manipulation mentale des points de vue, un des fondements de la tolérance*. Paris : Collège de France.

Dilts, R. (2006). *Changer les systèmes de croyances avec la PNL*. Paris : InterEditions.

Tisseron, S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*. Paris : Albin Michel.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

\*\*\*

## **La bienveillance pour lutter contre les souffrances de l'enfant en phobie scolaire**

**Marie-Christine Combes & Françoise Colin**

Association phobie scolaire (APS). Correspondante 94 et Correspondante 77.

La phobie scolaire est un trouble anxieux vécu de façon très douloureuse par l'enfant. Elle se traduit par une incapacité à franchir le portail de l'école, des crises d'angoisse et/ou des somatisations souvent spectaculaires. L'enfant **veut** mais **ne peut pas** aller à l'école.

L'origine est multifactorielle : harcèlement, anxiété de performance, troubles de l'apprentissage DYS, troubles TDA-H, troubles du spectre autistique, hypersensibilité, décalage lié à un haut potentiel, stress post traumatique... C'est un véritable tsunami pour l'enfant et les familles concernées. La situation d'un enfant qui ne va pas à l'école est souvent mal vue et mal interprétée. La famille se retrouve isolée et impuissante, dans un contexte anxiogène et culpabilisant.

APS s'appuie sur un réseau de bénévoles pour les missions suivantes : répondre aux interrogations des parents, les soutenir, organiser des groupes de paroles et les orienter vers des praticiens compétents et, d'autre part, sensibiliser les professionnels de la santé et de l'éducation et créer des réseaux de réflexion et de recherche. Les bénévoles engagés sont des parents eux-mêmes, ayant accompagné leurs enfants et mutualisé une expertise de l'écoute et du chemin à parcourir.

Une expérience de dix ans confirme que la bienveillance, même si elle n'est pas toujours suffisante, est un facteur essentiel de résilience : une bienveillance créative faite d'aménagements sur mesure, qui persévère dans le temps, qui accepte de ne pas tout comprendre dans une posture de non-jugement.

\*\*\*

## **Apprendre à comprendre par résonance empathique. L'exemple des textes narratifs**

**Geneviève Vaz, Bertrand Jarry & Omar Zanna**

Académie de Nantes & Université du Mans

Engagés depuis 2011 dans les académies des Pays de la Loire et de Versailles, nous avons accompagné plusieurs formations-actions-recherches sur la thématique de l'éducation – par le corps – à l'empathie auprès d'élèves d'écoles primaires et de collèges. Si la problématique princeps avait trait à la prévention des violences scolaires, elle s'efforce aujourd'hui d'étudier les effets de la didactisation de l'empathie sur les processus mêmes d'apprentissages - de la compréhension notamment. Solliciter l'empathie émotionnelle et cognitive en passant par l'éprouvé des corps a ainsi permis de mettre au jour les effets positifs sur la compréhension de textes narratifs par exemple. Partant de ces observations, nous avons souhaité vérifier plus avant la nature même du lien entre le travail mené sur l'éducation – par le corps – à l'empathie et les performances en compréhension des élèves en situation de lecture.

### **Bibliographie**

- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). *Apprendre à comprendre et à raconter*. Coll. Narramus. Paris : Retz.  
Rosa, H.(2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.  
Zanna, O. & Jarry, B.(2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris : Dunod.

## **Les Prim'Temps : Un cycle de trois créations polysensorielles pour les enfants qui emmènent leurs parents au spectacle.**

**Isabella Keiser**

Compagnie l'Eygurande, AiLES

La Compagnie l'Eygurande, implantée au théâtre du Coin des Mondes à Evry-Courcouronnes, mène depuis plusieurs années un travail de création et de recherche pour et avec les tout-petits (18 mois- 3 ans). À travers un parcours d'ateliers d'éveil artistique nous interrogeons le statut du spectateur, l'émergence du langage et la place des langues, ainsi que le lien parent-enfant.

\*\*\*

## **Quand l'enfant « empathise » le parent dans une relation réciproque**

**Christine Campini**

Université de Paris-Est Créteil

En prenant appui sur notre recherche (thèse, 2016) auprès de parents (7 familles) qui s'inspirent de leurs pratiques (aïkido, *katsugen undo*) et de la philosophie d'Itsuo Tsuda pour élever leurs enfants hors institutions, nous interrogerons ici le potentiel de bienveillance éducative dans le dialogue sensible parent-enfant. C'est sur l'exploration des « techniques du corps », à laquelle invitait Mauss, et de l'écologie des relations (Descola), que cette recherche explore dans le champ de l'éducation familiale le quotidien de ces familles et de cet implicite (Desmet & Pourtois) qui le forme, dans une approche enactive (Varela) de la formation.

Dans ce quotidien, le domaine du sensible est évoqué par les parents observés comme étant au cœur de la relation avec l'enfant, et ce depuis sa conception, par une « fusion de sensibilité » (Tsuda) parent-enfant qui rappelle les notions d'empathie (Rogers), d'accordage (Stern), et de dialogue sensible (Bois), dans une démarche qui semble s'inscrire dans une éthique du *care* (Arènes). À travers les modalités d'échanges verbaux et non-verbaux observables dans ces foyers, nous considérerons ce qui fonde leurs rapports – sensations, intuitions... – par lesquels ils se forment les uns les autres, dans ce que l'on pourrait qualifier d'empathie croisée. Nous verrons en quoi ce mode relationnel sur le plan du corps et du subconscient (Tsuda) – par la prise en compte des rythmes, des tendances de l'enfant – peut faciliter certains apprentissages et pour l'enfant et pour le parent. Nous observerons que l'accordage corporel parent enfant ainsi constitué peut créer une relation d'empathie à laquelle l'enfant contribue, donnant place à une forme de bienveillance.

### **Bibliographie :**

- Arènes, J. (2013, janvier). Penser l'éthique de la famille et l'éthique du lien dans le contexte d'une culture moins soutenante, *Dialogu*, (199). Paris : Erès.
- Bois, D. & Rugera J.M. (2006). *La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation*. Paris : CERAP.
- Mauss, M. (1934). « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, XXXII, 15 mars-15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.
- Stern, D. N. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*. Paris : P.U.F.
- Tsuda, I. (1979). *Le Dialogue du Silence*. Paris : Le Courrier du Livre.
- Varela F. (1989). *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*. Paris : Éditions du Seuil.

\*\*\*



# La relaxation dans la formation initiale des professeurs des écoles : une porte d'entrée vers une littératie émotionnelle ?

**Magali Boizumault**, MCU, Inspé Académie de Bordeaux

**Sophie Necker**, MCU, Inspé Académie de Lille

La formation initiale (FI) est un élément clé d'action en matière de bien-être et de mieux-vivre à l'école (Florin & Guimard, 2017 ; Rasclé & Bergugnat, 2016). Depuis une double posture de formatrice et de chercheure, nous questionnons les bénéfices d'un dispositif de pratique volontaire de la relaxation en FI des professeurs des écoles (PE) au sein de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de Bordeaux.

Nous nous inscrivons à la fois dans une approche humaniste, porteuse de l'idéal de mieux-être, dans laquelle le sujet est amené à développer des compétences spécifiques (estime et confiance en soi) et dans le modèle de la dialectique sociale qui passe par l'*empowerment* (acquisition du pouvoir de l'individu par le développement de connaissances et de compétences), (Fortin, 2004).

Nous faisons l'hypothèse que la relaxation, par ses différentes techniques, favorise une meilleure connaissance de soi-même. Les étudiants et stagiaires PE, en éprouvant corporellement, mentalement et socialement ces temps pour eux, accèdent à des techniques qui leur permettraient de mieux interpréter et contrôler leurs émotions, pour, *in fine*, mieux gérer leur stress.

Favoriser l'accès à des techniques corporelles de bien-être chez les étudiants permettrait de mettre en mots leurs émotions et ressentis, un temps pour apprendre à s'écouter et écouter leurs camarades, dans un environnement bienveillant. Les ateliers visent à former les étudiants tout d'abord à leur propre bien-être, en leur donnant les moyens de développer des compétences qu'ils pourront réinvestir ensuite dans leur classe.

## Bibliographie

Florin, A. & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris : Cnesco.

Fortin, J. (2005). Du profane au professionnel en éducation à la santé : modèles et valeurs dans la formation en éducation à la santé. In Jourdan D. & Tubiana M., *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud, coll. École & Santé, 51-65.

Rasclé, N. & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Rapport commandé par le Cnesco. Paris : Cnesco.

---

---

14H-15H20 **ATELIER** 1 Salle i3-218

## SOPHROLOGIE : Bien-être pour apprendre

**ATELIER : Martine Orlewski & Sarah Auvray**

SophroEduc. Sophrologie adaptée à l'éducation.

L'atelier est l'occasion de découvrir et d'expérimenter des exercices de sophrologie adaptés aux besoins des élèves et des enseignants réalisables en classe aux différents moments d'une journée.

Ces pratiques accessibles à tous les âges permettent grâce à leur simplicité, leur orientation ludique et leur courte durée une appropriation et un transfert en classe pour développer les compétences psychosociales et favoriser les apprentissages.

L'atelier se déroule en trois parties :

1. La présentation par un court diaporama des principes de la sophrologie, des moyens d'action et des techniques.
2. La pratique d'exercices sélectionnés illustrant l'adaptation aux objectifs ou aux publics : a) des exercices corporels en position assise ou debout pour développer les sensations intéroceptives et faciliter le retour au calme, le bien-être et la présence à soi ; b) une régulation des émotions, après un repérage des ressentis, par la respiration et le tonus ; c) l'alternance de mouvements et de récupération pour intégrer son corps, évacuer ses tensions, se dynamiser et renforcer la confiance en soi ; d) la visualisation pour renforcer l'attention ; e) une expression verbale après les exercices pour s'entraîner à écouter dans le respect d'autrui et à parler de ses ressentis. La prise de conscience de la diversité des expériences invite à la tolérance.
3. La présentation d'une action qui se déroule depuis quatre ans avec le collège Karl-Marx de Villejuif classé en éducation prioritaire : sophrologie en classe de 6<sup>e</sup>, aide au transfert auprès des professeurs en formation ANT (formation Aide négociée de territoire) et partenariat avec la Mairie de Villejuif.

## **La philosophie avec les enfants pour le dialogue interculturel et la transformation sociale**

**Edwige Chirouter**

INSPÉ des Pays de la Loire

La philosophie avec les enfants se développe maintenant depuis plus de quarante ans partout dans le monde. Elle répond non seulement à la volonté de démocratiser une discipline scolaire trop souvent limitée aux seules dernières années du secondaire, mais aussi de permettre le développement de l'esprit critique et de la pensée complexe. Des recherches actuelles ont aussi montré les effets de ces pratiques sur l'estime de soi et le rapport au savoir.

Dans cette conférence, j'insisterai surtout sur la dimension interculturelle et universelle de ces pratiques. Dans le cadre de la chaire Unesco, en permettant à des enfants de milieux sociaux et culturels extrêmement différents (Monaco/Benin/France/Turquie) de dialoguer ensemble sur des questions universelles, nous leur permettons de développer une certaine forme d'empathie et de mise en acte de la fraternité.

\*\*\*

## **L'empathie par l'expérience esthétique des Arts : un apprentissage des émotions démocratiques**

**Lila Merle**

Université Lumière de Lyon 2

Aujourd'hui, il existe des pratiques éducatives, s'adressant même aux élèves les plus jeunes, qui recourent tout à la fois à l'art et à la philosophie et les mobilisent ensemble. L'objet de mon propos est alors d'en comprendre les raisons et d'en analyser la mise en œuvre.

Le questionnement porte donc sur ce recours aux Arts dans les pratiques éducatives qui ont lieu auprès de jeunes enfants que l'on formule ainsi : Pourquoi un tel recours ? Quelles peuvent être les raisons de cet usage ? Et qu'en pensent les philosophes ?

Mon propos vise à mettre en lumière une hypothèse : le développement de l'empathie chez les jeunes enfants pourrait être rendu possible grâce à un apprentissage dès le plus jeune âge des « émotions démocratiques », notion fondamentale chez Martha Nussbaum (2011). C'est par l'expérience esthétique des Arts, par la coopération et les échanges que les ateliers artistiques proposent, que l'empathie va pouvoir se développer, être apprise et vécue.

Pour appuyer cette idée, je présenterai les principaux résultats de l'analyse d'un dispositif qui a été mis en œuvre sur une période de deux ans auprès d'enfants de moyenne et grande section de maternelle au moyen d'une approche philosophique et esthétique.

### **Bibliographie**

Merle A-L. (2017). Le livre d'artiste ou l'artiste pédagogue malgré lui ? In G.Boudinet & C. Sanchez-Iborra (Eds.), *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, coll. Arts, Transversalité, Éducation. Paris : L'Harmattan, p. 99-108.

Merle A-L. (2013). Enfance, arts et culture: Bibliothèques nouvelle génération ? Journée d'étude, BNF. *La revue des livres pour enfants* (272) 154-155. Paris : CNLJ.

## **Dimension affective dans une perspective professionnelle : grille d'analyse de ses actions**

**Louise Lafortune**

Université du Québec à Trois-Rivières

La prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement orienté en éducation est nécessaire pour comprendre les réactions affectives qui émergent en situation de changement surtout lors de déséquilibres cognitifs et de remises en question fondamentales. Dans la mise en œuvre d'un tel changement et dans l'accompagnement qui se veut une relation professionnelle, la prise en compte de la dimension affective est abordée dans une perspective cognitive et professionnelle. Cela signifie comprendre ce qui se passe dans l'action, en évitant de se laisser envahir par les réactions affectives qui émergent, exercer une certaine mise à distance afin de réagir en faisant des choix éclairés qui gardent une continuité et une cohérence à la démarche. Cette perspective suppose une connaissance de soi en situation émotionnelle intense, une anticipation des réactions affectives et une prévision d'ajustements dans l'action. Lors de la communication, il sera question d'une grille d'analyse de situations en considérant la dimension affective dans une perspective professionnelle. Cette grille suppose d'exposer la situation, de la décrire, de reconnaître les composantes de la dimension affective en cause, à pouvoir énoncer les causes et conséquences de ce qui se déroule, ou s'est déroulé, dans l'action. Bien reconnaître ce qui se passe mène à se donner des moyens de prendre en compte les réactions affectives qui émergent et à pouvoir tirer profit de l'expérience afin d'adapter les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction.

\*\*\*

## **Quel éveil à la littéracie émotionnelle en formation d'enseignants de langue à l'université ?**

**Joséphine Rémon**

Université Lumière de Lyon 2

Dans le cadre de la formation des enseignants de langue à l'université, au-delà de les préparer au concours ou de les initier à l'histoire des méthodologies, nous réfléchissons à une pédagogie de la littéracie émotionnelle qui amènerait les stagiaires à se décentrer vers une posture bienveillante et empathique, pour se mettre à la place des élèves, prenant en compte leurs besoins émotionnels à travers une posture et des supports engageants.

Ian Gilbert demande (2014 : 85) si l'on ne pourrait pas planifier les leçons en ne se focalisant plus seulement sur les compétences à développer ou les contenus à apprendre, mais sur les émotions que l'on souhaite faire ressentir à nos élèves. Pourrions-nous, demande-t-il encore, planifier nos leçons autour des émotions positives que l'on souhaite faire émerger, en vue de faciliter l'apprentissage ?

En tant que formateur d'enseignant, le défi est d'initier les stagiaires à cette posture, aussi parce que, comme l'indique Boumard (1997 : 221), c'est en instaurant de la connivence et de la réciprocité que l'élève devient sujet. Le projet est politique puisque, selon lui, la démocratie même, en tant que médiation entre individu et institution, passe par le respect et la reconnaissance d'autrui, dans ses émotions pourrait-on ajouter.

À partir de cet ancrage théorique, nous présentons les outils pédagogiques que nous déployons en vue du développement d'une littéracie émotionnelle chez les enseignants stagiaires, et analysons leurs productions du point de vue de l'éveil à la littéracie émotionnelle.

### **Bibliographie**

Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : PUF.

Gilbert, I. (2014). *Why do I Need a Teacher when I've got Google?* Abingdon, GB : Routledge.

\*\*\*

# Comment réflexivité et partage social des émotions contribuent au mieux-être d'enseignants d'anglais novices

**Marie-Claire Lemarchand-Chauvin**

Inspé de Créteil et Sorbonne-Nouvelle

L'année de formation initiale des professeurs stagiaires (PS) est une étape déterminante de leur parcours. Ils doivent apprendre et mettre en œuvre en classe des gestes professionnels (Alin, 2010) qu'ils découvrent. Les enseignants de langue doivent mettre en place ces gestes dans une langue étrangère. Interrogés, ils jugent cette année inconfortable, douloureuse et riche en émotions (Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018). S'ils se disent heureux d'enseigner, les émotions à valence négative sont majoritaires dans leur quotidien. Les résultats des questionnaires menés montrent que la colère est l'émotion que les PS d'anglais disent ressentir le plus dans leur profession. Le même questionnaire rempli par des enseignants néotitulaires (T1 et T2) confirme cette tendance.

Qu'est-ce qui déclenche la colère de ces enseignants ? Est-il possible de les accompagner vers un mieux-être dans le cadre de leur profession ?

Cette recherche s'appuie sur les résultats d'un questionnaire mené avec trois cohortes d'enseignants novices – PS, T1, et T2 – visant à recenser leurs émotions (Plutchik, 1980) dominantes et à comprendre ce qui les déclenche. Suite à ces questionnaires, douze enseignants novices ont été suivis afin d'observer les effets possibles d'un accompagnement combinant techniques réflexives et partage des émotions (Rimé, 2005). Ils ont été filmés en classe et des entretiens d'autoconfrontation (Clos, 1995) ont été menés. Les résultats montrent que grâce à ces techniques tous ont engagé le processus d'inversion de valence de leurs émotions et évoqué un mieux-être. Lors de cette présentation, nous analyserons ce qui déclenche la colère, puis nous observerons comment réflexivité (Schön, 1987), partage social des émotions et écoute empathique tendent à conduire au mieux-être.

## Bibliographie

- Lemarchand-Chauvin, M-C. & Tardieu, C. (2018). Teachers' Emotions and Professional Identity Development : Implications for Second Language Teacher Education. In *Emotions in Second Language Teaching*. Cham: Springer. p. 425-443.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion; A Psycho-Evolutionary Synthesis*. New York : Harper.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books. Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.

---

---

15H30-16H50 Salle i1-223

## Témoignages. Le Microlycée de Vitry : une structure « entre la norme et l'expérimental » centrée sur l'accompagnement scolaire et éducatif de jeunes décrocheurs

**Sandrine Benasé-Rebeyrol, Etienne Roch-Meyrand & Hayate Smad**

Microlycée de Vitry-sur-Seine. Académie de Créteil

Le Microlycée de Vitry-sur-Seine accueille, chaque année depuis 2008, environ 90 jeunes âgés de 16 à 25 ans qui ont arrêté leur scolarité depuis au moins un an et qui expriment le désir de reprendre des études secondaires, afin de préparer un baccalauréat général ou technologique. La réalisation de cet objectif nécessite certaines conditions, de façon à accompagner, au plus près de leurs besoins, des jeunes qui présentent de multiples fragilités. Le fonctionnement du Microlycée vise ainsi un double objectif : le « raccrochage » qui est, pour chaque jeune, tout à la fois une re-scolarisation, une resocialisation et la construction d'un projet personnel ; et, en parallèle, la préparation au bac et l'orientation post-bac. Nous décrivons les principales caractéristiques du fonctionnement pédagogique du Microlycée qui permettent d'atteindre ces objectifs. Nous montrerons notamment comment ce fonctionnement s'inscrit « entre la norme et l'expérimental » et comment se décline l'accompagnement scolaire et éducatif. Cet accompagnement passe d'abord par le développement et l'incarnation d'une autre professionnalité enseignante, basée sur une équipe volontaire et engagée dans son double rôle pédagogique et éducatif. Il passe ensuite par une diversité des formes d'accompagnement des jeunes : éducatif, pédagogique, individuel, collectif...

Cette diversité n'est possible que parce que le Microlycée est structurellement expérimental et que l'autonomie laissée à l'équipe éducative permet de penser et d'offrir à l'ensemble de la communauté scolaire un cadre sécurisant tout à la fois rigoureux, exigeant et souple, bref, bienveillant.

#### **Bibliographie :**

Berthet, T. & Zaffran, J. (dir.) (2014). *Le décrochage scolaire. Acteurs et enjeux de la déscolarisation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Broux, N. (2017). Les Microlycées. Retrouver le chemin du diplôme et une confiance en l'avenir. In *Administration & Éducation*, 155(3) 165-168. Association française des acteurs de l'éducation.

Broux, N. & Saint-Denis, E., de (2013). *Les Microlycées, accueillir les décrocheurs, changer l'école*. Paris : ESF Editeur.

Site du Microlycée 94 : <https://www.microlycee94.org/>

\*\*\*

## **L'école élémentaire Henri Wallon à Trappes**

**Valérie Licha, Virginie Prot, Nathalie Nassar**

Académie de Versailles

Nous sommes trois enseignantes de l'école élémentaire Henri Wallon à Trappes : Valérie Licha, Virginie Prot et Nathalie Nassar. Nous voulions améliorer et apaiser le climat de nos classes afin d'avoir de meilleures conditions d'apprentissages. En 2015, nous avons été sensibilisées puis formées à une « Éducation à l'empathie pour agir sur le climat scolaire » par le sociologue Omar Zanna. Nous nous sommes saisies de son principe didactique et de ses 4 piliers pédagogiques pour penser, créer et expérimenter des situations pédagogiques qui développaient l'empathie émotionnelle chez les élèves : rituels d'accueil, exercices de conscience de soi, échelle et chaise des émotions, passage par le corps dans toutes les disciplines. Cette liste non exhaustive met en relief notre pédagogie au quotidien qui vise au bien-être des élèves et de celui de son enseignant dans les apprentissages.

Bertrand Jarry, formateur, qui nous a accompagnées et conseillées lors de nos réflexions nous a offert l'opportunité de témoigner sur nos pratiques au colloque sur l'empathie au Mans en 2016. Fortes de cette expérience, nous nous sommes senties plus confiantes dans nos pratiques et reconnues par nos pairs. C'est ainsi que l'année suivante, tous les enseignants de notre école ont accepté de suivre le projet sous la responsabilité scientifique d'Omar Zanna.

Aujourd'hui nous sommes convaincues de la nécessité de développer cette pédagogie, car nos élèves montrent une connaissance émotionnelle plus fine d'eux-mêmes et des autres. Ils évoluent dans un milieu sûr propice à leur réussite et à leur bien-être.

\*\*\*

## **Le groupe "Bienveillance, coopération, réussites" de l'académie de Créteil**

**Bénédicte Hare & Xavier Boutrelle**

Académie de Créteil

Dans cette présentation, la mission académique BCR partagera son expérience, ses réussites et ses questions. Elle invite les professionnels de l'éducation à travailler en profondeur sur la réussite à l'école à travers le prisme global de l'empathie.

*B comme bienveillance* : L'école de la bienveillance porte en elle l'espoir d'accueillir tous les élèves dans leur diversité et de vouloir leur bien de manière inconditionnelle. Elle porte le projet de développer le bien-être à l'école tant pour les élèves que pour tous les professionnels de l'école. Cette exigence éthique est le contraire même du laxisme, mais une voie qui allie bienveillance et fermeté.

*C comme coopération* : La mission BCR c'est une ingénierie de formation (stages PAF, ANT) qui vise à « opérer ensemble ». Son apport est pratique, méthodologique et scientifique pour travailler à la qualité du lien entre tous les acteurs du système éducatif.

*R comme réussites* : Faire réussir, c'est être au cœur de l'objectif essentiel du système éducation. L'appréhender au pluriel c'est poser d'emblée qu'il n'y a pas de modèle unique de la réussite, mais une prise en compte de la diversité des publics et des situations tant des apprenants que des équipes d'enseignement et d'éducation.

Au cœur du triangle « apprentissages- climat scolaire- santé », BCR s'attache plus particulièrement au développement des dix compétences psychosociales et propose une palette d'actions autour de trois axes d'entrée : la qualité de la relation ; le corps ; le fonctionnement de l'individu.

---

15H30-16H50 **ATELIER** 2 Salle i3-218

## **L'atelier slam comme lieu de sensibilisation à l'empathie**

**ATELIER : Catherine Gendron**

LIRTES (UPEC) & LP Eugène Freyssinet, St Briec

Dans cet atelier, nous explorerons la pratique du slam comme un moyen de développer l'empathie. Nous y expérimentons des activités parmi celles régulièrement proposées aux élèves et que vous pourrez par la suite adapter dans vos classes. Ces moments de pratique, qui constitueront le cœur de l'atelier, seront complétés par une discussion et quelques éclairages théoriques. Nous serons notamment amenés à réfléchir ensemble au rôle joué par le corps et les émotions dans le développement de l'empathie émotionnelle (Aden, Zanna).

Ces expérimentations nous aideront à mieux nous représenter les ressentis des élèves face à la « difficulté » et à cerner certaines inhibitions qui peuvent bloquer leurs apprentissages.

Ceci nous amènera à envisager la transférabilité de telles activités en formation initiale ou continue (Inspé, PAF...), notamment dans le cas de formations sur le décrochage et la persévérance scolaire.

### **Bibliographie :**

Aden J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. In *E-Crini* (6). Nantes : Les cahiers du CRINI, Université de Nantes. En ligne [http://www.crimi.univnantes.fr/1403000125802/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=1402999468883](http://www.crimi.univnantes.fr/1403000125802/0/fiche___pagelibre/&RH=1402999468883)

Kuzniak A. (1994). *Étude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les maîtres du premier degré*. Thèse de doctorat, Université Paris 7.

Le Breton D. (2016). *Corps et adolescence*. Yapaka.be. En ligne <http://www.yapaka.be/auteur/david-le-breton>.

Zanna O. (2016). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

---

## **PRÉSENTATION DES POSTERS 17H-17H30**

**Posters : Cavet Charlotte, Coroama-Dorneanu Laura Ioana, Exare Christelle, Preller Caroline, Roelens Camille, Valentin Elodie**

### **Accompagner les jeunes à construire leur réflexivité**

**Charlotte Cavet**

Université Paul-Valéry Montpellier 3 & Lycée professionnel agricole

« Connais-toi toi-même ! » Cette célèbre maxime nous invite à revenir sur soi et à interroger notre propre nature. Comprendre son monde intérieur entre émotions, désirs et actions nous permet d'en savoir plus sur nous-mêmes. Par ce chemin, nous devenons aussi soucieux des autres et de la qualité de nos relations.

Mais comment induire cette réflexivité chez le sujet, notamment chez les jeunes d'aujourd'hui, en proie aux pressions sociales, aux violences scolaires et happés par les sirènes de la vie virtuelle ?

En proposant, dans le lieu de l'école, des outils tels que la méditation et le yoga, nous accompagnons les jeunes à se reconnaître dans leur corps et à asseoir leur identité. Grâce à ces pratiques, nous les aidons à s'interroger et à se recentrer.

Observer notre paysage intérieur à l'aide de tous nos sens permet alors de découvrir notre richesse émotionnelle. Forts de cette connaissance sur nous-mêmes, nous développons davantage d'empathie. Nous pouvons alors établir un mode relationnel bienveillant avec les autres. Non seulement nous faisons l'expérience d'une pleine présence à soi, mais aussi sommes en mesure de la dire et de la partager.

Faire de la connaissance de soi une discipline comme une autre, nécessaire à l'instruction de chacun, c'est mettre l'accent sur la place du corps dans l'éducation et l'enseignement. De la sorte nous encourageons la jeunesse à réfléchir sur son intériorité et à s'engager dans une vie relationnelle apaisée.

\*\*\*

## Quelle place pour l'empathie et la construction des relations à l'université ? Une étude sur les représentations des étudiants en 1<sup>re</sup> année de licence

**Laura Ioana Coroama-Dorneanu**

Université des sciences agricoles et médecine vétérinaire du Banat "Roi Michel-I<sup>er</sup> de Roumanie", Timișoara, Roumanie

L'étudiant arrive dans l'environnement universitaire avec un répertoire langagier diversifié, construit à partir des expériences scolaires ou non-scolaires, un parcours plutôt hybride que les enseignants sont censés prendre en charge. Cette étude est née à partir des témoignages spontanés des étudiants en 1<sup>re</sup> année. Le corpus de la recherche regroupe des réponses aux questionnaires et des entretiens collectifs avec des étudiants en biologie, agriculture et ingénierie alimentaire. Les étudiants en sciences de la vie apprennent des langues spécialisées (anglais, français et allemand pour des objectifs spécifiques).

Pour se relier émotionnellement à la langue, à la situation de communication, mais à l'enseignant aussi, on s'est proposé de reprendre, d'une manière adaptée à l'âge des étudiants, ce que L. Cozolino (2014) appelle l'enseignement basé sur l'attachement (*attachment-based teaching*). Comment redécouvrir et réinitialiser les mécanismes de l'empathie en classe de langue avec les apprenants ? Quel type de communauté d'apprentissage co-construisons-nous pour mieux intégrer la dimension affective des étudiants ? Les recherches en neurosciences affectives et sociales révèlent les avantages des relations chaleureuses et empathiques qui se tissent dans le milieu scolaire. De plus, apprendre à l'université devrait s'inscrire aussi dans une lignée de bienveillance, d'émerveillement et de valorisation des compétences, n'oubliant pas que la qualité de la relation enseignant-apprenant est déterminante dans tout apprentissage (Gueguen, 2018). Cette étude se propose de mettre en avant l'état des lieux des croyances des étudiants sur la pratique de l'empathie et les compétences émotionnelles et sociales après leur 1<sup>re</sup> année de licence.

### **Bibliographie :**

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York : HarperCollins Publishers.  
Cozolino, L. (2014). *Attachment-Based Teaching*. New York : WW Norton & Co.  
Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes/Robert Laffont.

\*\*\*

## Quelques propositions pour une École bienveillante

**Christelle Exare**

INSPÉ. Université Paris-Est-Créteil

Comment former les enseignants à la bienveillance et à la sollicitude, dans l'hypothèse et dans l'espoir que leur modèle suscite en retour empathie et altruisme chez les élèves ? Deux axes sont illustrés dans ce poster.

1) Le recours à la force du langage verbal : « dire au lieu de faire ».

Dans une éthique du *care*, le langage verbal de l'adulte peut influencer les élèves positivement et contribuer au développement de leur empathie en renforçant leur estime d'eux-mêmes et leur capacité à devenir autonomes. Dans une logique d'*empowerment*, il s'agit, dans l'adresse aux élèves, de contrôler en conscience, voire de réformer, ses habitus linguistiques (Charney, 1993). Cela représente un défi qui pourrait être une partie de la formation des professeurs.

2) Une action volontariste menée sur l'environnement à l'École : « faire au lieu de dire ».

La transformation de l'environnement peut avoir un effet bénéfique sur le développement de la sensibilité et de l'altruisme chez les enfants, tout en améliorant le climat scolaire, et ceci, avec un coût modique. Pour réintroduire de l'humain, du vivant et du sensible dans notre société du numérique, trois mondes pourraient « vivre bien, et ensemble » à l'École : les mondes végétal, animal et humain.

### **Bibliographie:**

Charney, R. S. (1991). *Teaching Children to Care: Management in the Responsive Classroom*. Greenfield, Mass.: Northeast Foundation for Children.

- Denton, P. (2013). *The Power of our Words: Teacher Language that Helps Children Learn*. Turners Falls, Mass.: Center for Responsive Schools, Inc.
- Noddings, N. (1988). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.
- Philip, C. (2012). Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire.... *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 45-58.

\*\*\*

## **Empathie et jeu de masques**

**Caroline Preller**

École des Ponts et Chaussées

Ce poster décrit les étapes d'un projet de recherche mené avec les étudiants de l'École nationale des Ponts et Chaussées (2017-2019). Invités à redécouvrir la communication au travers d'un travail théâtral par les masques (Lecoq, Johnstone), les étudiants sont progressivement guidés vers une prise de conscience sensorielle et émotionnelle du rôle central du corps en mouvement dans toute interaction. Cette approche performative induit le changement de point de vue et de point de sentir qui suscite l'empathie kinesthésique et émotionnelle. Elle prépare les étudiants à des interactions dans lesquelles il devient plus facile de maîtriser des situations déstabilisantes ou inconnues. Notre approche pédagogique est adossée aux recherches en neurosciences cognitives et affectives qui mettent en évidence les liens entre la motricité, les émotions et les langues et langages. Nous nous appuyons sur le paradigme neuro-phénoménologique de l'énaction (Varela). Le dispositif vise notamment à montrer la corrélation entre l'empathie travaillée au-travers du masque et le développement de la plasticité langagière. Les entretiens individuels et de groupes indiquent que ces ateliers constituent une aide dans la régulation des émotions.

### **Bibliographie**

- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Paris : Actes Sud.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the Theater*. Evanston, Ill. : Northwestern University Press.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers*. London: Faber and Faber.

\*\*\*

## **L'autorité bienveillante, une ressource pour l'amélioration du climat scolaire**

**Camille Roelens**

Inspé Académie de Lille Hauts-de-France

Corréler la bienveillance à l'autonomie (Foray, 2016) qu'elle permet de favoriser chez un autre individu permet de la distinguer fermement du laisser-faire comme de la séduction, et ainsi de désamorcer deux critiques qui lui sont fréquemment adressées depuis sa prise d'importance dans le débat éducatif.

Il y a pour cela d'indéniables apports de la psychologie (Rosenberg, 2017), des neurosciences (Gueguen, 2018), d'approches mêlant sociologie et pédagogie (Jellab et Marsollier, 2018) ou focalisant plus spécifiquement sur cette dernière (Reto, 2018). Une démarche empruntant à la philosophie politique de l'éducation semble avoir un intérêt heuristique propre. Il s'agit de proposer une conceptualisation rigoureuse de la notion de bienveillance et son articulation avec la notion d'autorité au sein d'un système de légitimité démocratique (Blais, *et al.*, 2008).

L'autorité en éducation peut être envisagée comme une influence libératrice (Prairat, 2010), aidant l'élève à être auteur de lui-même (Robbes, 2010). Faire de l'autorité et de sa *praxis* dans l'éducation un moyen d'effectivement *rendre auteur* chaque élève semble exiger de la lier à la bienveillance. Cela ne concerne pas que la relation enseignant/élève, mais l'ensemble des relations interindividuelles dans l'éducation.

Cette proposition sera développée en confrontant nos propres travaux sur l'autorité bienveillante (Roelens, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c) à ceux d'E. Debarbieux (2015) sur le climat scolaire et les moyens de l'améliorer pour favoriser les apprentissages.

### **Bibliographie**

- Blais, M.-C., Gauchet & M., Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.



- Gueguen, C. (2015). *Vivre heureux avec son enfant*. Paris : Robert Laffont.
- Jellab, A. & Marsollier, C. (dir). (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école*. Boulogne Billancourt : Berger-Levrault.
- Roelens, C. (2018a). Bienveillance et éducation : quelle théorie ? *Interpares*, n°7, 55-63. Roelens, C. (2018b). Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur. *Action didactique*, n°1, 198-213.
- Rosenberg, M. (2017). *Enseigner avec bienveillance*. St Julien-en-Genevois : Jouvence.

\*\*\*

## **Les dynamiques invisibles de la démocratie locale**

**Elodie Valentin**

Université du Littoral-Côte-d'Opale (ULCO)

Ce poster met en lumière des éléments de réflexions théoriques et méthodologiques autour des enjeux sensibles de la citoyenneté, ceux qui renvoient aux processus émotionnels qui construisent les motifs politiques, mais aussi les formes de rationalité territoriales qui font sens pour les individus concernés et impliqués ainsi que l'entraide et le partage entre ces derniers. Il s'agit d'un champ de recherche complexe, car il renvoie à des interactions et des processus de délibérations multiples et innovants. Des résonances émotionnelles vont configurer des équilibres certes fragiles, mais vont en même temps participer à la dimension qualitative du développement d'un territoire. L'exemple de la construction d'un projet de maison de quartier sera présenté.

---

## **COMMUNICATIONS DU VENDREDI 18 OCTOBRE**

**9H-9H30 AMPHITHEATRE 1 CAMPUS CENTRE**

**Allocution de Daniel AUVERLOT**

Recteur de l'académie de Créteil

**9H30-10H30 AMPHITHEATRE 1 CAMPUS CENTRE**

**L'empathie et ses aléas dans une perspective développementale :  
définition, sa place en clinique pédopsychiatrique et au cœur de la relation  
entre l'enfant et son enseignant « éducateur »**

**Jean Xavier**

C.H. Henri Laborit & Faculté de médecine de Poitiers

Le terme empathie est polysémique, car commun à différents langages : ceux de la philosophie, de la psychologie clinique, de la psychanalyse et des neurosciences. Pluridimensionnel par essence il est, de plus, à distinguer de la sympathie et de la théorie de l'esprit.

Notre propos ne consiste pas à affronter cette polysémie pour offrir une description exhaustive de l'empathie, mais plutôt, en empruntant au discours des différentes disciplines précédemment mentionnées, de le penser en termes de processus au regard d'une approche développementale. Nous présenterons à ce sujet un modèle dans lequel le processus empathique, situé au cœur de l'expérience interactive du sujet avec son environnement, est le fruit d'une dynamique faite d'imitation et de partage émotionnel.

Puis nous interrogerons la place du trouble de l'empathie en clinique de l'enfant et de l'adolescent, pour mettre en évidence son statut trans-nosographique. Le trouble de l'empathie peut en effet être aussi bien décrit dans les conduites antisociales et les dysharmonies de développement, qu'associé à certains troubles instrumentaux comme la dyspraxie.

Nous formulerons enfin quelques remarques et hypothèses relatives à la prise en compte de l'empathie et de ses aléas, à destination des éducateurs et des enseignants.

## **Discipline positive et bien-être à l'école pour favoriser les apprentissages**

**Carole Auberger**

Éducation nationale

La Discipline positive est une approche éducative basée sur l'encouragement et la coopération qui permet un changement de paradigme ayant une influence directe sur notre posture.

Au cours de cette présentation, j'illustrerai l'impact de la Discipline positive à l'échelle de la classe et d'un établissement, tout en faisant référence à la fois aux bases théoriques solides de deux psychiatres autrichiens, Alfred Adler et Rudolf Dreikurs, et au pragmatisme américain de Jane Nelsen et Lynn Lott, à l'origine de cette démarche extrêmement concrète.

En effet, les outils pratiques qu'elle apporte permettent aux enseignants de mieux gérer leur classe en posant un cadre propice au travail et à la réussite scolaire. Ces outils enseignent aux élèves des compétences sociales (autonomie, autodiscipline), émotionnelles (empathie, autorégulation) et civiques (coopération, respect), indispensables à une intégration citoyenne réussie sur le long terme. En renforçant la cohésion du groupe et la coopération, elle permet de développer un sentiment d'appartenance indispensable à chacun d'entre nous.

Cette démarche, si elle est partagée par tous les personnels d'un établissement, devient un projet collectif qui donne du sens à l'ensemble des actions menées en interne en influençant le climat scolaire.

La fermeté et la bienveillance, socle commun, n'exclut pas l'exigence et permet de faire prévaloir la recherche de solutions sur les punitions et les sanctions, en replaçant l'erreur à sa juste place dans le processus d'apprentissage.

\*\*\*

## **Développer l'empathie auprès des formateur.ice.s de professionnel.le.s de santé**

**Sylvia Rossi**

Université Paris Ouest-Nanterre

Dans le contexte du soin et de la formation au soin, l'importance de l'empathie est désormais reconnue (Hurwitz, Greenhalgh, 1999) et nous savons qu'il est possible de la développer (Zanna, 2010). Mais quels outils et quelles modalités peuvent être employés pour travailler autour de l'empathie dans le cadre d'un cours universitaire et, en particulier, d'un cours qui s'adresse à des formateur.ice.s de professionnel.le.s de santé ?

Nous ancrons notre travail dans l'approche de la médecine narrative (Charon, 2006/2015) qui mobilise des outils d'analyse littéraire pour permettre aux soignant.e.s de mieux comprendre ce que les personnes malades endurent pendant leur maladie et ce qu'eux-mêmes éprouvent lors de la prise en charge des patient.e.s. Dans ce cadre, l'empathie est appréhendée en tant qu'acte volontaire qui permet de se mettre à la place d'autrui et d'interpréter son vécu psychique tel que lui-même l'a vécu (Husserl, 1950).

Nous élargissons l'application des outils de la médecine narrative et, en particulier, du *close reading* – l'exercice de l'« écoute attentive » – à la formation des formateur.ice.s de professionnel.le.s de santé et nous démontrons que ces outils sont efficaces pour permettre aux formateur.ice.s de professionnelle.s de santé un retour réflexif sur leur pratique de soin et sur leur pratique d'enseignement et pour développer la compétence narrative qui leur permet d'« écouter, absorber, interpréter et être ému[e.s] par le récit des patients » (Charon, 2006/2015) et des étudiant.e.s.

### **Bibliographie**

Charon, R. (2006/2015). *Médecine narrative. Rendre hommage aux histoires de maladies*. Paris : Sipayat.

\*\*\*

# Institutionnalisation de la bienveillance et appropriation subjective par les enseignants novices

**Stéphanie Frigout**

Université Paris 8

Longtemps considérée comme faisant autorité et largement décrite comme autoritaire, l'institution scolaire subit depuis quelques décennies de profondes mutations. La loi de refondation de 2013 intronise le terme de *bienveillance* dans les textes officiels : s'agit-il d'une réponse institutionnelle, de « sur-veiller » à « bien-veiller », pour « guérir » de la crise ?

Si l'adage « quand on veut, on peut » continue de faire autorité dans le milieu de l'enseignement, il ne permet pas d'interpréter les processus inconscients et les conflits intrapsychiques qui se jouent pour chacun, y compris à son insu, sur la scène professionnelle. Ma recherche, en s'inscrivant dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, tente d'interpréter les effets de subjectivation de la prescription à la bienveillance sur les enseignants novices, par le biais d'entretiens cliniques de recherche.

Leur analyse s'appuie sur un appareillage théorique emprunté à la psychanalyse pour rendre compte des obstacles réels et symboliques rencontrés par l'enseignant débutant au moment de la construction de son identité professionnelle. Les premiers retours tendent à montrer que la prescription à la bienveillance provoque des réponses vives et opposées chez les enseignants novices : entre identification excessive à la figure maternelle ou revendication forte d'une « neutralité » professionnelle.

En s'intéressant plus particulièrement au sujet engagé dans sa pratique professionnelle et à sa quête inconsciente, des dispositifs de type clinique à orientation psychanalytique permettraient de questionner autrement la notion de bienveillance au service d'un mieux-être relationnel pour enseigner.

## Bibliographie

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. In *Revue Française de Pédagogie* (151), 111-162.

Cifali, M. (1994 / 2014). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Kaës R. (2007). *Fantasme et formation*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Dunod.

---

---

10H40-12H salle i1-211

## Danse, performance, cinéma : la présence au monde d'élèves de lycée

**Solenn Nicolazic**

Académie de Rennes

L'objectif de notre étude en cours est d'observer les interrelations qui se construisent entre élèves, artiste, enseignant, parents dans une situation de résidence d'artiste au lycée. D'une part, à travers ce qu'induit le dispositif didactique spécifique au cours d'arts plastiques et, d'autre part, à travers l'expérience esthétique individuelle et collective vécue par chaque élève. Il s'agit de repérer les paramètres qui permettent de prendre en compte la singularité de chacun et qui favorisent une dynamique de présence.

Les élèves de première option arts plastiques participent à la création du film *Pavane* qui amorce une réflexion sur la période d'émancipation qui caractérise l'adolescence. Les premiers constats montrent que les expériences esthétiques et artistiques vécues par les élèves les engagent dans un processus de transformation du regard sur eux-mêmes et sur le monde. Progressivement, se met en place une qualité de relations sensibles, appelée « niche sensorielle » par B. Cyrulnik (2018). Elle résulte d'une implication corporelle associée à un incontournable mécanisme métacognitif sur l'action vécue, grâce auxquels semble se développer, entre protagonistes, une empathie constitutive d'une dynamique de présence.

## Bibliographie

Berger, E. (2014). Le Sensible et l'enfant : un corps pour grandir en conscience tout au long de la vie. In *Le corps dans la société, le corps à l'école*. Publication numérique éditée par le Centre dramatique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse, avec le soutien de la communauté européenne.

Gaillot, B.-A. (1997 / 2012). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.

Schaeffer, J. M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.  
Vermersch, P. (1994 / 2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.

\*\*\*

## **Transformation du geste professionnel par la danse**

**Ana Castelo**

Université Paris-Est Créteil & Université de Lille SHS.

Plusieurs recherches en didactique de langues-cultures ont mis en évidence que les pratiques artistiques et performatives développent l'empathie, les relations de confiance en soi et en l'autre, et favorisent l'apprentissage des langues, ce qui amène à s'interroger sur le processus de (trans)formation de l'enseignant, et donc de ses gestes professionnels lorsqu'il intègre des approches performatives et artistiques en éducation. Cherchant à mettre en lien ma pratique d'enseignante en langue et ma pratique artistique en danse contemporaine, j'analyse dans une étude doctorale le passage de l'une à l'autre en m'appuyant sur le paradigme de l'enaction (F. Varela). Comment ce processus me forme-t-il, comment et à quelles conditions ce processus transforme-t-il ma posture d'enseignante ? J'interroge mon propre processus d'autoformation et de transformation lorsque je recrée une approche performative pour enseigner l'espagnol à des étudiants de niveaux différents. Pour cela, je mène une étude en première personne en utilisant la technique de l'auto-explicitation et l'entretien d'explicitation (P. Vermersch).

La présente communication portera sur le sens de l'expérience sensorielle d'enseignement/apprentissage vécue avec un groupe d'étudiants à l'Université de Lille SHS, où j'explore le paradigme énonctif à travers des approches performatives inspirées de la danse contemporaine et du théâtre sensoriel. Pour cela, je présenterai une sélection d'extraits de mes auto-explicitations et des entretiens d'explicitations menés auprès de mes étudiants pour mettre au jour le processus de transformation de ma pratique enseignante et son impact chez les étudiants.

### **Bibliographie**

Aden, J. (Éd.). (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Éditions le Manuscrit.  
Depraz, N., Varela, F. J. & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zeta Books.  
Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. (V. Havelange, trad.). Paris : Éditions du Seuil.  
Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (9<sup>e</sup> édition augmentée ; 1996-2<sup>e</sup> tirage avec un nouveau titre). Paris : ESF éditeur.

\*\*\*

## **Développer l'empathie cognitive et les comportements collaboratifs par une pédagogie du théâtre**

**Macarena-Paz Celume & Franck Zenasni**

Université de Paris Descartes

De nombreux professionnels du domaine de l'éducation comprennent le besoin de l'éducation sociale et émotionnelle des enfants. En 2006, le Parlement européen a également souligné que l'une des compétences clés de l'éducation est l'expression créative d'idées, d'expériences et d'émotions, indiquant que cette expression peut se faire à travers les arts du spectacle, comme le théâtre. La formation en pédagogie du théâtre (DPT) est une pédagogie basée sur l'art dramatique axée sur le développement de la créativité et de l'apprentissage socio-émotionnel (*Social Emotional Learning*), plutôt que sur le développement de résultats scolaires ou artistiques.

La présente étude a eu pour objet de tester si cette pédagogie pouvait aider à promouvoir l'empathie cognitive et le comportement collaboratif chez 126 enfants français âgés de 9-10 ans. Les enfants ont été assignés au hasard soit à un groupe expérimental (DPT), soit à un groupe témoin, et ils ont participé aux ateliers de théâtre pendant 6 semaines. Les enfants ont été évalués selon une approche mixte, afin de recueillir des données quantitatives et qualitatives. Les résultats des post-tests ont montré des effets significatifs sur les deux variables mesurées dans le groupe expérimental. Dans les entretiens, les enfants ayant participé à l'expérience ont manifesté leur engouement pour ce travail et ils ont déclaré que

leurs principaux apprentissages étaient liés à la compréhension des émotions et à une meilleure capacité à communiquer avec les autres.

### **Bibliographie**

- García-Huidobro, V. (2004). *Pedagogía Teatral. Una metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Celume, M.-P., Besançon, M. & Zenasni, F. (2019). Fostering Children and Adolescents' Creative Thinking in Education. Theoretical Model of Drama Pedagogy Training. *Frontiers in Psychology*, 9, 2611.
- Celume, M.-P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019). How a Dialogic Space can Impact Children's Creativity and Mood Valence in Drama Pedagogy Training: Study with a French 4th grade sample. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100576.

---

---

10H40-12H salle i1-239

## **De la bienveillance à la réciprocité : l'empathie dans un contexte d'abandon scolaire**

**José Alvarez & Maryline Launay**

Université de Strasbourg & Académie de Strasbourg

Notre communication vise à s'approcher de l'empathie à partir d'un angle résultant du contact avec des jeunes en dehors du système éducatif. Comment aborder un public jeune résistant, voire révolté contre l'école et ses mécanismes, afin de l'aider à s'intéresser au savoir et se réinvestir dans l'apprentissage ?

En coïncidence avec les approches scientifiques et les préoccupations pédagogiques et institutionnelles qui pointent la question du « climat scolaire » dans la dynamique des apprentissages, nous voulons mener une réflexion sur l'empathie à partir d'un point de vue aussi phénoménologique qu'épistémologique : quelle notion d'empathie y découle ? Comment être véritablement empathique dans un contexte d'apprentissage ? Est-ce la bienveillance la clé des relations empathiques menant à un apprentissage davantage efficace et au développement d'une « école de la réussite » ? Nous sommes persuadés que la clé provient d'une notion *a priori* étrangère à l'univers éducatif ; quelque chose qui nous renvoie aux attitudes plutôt qu'aux procédures et aux méthodes : il s'agit pour nous de l'humilité. Ce n'est qu'à partir de là que nous pourrions redéfinir la bienveillance et la comprendre comme réciprocité.

### **Bibliographie**

- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, France : ERES.
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Zanna, O. (2015). Le corps dans la relation aux autres. *Pour une éducation à l'empathie*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes
- Tisseron, S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*. Paris : Albin-Michel.

\*\*\*

## **Aimer, enseigner, accompagner**

**Gaëlle Assoune**

Académie de Nice

L'enseignement n'est-il pas devenu un accompagnement à la réalisation de soi en tant qu'humain, plus qu'un moyen de transmettre des savoirs ?

Enseignant.e.s ! Votre lot quotidien est la mise en œuvre de dispositifs innovants ? Et pourtant... Qui n'a jamais été témoin de la chute vertigineuse de séquences « géniales » ? Pour ma part, j'en étais arrivée à la conclusion que si les élèves devaient « marcher à l'affect » pour apprendre, il fallait peut-être alors que je les aime comme mes propres enfants. Et les autres ?

Antonio Damasio, Olivier Houdé, Boris Cyrulnik, John Hattie, Dr Catherine Gueguen... Aujourd'hui, l'empathie et la bienveillance, cela s'apprend. Les neurosciences mettent à mal la philosophique dichotomie « raison et sentiments ». « Marcher à l'affect » devient un cheminement cognitif décodé scientifiquement qui guide les adultes vers « l'accompagnement positif » des enfants.

« Rousseau avait raison : l'homme naît bon, c'est la société qui le corrompt ».

Lors de ce colloque, je vous partagerai l'amour que j'ai pour mes élèves, pour les accompagner vers leur vie d'adulte. Les méthodes que j'ai pu tester, les pratiques de l'attention, les ateliers philosophiques, les cours d'empathie, des productions d'élèves réalisées 100 % par eux-mêmes... Tout ce qui favorise le développement des compétences sociales et émotionnelles.

### **Bibliographie**

Houdé, O. (2019). *Apprendre à résister, Pour l'école, contre la terreur*. Coll. Manifeste. Paris : Le Pommier.

\*\*\*

## **Construction de la Confiance Professeurs-Élèves : Bénéfices pour les apprentissages !**

### **Roland Gaëtan & Monique Gaëtan**

Université Toulon Sud Var. Éthologie Humaine

Une recherche-action basée sur la théorie de l'attachement au lycée a pointé une confiance élèves-professeurs (CEP) déficiente. Ceci nous a conduit à une nouvelle recherche-action dont les hypothèses proposent qu'il est possible d'améliorer la CEP, et que cette bonification favorise mémoires, résultats scolaires, qualité relationnelle adultes-pairs.

Recherche :

Le protocole scientifique consiste en tests (avant-après). S'y adjoint une appréciation par les professeurs des résultats et comportements, et une autoévaluation de la part des élèves.

La variable est l'action menée en équipe d'enseignants. Objectif : développer la CEP.

LA CONFIANCE: Sentiment sous-tendu par des valeurs éthiques qui s'établit dans l'intersubjectivité entre des êtres libres dans une relation de droits et de devoirs (d'après M. Lena).

Nous la déclinons "en action" dans ses composantes :

\* Institutionnelle : l'enseignant est le garant des valeurs, régule les modes relationnels.

\*Relationnelle : l'enseignant déploie attention, disponibilité, empathie, et installe un monde bienveillant, par-delà les mots.

\*Epistémique (P. Fonagy): l'élève se sent soutenu et reconnu dans sa singularité.

Action :

En équipe de professeurs, réflexions et actions sont focalisées sur les Confiances intégrées au mode de transmission-acquisition des connaissances.

Une conception holistique de l'élève guide l'enseignant. Celui-ci croit à des transformations possibles, stimule responsabilité et autonomie.

Avec l'éthique comme valeur, une approche relationnelle comme moteur, un "climat" se construit : chacun se sent considéré, écouté, respecté.

Résultats (schématiques) conditionnés par un travail en équipe

- Les élèves améliorent la CEP et sont bonifiés
- mémoires visuo-spatiale et/ou sémantique
- résultats scolaires, comportements, bien-être.

### **Bibliographie**

Delage, M. (2013). Perspective systémique et attachement dans l'apprentissage scolaire.

Delage, M. & Lejeune, A (2017). *La Mémoire sans souvenir*. Paris : Odile Jacob.

Fonagy, P. (2015). Attachement et Confiance. *Sciences Psy*, 2.

Forum des Bernardins (2013). *Agir pour la confiance, un choix, un investissement*. Paris : Desclée de Brouwer.

10H40-12H **ATELIER** 3 Salle i2-220

## **Incorporer l'empathie par la danse**

**ATELIER : Vinciane Defosse & Eve-Coralie De Visscher**

Haute École Lucia-de-Brouckère. Jodoigne. Belgique & Centre scénique jeunes publics de Bruxelles.

Lors de cet atelier, nous proposons de vivre une expérience d'empathie par le biais de jeux dansés qui permettent de comprendre comment se connecter à son corps en conscience, en présence de l'autre, via le mouvement.

En effet, tout apprentissage est un processus de transformation qui inclut la dimension corporelle c'est pourquoi nous travaillons l'empathie à travers une approche corporelle qui permet de tisser du lien à l'autre dans un accès authentique à lui, afin de réaliser et intégrer que son humanité peut se relier à la nôtre avec une infinie diversité, et que divers accords / à corps, peuvent se dessiner vers la relation empathique.

Duo d'artiste (danseuse pédagogue) et psychologue (formatrice de futur(e)s enseignant(e)s), nous avons créé une formation de deux jours afin d'approfondir la capacité à l'empathie des enseignants. Nous la concevons comme un laboratoire de recherche théorique et pratique, où les expériences artistiques vécues par les participants sont partagées en portant une attention particulière sur le transfert possible avec les élèves. En prenant conscience de leurs sensations, émotions, projections vécues dans le contact avec l'autre, nous invitons les participants à distinguer ce qu'ils observent, ressentent et imaginent, afin d'affiner l'attention à eux-mêmes, à l'autre et à la relation. Qu'est-ce qui nous rassemble, différencie, réunit, sépare et comment développer un climat de classe empathique, dans lequel enseignants et élèves ressentent du bien-être ?

### **Bibliographie**

Tisseron, S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*. Paris : Éditions Albin Michel.

Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Coll. Le sens Social. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Site : vincianedefosse.be

12H10-13H AMPHITHEATRE 1 CAMPUS CENTRE

## **Comment aimer nos différences à l'école comme dans la société ?**

**Marie-Rose Moro**

Université Paris Descartes

Dans une société, tout est inscrit dans un contexte spécifique. La psychothérapie (les soins psychiques) comme les modalités d'apprentissages (l'école), quelles qu'elles soient, font partie d'un contexte qui les informe et les rend légitimes. C'est pourquoi, si on se contente de répéter ce qui existait à la génération antérieure, on court le danger non seulement de s'assécher et de perdre sa créativité, mais, plus encore, de rendre caduque notre manière de penser et de faire tant d'un point de vue épistémologique (les autres disciplines continuant elles à se transformer) que d'un point de vue technique (les élèves et les patients risquent de se diriger vers des manières de faire plus cohérentes avec leurs nécessités immédiates et leurs manières de les vivre et de les exprimer). Ainsi, dans notre monde où il y a tant de cultures différentes, la diversité culturelle questionne nos manières de faire avec les enfants et cela, depuis plus de trente ans, en Europe, mais aussi en Amérique. Se pose, par exemple, la question de la langue maternelle des enfants à l'école, de la place de cette langue quand elle est différente de celle de la majorité de la société.

Nous vivons dans un monde que nous ne pouvons pas, décemment, limiter à ce que nous sommes capables de penser, un monde ethnocentré. Nous devons pouvoir penser la pluralité des langues, des représentations, des contextes, ainsi que les métissages et les passages. Le métissage, qu'il soit des êtres ou des théories, ne se résume pas à « ou ou », mais plutôt à « et et ». On ajoute et on crée quelque chose de nouveau ; on ne choisit pas entre les deux. Le métissage invite à la complexité, à la transformation et à la création.

Nous montrerons qu'il nous faut aimer nos différences, pour que nos techniques en clinique, dans le champ éducatif ou social, ou encore dans celui de l'enseignement puissent avoir du sens pour tous, dans différentes sociétés, de plus en plus multiculturelles et globalisées. Et ces différences nous aident à constituer du commun.

## Émotions épistémiques et créativité, un duo gagnant ?

**Catherine Audrin, Aleksandra Vuichard & Isabelle Puozzo**

Haute Ecole pédagogique, Vaud, Suisse.

L'importance des émotions dans la formation et dans toute activité cognitive n'est plus à démontrer. En particulier, l'implication d'émotions, tant positives que négatives, dans la créativité a été mise en évidence dans la littérature (Amabile, Barsade, Mueller, & Staw, 2005; Averill, 1999; Capron Puozzo, 2015; Puozzo Capron, 2013, 2014; Zenasni & Lubart, 2002).

Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéressons à l'importance des émotions émanant d'une dynamique du groupe dans un contexte de créativité. Nous souhaitons également évaluer dans quelle mesure ces émotions sont effectivement impliquées dans plusieurs contextes créatifs, et, si elles le sont, quelle en est leur intensité. Pour ce faire, des données ont été récoltées dans un contexte de formation des enseignants dont le contenu porte sur la créativité. Durant cette formation à deux techniques de créativité, les participants ont : 1) répondu à des questionnaires mesurant leurs émotions épistémiques qu'ils avaient ressenties durant leur participation aux différentes techniques de créativité et 2) tenu un carnet de bord dans lequel ils pouvaient rapporter les émotions ressenties.

Si les résultats aux questionnaires suggèrent que les participants ont effectivement ressenti des émotions positives durant la technique de créativité, et plus particulièrement de la curiosité, de l'enthousiasme et dans une moindre mesure de la surprise, les carnets de bord révèlent que le climat bienveillant et la collaboration au sein de groupe favorisent des émotions positives. Ainsi, les techniques de la créativité proposées lors de cette formation favorisent une dynamique de groupe bienveillante et peuvent être envisagées comme un outil favorisant l'empathie.

### **Bibliographie**

- Averill, J. R. (1999). Creativity in the Domain of Emotion. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (p. 765–782). West Sussex (England) : John Wiley & Sons.
- Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Pekrun, R. (2010). Academic emotions. In *APA educational psychology handbook* (American Psychological Association, Vol. 2). Washington, DC, US : T. Urdan.
- Puozzo Capron, I. (2013). Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage. *Education et Socialisation - Les Cahiers du Cerfee*, 33, 1–14.

\*\*\*

## **Relation interdiscursive conflictuelle en classe et résistance au changement**

**Christina Romain & Véronique Rey**

Aix-Marseille Université

Les études sur la description de la montée en tension verbale et plus spécifiquement celles que nous avons conduites dans le contexte de l'interaction pédaogo-didactique (Romain et Rey, 2016ab, 2017) établissent deux usages discursifs présents chez tous les enseignants : un usage discursif sur-énoncé et non co-opératif, et un usage discursif co-énoncé et co-opératif. Dans ce cadre théorique, l'objectif de cette étude est de confronter, en termes de retours réflexifs, les représentations de jeunes enseignants (46 enseignants dans leur première année d'enseignement, fin de premier semestre) à leur maîtrise discursive de la tension verbale en classe. Plus spécifiquement, nous avons confronté les représentations convoquées par les enseignants à l'aune de deux concepts : celui d'incertitude (Dousset, 2018) et celui de bienveillance (Masson, 2018). Les interactions réussies, selon les enseignants, comprennent la bienveillance, voire l'empathie. Comment comprendre alors ce qui empêche des enseignants d'adopter une attitude plus empathique et bienveillante ?

La présente étude vise à mieux comprendre à la fois les résistances au changement, mais aussi l'ouverture que certains peuvent présenter au changement et à l'adaptabilité. Nos résultats montrent que certains enseignants, du fait de leur recours à la bienveillance, sont prêts à changer ; tandis que d'autres, dans le cas inverse, ne le sont pas. Ces observations pourraient ainsi cerner les besoins différenciés des enseignants en termes de formation continue.



## **Bibliographie**

- Dousset, L. (2018). *Pour une anthropologie de l'incertitude*. Clamecy, France : CNRS Editions.
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Romain, C. & Rey, V. (2016a). Enjeux sémantiques des actes de langage menaçants en classe : de la menace argumentative positive à la menace polémique négative. In O. Galatanu, A.-M. Cozma & A. Bellachhab (Eds.), *Représentations du sens linguistique : les interfaces de la complexité*, 321-336. Bruxelles : Peter Lang.
- Romain, C & Rey, V. (2016b). « Stratégies d'affirmation et gestion (co)-énonciative de la tension verbale dans l'interaction didactique », *Testi e linguaggi, Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno*, 10, 139-158.
- Romain, C. & Rey, V. (2017). Les normes discursives de la gestion de la tension verbale chez l'enseignant en école primaire. In L. Gaudin-Bordes et M. Monte (Eds.), *Normes textuelles et discursives : émergence, variations et conflits "Annales littéraires de l'université de Franche-Comté"*, 973, 195-212. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

\*\*\*

## **Ressentis des élèves et apprentissages à l'école maternelle : une relation complexe**

**Ariane Richard-Bossez**

Inspé d'Aix-Marseille

Cette communication se propose de mener une réflexion sur les relations entre ressentis des élèves et la construction des savoirs à l'école maternelle. On montrera ainsi, d'une part, comment au cours des activités d'apprentissage les ressentis en termes de bien-être et de mal-être qu'éprouvent les élèves de maternelle se co-produisent relationnellement entre l'élève, la situation pédagogique, l'enseignant, les pairs et les familles. Et, d'autre part, comment ces ressentis participent à la manière dont les élèves se saisissent des activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Pour ce faire, on s'appuiera sur les résultats d'une recherche sociologique relative à la construction des savoirs à l'école maternelle et aux inégalités scolaires qui peuvent s'y jouer, basée sur une centaine d'heures d'observations dans six classes de grande section (enfants de 5-6 ans) situées dans des milieux sociaux variés de la région toulonnaise (trois classes en « éducation prioritaire », trois classes « ordinaires »). Ce faisant, on interrogera la manière dont l'école maternelle intègre ses élèves dans les activités d'apprentissages et les effets potentiels que les sentiments de bien-être ou de mal-être peuvent avoir notamment sur l'engagement des élèves dans ces activités et sur la construction de leurs savoirs. Plus largement, on proposera une réflexion sur la complexité des relations entre apprentissages, empathie et bienveillance.

## **Bibliographie**

- Richard-Bossez A. (2015). *La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle : entre processus différenciateurs et moments de démocratisation*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Aix-Marseille.

---

---

14H30-15H50 UPEC **ATELIER** Salle i2-213

## **Global voices : expérience d'empathie dans une organisation virtuelle et multiculturelle**

**ATELIER : Laura Vidal**

Université Paris Est Créteil

L'atelier proposé aura comme centre les expériences de certains membres de l'organisation virtuelle "Global Voices". Cette organisation, considérée aussi par ses membres comme une "communauté", compte sur plus de 1000 membres d'origines géographiques et culturelles diverses.

La "communauté" est constituée principalement de journalistes, activistes et "citoyens concernés" en défense de la liberté d'expression, des droits humains et des droits numériques. Leur travail, qu'ils font en tant que bénévoles, consiste en l'écriture et la traduction des billets en ligne liés à ces thématiques.

"Global Voices" a fait l'objet d'une thèse de doctorat sur les potentialités d'apprentissage interculturel à travers l'expérience de ses membres. Les résultats suggèrent que les vécus de ces personnes seraient proches du développement de la sensibilité interculturelle (Chen et Starosta, 1996), dont un des éléments plus importants est celui de l'empathie.

L'atelier présentera la structure et le fonctionnement de l'organisation, ainsi que son évolution dans le temps. Les témoignages de plusieurs participants, ainsi que ma propre expérience dans l'organisation, seront également présentés et commentés.

La présentation de ces témoignages sera complétée par une approche de la vie de l'organisation après la période étudiée. L'atelier finira par une réflexion sur les questions et découvertes de la recherche liées au développement de l'empathie dans des espaces virtuels et multiculturels.

#### **Bibliographie :**

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication, 1*, 116.  
Site Web: [globalvoices.org](http://globalvoices.org) / [fr.globalvoices.org](http://fr.globalvoices.org)

\*\*\*

## **Environnements virtuels immersifs dans un paradigme enactif : quelle place pour l'empathie et les émotions ?**

**Virginie Privas-Bréauté**

Université de Lorraine/ CNRS

Aden (2013) met en avant la valeur didactique des pratiques théâtrales en classe de langue lorsqu'il s'agit d'interagir, communiquer avec l'autre et, *in fine*, apprendre une langue vivante. Ces échanges nécessaires afin d'entrer en résonance motrice avec l'autre de manière synchrone permettant la co-construction du sens selon un paradigme enactif passent d'abord par des interactions non-verbales portées par le corps et les émotions, puis par la langue. Ayant pour vocation de reproduire le monde réel, les environnements virtuels immersifs (EVI) sont introduits en classe de langue afin de permettre aux apprenants de s'entraîner à la vie réelle dans des situations fictives (Wigham et Chanier, 2013). Nous avons étudié le degré d'immersion de ces EVI dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais et avons proposé à des étudiants de se livrer à de courtes expérimentations. Notre questionnaire porte sur la capacité des apprenants à entrer en résonance motrice dans les EVI à travers leurs avatars, métaphores des corps des acteurs/apprenants, et donc à répondre à toutes les conditions nécessaires à l'émergence du sens en codétermination des situations. Quelle place est réservée à l'empathie et aux émotions dans les EVI ? Et, étant donnée l'absence d'expressivité faciale et les faibles possibilités kinesthésiques des avatars, la communication verbale se voit-elle entravée lorsque la communication non-verbale est limitée ? Nous essaierons de répondre à ces questions après une étude des EVI inscrits dans un paradigme enactif à partir de nos expérimentations. Le recueil des réponses aux enquêtes effectuées auprès des utilisateurs/apprenants nous permettra d'étayer notre réflexion.

#### **Bibliographie**

Aden (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues. In *Langages, 4*, 101-110.  
Varela F., Thompson E. & Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine* (V. Havelange, Trad.). Paris : Editions du Seuil.  
Wigham, C. & Chanier T. (2013). Les mondes synthétiques : un terrain pour l'approche EMILE dans l'enseignement supérieur ? In *Mutations technologiques et nouvelles pratiques sociales : vers l'émergence de « médias d'apprentissage » ? Recherches et Applications. Le français dans le monde, 54*, 77-93.

\*\*\*

## **Pratiques théâtrales, médiation de l'empathie : vivre l'exil**

**Fabienne Baidar & Joyce Mroueh**

Université de Chypre

L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues a favorisé les pratiques théâtrales, même si ces pratiques "restent souvent à l'état de jeux de rôles courts et ponctuels" (Cuminatto 2018). Notre communication est focalisée sur des activités théâtrales pratiquées pendant six mois dans le but d'enseigner les langues à une quinzaine d'étudiants, mais aussi de faire vivre une expérience esthétique basée sur l'émotion de l'empathie, puisque notre thématique est celle de l'exil, notamment l'exil de réfugiés syriens. Cette interface a comme but le développement d'une intelligence divergente (Aden, 2009, 2013) et celui d'une littéracie émotionnelle. Les situations pédagogiques sont basées sur un ou plusieurs stimuli pour déclencher des activités diverses (documents authentiques de réfugiés, technique de l'Allée de la conscience et celle du rôle sur le mur, etc.), situations qui s'inscrivent dans la lignée des travaux sur le théâtre et le rapport au monde (Ubersfeld 1996) et les

travaux qui prônent l'implication émotionnelle et la distanciation intellectuelle pour l'apprentissage des langues (Ahr 2011). Pour cette présentation, après avoir expliqué quelques-unes des activités, nous analyserons les biographies langagières qui témoignent de l'implication pédagogique et de l'engagement émotionnel des apprenants-acteurs en particulier.

### **Bibliographie**

- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*. Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux. 1-15.
- Ahr, S. (2011). Théâtre et langue(s) : interactions dans les créations contemporaines, perspectives pour la classe et la formation. *Synergies France*, 7, 5-10.
- Cuminatto, C. (2018). Lever de rideau. Théâtre, émotions et apprentissage de la L2. In *Émotissage*, 77-84. Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre II. L'école du spectateur*. Paris : Belin.

---

---

14H30-15H50 UPEC Salle i1-223

### **ÉCHANGES : Faisons germer nos idées**

Espace d'échanges sur le colloque à partir du témoignage de **Stéphanie Ballouard** : Et si on choisissait d'encourager nos élèves dans les instances ?

\*\*\*

14H30-15H50 **ATELIER** 4 UPEC Salle i1-207

### **Vivre l'expérience de l'écoute empathique avec la Communication NonViolente (CNV)**

#### **ATELIER : Véronique Gaspard Meriau**

Éducation nationale (académies de Créteil, Reims, Bordeaux, Caen, Nantes, Versailles).

Dans cet atelier, vous découvrirez, en faisant concrètement l'expérience, l'écoute empathique proposée par la Communication NonViolente (CNV) de Marshall B. Rosenberg. Cet atelier suppose une implication de chaque participant. Vous pourrez ressentir les effets et l'intérêt de cette approche, pour l'écouter, l'écouter et pour la relation entre les deux. Un autre exercice vous permettra de prendre conscience de nos habitudes d'écoute et de leurs conséquences dans la relation. La CNV est basée sur la prise en compte des émotions et besoins fondamentaux des êtres humains. L'écoute empathique avec la CNV permet de vivre concrètement ses intentions éducatives de bienveillance et de soutien à l'autonomie des élèves. Elle contribue à la formation des enfants et des jeunes à la connaissance et au respect d'eux-mêmes et au développement de leur estime d'eux-mêmes. Elle permet d'éviter de nombreux conflits suscités, sans nous en rendre compte, par nos habitudes d'écoute, et de développer notre aisance dans des moments de tensions. Elle est un soutien pour désamorcer la violence et régler les conflits de manière constructive.

### **Bibliographie**

- Rosenberg, M. B., Chopra, D., Gandhi, A., & Rojzman, C. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : Introduction à la communication NonViolente* (A. Cesotti, C. Secretan, & F. Baut-Carlier, Trad.). Paris : La Découverte.
- Debarbieux, É. (Éd.). (2018). *L'impasse de la punition à l'école : Des solutions alternatives en classe*. Malakoff, France : Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (s. d.). *Guide pour une justice scolaire préventive et restaurative dans les établissements scolaires du second degré*. En ligne [https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user\\_upload/outils/pdf/guide\\_justice\\_scolaire.pdf](https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outils/pdf/guide_justice_scolaire.pdf)

## Le pouvoir de l'encouragement dans la formation des professeurs

**Claire Tardieu**

Université Sorbonne Nouvelle

Contrairement à l'éloge et à la bienveillance, deux concepts récemment introduits dans l'enseignement des langues en Europe et plus particulièrement en France, le pouvoir de l'encouragement n'est presque jamais mentionné, sauf dans les études théologiques, psychologiques ou médicales (Adler, 1964, Miller, 1994, Wong, 2014). Néanmoins, il existe bien une littérature sur l'encouragement dans le domaine éducatif (Evans, 1981, 1986, Goldenberg et Gallimore, 1991, Meyers, 2009, Moogan, 2011, Alcott, 2017, Ernst et Erickson, 2018). Ces recherches, y compris celle d'Alcott (2017), considèrent l'encouragement de la part des enseignants dans le cadre de la sociologie ou des politiques éducatives comme un moyen d'accroître et de diversifier l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur. Ainsi, l'encouragement est compris au sens de « pousser », « stimuler » ou « favoriser ». Pourtant, étymologiquement, il signifie « mettre du cœur », « rendre fort » « donner du courage ». C'est le sens retenu par Adler (1964), le célèbre psychologue autrichien (1870-1934), qui a perçu le lien étroit entre l'encouragement et l'esprit. Cette présentation propose une réflexion sur le pouvoir de l'encouragement en formation des enseignants, en s'appuyant notamment sur le modèle tripartite de l'encouragement développé par Wong (2014). Elle sera illustrée par un exemple avec des professeurs d'anglais novices en France dans une école supérieure de professorat et d'éducation.

### Bibliographie

Adler, A. (1964). *Social Interest*. New York : Capricorn Books.

Miller, E. W. (1994). *The Meaning of Encouragement and its connection with the inner spirit as perceived by caregivers of the cognitively impaired*. Dissertation of Philosophy. Austin : The University of Texas.

Moogan, Y. J. (2011). An Analysis of School Pupils' (with low social economic status) perceptions of university, regarding programmes of study. *Educational Studies*, 37(1), 1–14.

Wong, Y. J. (2014). The Psychology of Encouragement: Theory, research, and applications. *The Counseling Psychologist*, 43(2), 178-216.

\*\*\*

## L'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie avec les enfants, le projet *PhiloJeunes*

**Christian Budex & Stéphanie Miraut**

Université de Nantes & Académie de Versailles.

La discussion à visée philosophique (DVP) constitue une expérience de la fraternité à plus d'un titre. En soumettant la discussion aux exigences spécifiques de la philosophie dans le cadre d'une communauté de recherche, elle initie les enfants à l'universalité d'une rationalité questionnante et nourrit un sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens du monde. Considérés comme des interlocuteurs valables, ils interrogent ensemble les grandes questions de l'existence, partagent leur vécu et leurs émotions, développent leur empathie et leur esprit critique.

La DVP constitue par ailleurs un terreau pour l'éclosion de savoir-être – chez les élèves comme chez les adultes – qui sont autant de marqueurs de fraternité repérables au sein des ateliers philo : *l'écoute*, le *tact*, la *tolérance*, *l'empathie*, le sentiment de *vulnérabilité*, la *solidarité*, la *bienveillance*. En initiant les enseignants qui s'y forment à une pédagogie de la question et du retrait, cette pratique modifie la posture d'autorité éducative des adultes. Elle propose un modèle plus horizontal de paradigme éducatif et s'inscrit ainsi au cœur des enjeux d'une éthique relationnelle du métier d'enseignant.

Le projet expérimental franco-québécois *PhiloJeunes*, implanté dans l'académie de Versailles depuis 2017, vise à former et accompagner des enseignants dans l'apprentissage de la DVP. Nous vous présenterons les résultats liés à cette expérimentation et qui montrent en quoi cette pratique contribue à une éducation à la fraternité.

### Bibliographie :

Debray, R. (2009). *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.

Lipman, M. (2011). *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.  
Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Flammarion.  
Tozzi, M. (2017). *Prévenir la violence par la DVP*. Bruxelles : Yakapa.be.

\*\*\*

## De l'empathie à l'altruisme, investigation au cœur de l'éducation

**Tommy Terraz**

Université de Normandie.

Cette communication consiste à partager certains apports de mon travail de thèse, inscrit dans le champ de la philosophie de l'éducation, et portant sur l'altruisme dans la relation éducative. S'interroger sur les liens existants entre les deux invariants anthropologiques que sont l'altruisme et l'éducation semble essentiel dans le contexte actuel, période charnière caractérisée par des mutations plurielles. Je présenterai le modèle réflexif construit, en faisant apparaître que l'altruisme semble permettre d'accéder aux 5 « conditions principielles » d'une relation véritablement éducative, puis de les mettre en application avec justesse dans la singularité des situations. Je proposerai ensuite un éclairage conceptuel permettant de dissiper certaines confusions potentielles ; une définition singulière du concept d'altruisme mettra en évidence les points de convergence et de divergence avec la notion d'empathie. Ce travail fera apparaître que l'altruisme est inconditionnel, universel et désintéressé. Il s'agit d'une vertu éthique relationnelle avec laquelle il est possible de se familiariser et de progresser durablement, d'une intention dynamique – qui va colorer les actes de l'agent moral dans la relation interpersonnelle – que l'*autrui universel* puisse accéder de façon durable à davantage de liberté intérieure et de bonheur. Indissociable d'une sagesse du discernement, il favorise l'instauration d'une *juste et bonne distance* dans la relation éducative, permettant d'éviter les pièges de la fusion relationnelle, de la manipulation, du dressage, comme de la totale permissivité, de l'indifférence, du laxisme et de la complaisance. Enfin, je proposerai de manière réflexive et non moraliste quelques pistes concernant la formation des professionnels des métiers de l'éducation à une éthique éducative de l'altruisme : si une démarche de sensibilisation est bienvenue, il s'agit de ne pas tomber dans l'écueil de la prescription.

### Bibliographie

- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*. Coll. Analyse et raisons. Paris : Aubier Montaigne.
- Martinez, M.-L. (2002, dir.). *L'émergence de la personne. Éduquer, accompagner*. Coll. Crise et Anthropologie de la relation. Paris : L'Harmattan.
- Terraz, T. & Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions Vives Recherches en éducation*, 29 (E. Saillot, T. Piot, coord). En ligne <http://journals.openedition.org/questionsvives/3409> ; DOI :10.4000/questionsvives.3409
- Terraz, T. (2018). *L'altruisme au cœur des conditions de l'Éducation. Éthique de la relation éducative et émergence de la personne : investigation philosophique*. Thèse de doctorat ss la dir. de M.-L. Martinez et E. Prairat. Université « Rouen Normandie ».

---

---

16H-17H20 UPEC Salle i2-213

## Empathie, interculturalité et intelligence émotionnelle

**Catherine Sablé & Alison Gourves-Hayward**

ITMT-Atlantique, GLAT

« Banalisée dans les médias et dans le langage commun, l'empathie est devenue un concept nomade [*courant*] le risque de devenir l'une de ces notions « valise » vidée progressivement de son sens et de sa force... » ; il en est de même du concept de l'interculturalité. En 2011, déjà, étaient soulignées « les impostures interculturelles (...) liées aux discours et usages officiels de l'interculturel dans différents contextes qui s'emparent de la notion... » (Dervin, p. 10, 2011). Ces détournements conceptuels soulignent la proximité de ces deux concepts, tous deux reliés à l'émotionnel. L'interculturalité, en effet, parce qu'elle a à voir avec l'altérité, où « pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre » (Sartre, 1945, éd. 1970, p. 66) et l'empathie, qui permet d'entrer en résonance affective avec l'autre tout en restant conscient de la distinction entre soi et l'autre, impliquent toutes deux de traiter avec une intelligence émotionnelle. En nous

appuyant sur des modules de formation à l'interculturel (management interculturel et formations à l'altérité), nous soulignerons les relations entre empathie et interculturalité dans le développement d'une intelligence émotionnelle.

### **Bibliographie**

Abdallah-Preteceille, M., Porcher, L. (2001 rééd.). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Aden, J. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues », *ELA*, 167.

Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Sablé, Gourvès-Hayward (2017). La médiation pédagogique, un atout dans la formation des ingénieurs, chap.3. In *La médiation dans un monde sans frontières*. Éditions Mare & Martin.

\*\*\*

## **Traces d'empathie dans les “entretiens interculturels” à l'université : de l'observation à la didactisation**

**Laura Nicolas & Véra Delorme**

Université Paris-Est Créteil.

Cette proposition aborde la question des manifestations discursives d'empathie telles qu'elles apparaissent sur le terrain éducatif, dans le cadre de la formation à l'altérité. En contexte universitaire, de nombreux dispositifs dits « de rencontre interculturelle » sont mis en place à destination d'étudiants. C'est dans le cadre de cette approche d'« interculturalité expérimentale » (Dufays, 2006) que se joue l'apprentissage de « l'intercompréhension des individus et des groupes d'appartenances culturelles diverses » (Abdallah-Preteceille, 1996). L'empathie, qui opère comme « un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui » (Pacherie, 2004), s'avère donc indissociable et constitutive de la rencontre inter-individuelle, d'autant plus lorsque l'objectif de la rencontre est la découverte d'autres systèmes de représentations. Si, à partir de l'analyse des interactions (Kerbrat-Orecchioni, 2005), il est possible de relever des indicateurs d'une empathie dans les échanges, il est également nécessaire – et c'est ce que propose cette communication – de réintroduire le point de vue des sujets. Cela est rendu possible à partir de l'analyse d'écrits réflexifs produits par les étudiants suite à leurs expériences d'« entretiens interculturels ». La méthodologie suivie relève de l'analyse du discours : des manifestations discursives d'empathie sont relevées et questionnées dans un corpus constitué de 50 compte-rendus d'entretiens, l'objectif didactique étant d'établir une éventuelle corrélation entre le développement de l'empathie en tant que compétence nécessaire à la communication interculturelle et les activités proposées au sein des dispositifs.

### **Bibliographie**

Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Éditions Anthropos.

Dufays, J-L. (2006). L'interculturalité a-t-elle un avenir ? In Collès, L. & Thyron, F. (eds), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*. Éditions modulaires Européennes.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Malakoff : Armand Colin.

Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In *L'empathie*, ss la dir. de A. Berthoz et G. Jorland. Paris : Editions Odile Jacob, p. 149-181.

\*\*\*

## **La bienveillance, un objectif de formation pour des enseignant-e-s de langue ?**

**José Aguilar**

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

On présente les premiers résultats d'un questionnaire interrogeant les liens entre la formation d'enseignant-e-s de langue et leur regard sur leur pratique (Johnson & Golombek, 2018) ; 468 informateurs-trices y ont répondu. Deux questions de recherche ont guidé l'analyse : a) les enseignant-e-s de langue, perçoivent-ils/elles la notion de « bienveillance » comme un objet de formation ? b) les éventuelles difficultés, ainsi que les solutions, perçues par les enseignant-e-s, relèvent-elles de l'inter-personnel (apprenants, collègues), de l'intra-personnel (lien avec les attentes placées sur soi) ou des objectifs

d'apprentissage ? Une majorité d'informateurs-trices (n = 230) disent avoir été sensibilisé-e-s, au cours de leur formation, à des pédagogies bienveillantes, tandis qu'une minorité (n = 182) se montrent moins concluante, ou encore nient y avoir été sensibilisée. Afin d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question, des corrélations (Zou et al., 2003) ont été établies, entre des variables informant de la présence de contenus formatifs relevant d'une pédagogie bienveillante (Brudermann et al., 2018), et des variables informant sur le parcours/statut de chaque informateur-trice. Les résultats obtenus suggèrent que, dans le cadre de notre enquête, la notion de bienveillance fonctionne comme repère pour penser le métier d'enseignant de manière abstraite. En effet, au vu des réponses obtenues, la notion de bienveillance apparaît comme un élément périphérique dans le processus de construction/développement d'une identité d'enseignant-e de langues (Conan, 2018).

#### **Bibliographie**

- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R. & Xue L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s) . *RDLC*, 15(2).
- Conan, S. C. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13(1), 69–112.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2018). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*. En ligne <https://doi.org/10.1177%2F1362168818777539>
- Zou, K. H., Tuncali, K. & Silverman, S. G. (2003). Correlation and simple linear regression. *Radiology*, 227(3), 617–28.

---

---

## **TABLES RONDES – MAISON DES ARTS DE CRETEIL (MAC)**

14H30-15H30 - TABLE RONDE 1

### **Recherche-action et formation sur les compétences psycho-sociales**

**Denis Alamargot**, directeur adjoint INSPÉ de Créteil, chargé de la recherche, professeur des universités en Psychologie Cognitive.

**Vincent Audebert**, directeur de la pédagogie DAFOR, IA-IPR, rectorat de Créteil

**Catherine Ferrier**, directrice de la cellule académique Recherche et développement pour l'innovation et l'expérimentation de l'académie de Créteil (CARDIE)

\*\*\*

15H30 – 16H30 - TABLE RONDE 2

### **Empathie, bienveillance et transformation sociale ?**

**Jörg Eschenauer**, docteur en Sciences Politiques diplômé de l'Université de Heidelberg, est président du département langues et cultures à l'École nationale des ponts et chaussées, président de l'Union des professeurs de langues des grandes écoles. L'ouvrage *L'ingénieur citoyen* qu'il a dirigé a été publié en 2019.

**Pilar Arcella-Giroux**, médecin inspecteur à la délégation territoriale 93 de l'agence régionale de la santé (ARS). Référente régionale prévention/promotion de la santé mentale.

**Maël Virat**, chercheur en psychologie pour l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse (Roubaix) et membre associé aux laboratoires PSITEC (EA 4072, Université de Lille) et LIRDEF (EA 3749, Université de Montpellier). Son livre *Quand les profs aiment les élèves* a été publié en 2019.

\*\*\*

## **Quelle place donner aux Arts et la connaissance du sensible pour une société empathique en reliance ?**

**José Montalvo**, figure de la danse contemporaine française, dirige la Maison des arts de Créteil depuis 2016.

**Michel Schweizer**, acteur, metteur en scène, scénographe et chorégraphe. Fondateur et directeur de LA COMA, il est très engagé dans la réflexion sur la place des artistes dans le monde éducatif. <http://www.la-coma.com/LA-COMA-PROFIL>

---

---

## COMMUNICATIONS DU SAMEDI 19 OCTOBRE

9H-10H AMPHITHEATRE 1 CAMPUS CENTRE

### **Retour sur la notion d'empathie : quels liens avec l'insight ?**

**Bérangère Thirioux**

Centre hospitalier Henri-Laborit de Poitiers

Le cadre théorique de cette intervention est celui du rapprochement entre disciplines connexes : phénoménologie, psychiatrie et neurosciences. Son champ d'application est celui de l'éducation et de l'apprentissage. Mais comment ?

La phénoménologie allemande de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle a défini l'empathie (« sentir dans ») comme un mode d'accès à autrui. Elle permet de ressentir et de comprendre l'expérience vécue d'autrui et son état mental associé, en adoptant sa perspective mais tout en maintenant la distinction entre soi et l'autre. Alors qu'elle se base sur une dimension éminemment subjective liée à des processus affectifs, émotionnels et incarnés, elle permet de comprendre objectivement ce que l'autre, en tant qu'autre (c'est-à-dire en tant qu'il n'est pas moi), pense, croit, ressent etc. C'est là toute la complexité de ce phénomène dit « intégratif ».

L'insight est la capacité qu'ont les patients psychiatriques à reconnaître et accepter leur pathologie mentale – ou « conscience de la maladie ». Nous avons proposé un modèle montrant comment le développement de l'insight repose sur des capacités d'autoréflexion – se centrant sur soi – et des capacités d'empathie. En effet, les patients, en faisant l'expérience interne et subjective (donc par empathie), de ce que l'autre (praticien, famille, ami etc.) pense d'eux-mêmes et de leur pathologie, améliorent leur insight. Reconnaître objectivement souffrir de cette maladie mentale repose sur la capacité des patients à se décentrer et à se regarder eux-mêmes depuis la perspective que les autres ont sur eux. A ce processus d'objectification de soi s'ajoute un processus de subjectification. Faire l'expérience affective de la pensée d'autrui sur soi-même renforce l'adhésion du système émotionnel à l'évaluation cognitive et à la reconnaissance objective de la maladie (« Cette maladie est la mienne »).

Nous proposons d'appliquer ce modèle au domaine de l'éducation. Comment le renforcement des processus empathiques des élèves permet-il d'améliorer la conscience que ceux-ci peuvent avoir de leurs difficultés d'apprentissage ? Et, surtout, comment permet-il de surmonter ces difficultés ? Pour y répondre, nous prendrons appui sur des résultats de neuroimagerie montrant comment l'insight, l'empathie mais aussi l'auto-compassion reposent sur des réseaux neuronaux partiellement communs.

---

---



## **Empathie : clé des apprentissages artistiques et langagiers à l'école**

**Marie Potapushkina-Delfosse**

Université de Rouen/INSPÉ

Dans cette communication sera présenté un projet de recherche-action, associant l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante (anglais) et de différents arts (poésie, danse, arts visuels, théâtre), basé sur la théorie de « l'art comme expérience » de Dewey (1934/2014), qui a été conduit dans une classe de CE1 tout au long d'une année scolaire. Les médiations artistiques ont facilité la construction des compétences linguistiques (phonologique, lexicale, grammaticale) et ont contribué, de manière plus large, au développement de l'habilité à *langager* (Aden, 2017).

L'analyse des entretiens menés selon une technique proche de l'entretien d'explicitation, adaptée à l'âge des élèves interviewés ainsi qu'aux spécificités du milieu scolaire, a permis de mettre en lumière l'ensemble des attitudes empathiques répertoriées par les chercheurs (Berthoz, Jorland, 2004), et la fonction triple de ces comportements, qui consiste dans la reliance à soi, le tissage du lien social et la stimulation des apprentissages disciplinaires, linguistiques et artistiques.

### **Bibliographie**

- Aden, J. (2017). « Langues et langages dans un paradigme énonctif. *Recherches en didactique des langues et des cultures* »s. 14-1/ 2017. [En ligne] <http://rdlc.revues.org/1085>
- Berthoz, A., Jorland & G. (dir.) (2004). *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Dewey, J. (1934/2014). *L'art comme expérience*. Paris : Folio Essais.
- Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Langues, arts et empathie à l'école : communauté et singularité de l'expérience. *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. 35/2019, *Emo-Langages*. En ligne <https://journals.openeditionj.org/tipa/3375>

\*\*\*

## **Se relier par la photographie : recherche-action collaborative dans des écoles du monde**

**Fabienne Serina-Karsky**

Université Paris 8

Cette communication rend compte d'une recherche-action collaborative en cours entreprise autour d'un programme de correspondance conçu pour faciliter la coopération entre les écoles du monde grâce à l'utilisation d'un langage universel : la photographie. Par leurs productions, les enfants apprennent dès leur plus jeune âge à se connaître et à se respecter dans leurs différences. Au-delà de la correspondance, il s'agit également de mobiliser dans le cadre scolaire un médium artistique pour apprendre à vivre à l'école et entrer en confiance dans les apprentissages.

La recherche-action, réalisée avec et non sur des enseignants pour reprendre la précision de Ducharme, Leblanc, Bourassa et Chevalier, implique différents acteurs de la communauté éducative (élèves, enseignants/éducateurs, équipes de direction, parents) autour de projets interdisciplinaires. L'objectif est d'utiliser la photographie comme un vecteur stimulant pour encourager le désir d'apprendre, à travers une approche collaborative d'apprentissage par les pairs, en partant de l'intérêt de l'enfant ou du jeune et en tenant compte du développement de sa personnalité. Les élèves réalisent des productions individuelles et collectives, telles que des portraits ou des livres d'images montrant leur environnement. Ils coopèrent pour décider de ce qu'ils veulent montrer d'eux-mêmes, pour prendre les photos et les assembler dans un portfolio qu'ils partageront avec leurs correspondants.

Après avoir présenté le contexte et l'enquête pour laquelle nous avons eu recours à des outils de recherche quantitative et qualitative tels que les entretiens non directifs et les observations ethnographiques, nous exposerons les premiers résultats de la recherche tant du point de vue de l'impact de la photographie sur le développement des compétences psychosociales, que sur l'entrée des élèves dans leurs apprentissages.

### **Bibliographie :**

- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. & Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Education et francophonie*, XXXV : 2.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, XVI, 229-247.
- Grafmeyer, Y. & Joseph, I. (1984). *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Flammarion.

## Bienveillance et empathie dans la relation d'accompagnement par le CPE

**Nathalie Mikailoff**

Inspé d'Aix-Marseille

Le conseiller principal d'éducation (CPE) occupe une place essentielle dans l'établissement scolaire pour assurer le suivi des élèves, dans un contexte, en particulier dans le second degré, de cloisonnement des tâches éducatives et pédagogiques. Ses missions contribuent à créer dans le cadre de la vie scolaire des élèves les conditions de leur épanouissement collectif et individuel. Elles le conduisent à mener de nombreux entretiens, activités « piliers » de son action éducative, pour accompagner l'élève dans son parcours scolaire. Le bien-être est au cœur des préoccupations de ce praticien de l'éducation qui œuvre pour la construction de l'individu dans la relation qu'il noue ainsi avec chacun. Cette communication se centre sur la posture adoptée par le CPE en entretien éducatif à partir d'une recherche à visée compréhensive portant sur son activité d'accompagnement de l'élève. En nous appuyant sur une série d'entretiens menés avec dix CPE, et une enquête complémentaire adressée aux professionnels à l'échelle d'une académie, nous explorons la relation éducative qu'ils instaurent avec l'élève à travers leurs discours sur leurs propres gestes professionnels, et les procédés par lesquels ils tentent de favoriser un dialogue éducatif soucieux de la prise en compte de ses besoins. La place de l'empathie et de la bienveillance dans cette relation d'accompagnement est questionnée en référence à l'éthique du *care* qui permet de considérer la parole et la valeur d'autrui dans une attitude à la fois éthique et responsable.

### Bibliographie

- Cifali, M., Théberge, M., & Bourassa, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? . *Recherches & éducations*, (11).
- Lerbet-Sereni, F. (2013). La recherche à l'épreuve des mythes fondateurs : avec Antigone, vers une herméneutique de l'accompagnement. Présenté à *Imaginaire et Formation*, Montpellier : AREF. En ligne <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/imaginaire-et-formation>.
- Noddings, N. (1988). The Moral Life of Schools. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.

\*\*\*

## Bienveillance et expérience corporelle au cœur de la relation enseignant/élèves

**Hélène Fache**

Lycée et CPGE à Versailles.

Les nouveaux programmes d'EPS au lycée accordent une place privilégiée à l'expression des émotions et des sensations au cours d'expériences corporelles variées. Pour que cette expression par les élèves soit sincère et positive, il faut mettre en œuvre un **bien-être relationnel**.

Pour l'enseignant, c'est une recette qui réunit deux ingrédients : **l'amour** et **l'expérience**. L'*enseignant* entre dans une **relation bienveillante** s'il est profondément attaché à la jeunesse et l'aime. Comme la motivation reste un préalable dans l'implication des élèves dans les apprentissages (A. Muchielli, 1994), l'amour est une condition pour s'impliquer dans l'activité d'enseignement. Le deuxième ingrédient est l'expérience dans le sens « d'éprouver, faire l'expérience d'un sentiment, d'une situation » (E. Claparède, 1931) et, en même temps, la compilation de ces différentes épreuves au cours d'une carrière.

Pour l'*élève*, les apprentissages sont des expériences corporelles. L'enseignant doit instaurer un **climat bienveillant** pour que l'élève trouve *le désir de s'impliquer*, soit motivé pour s'engager. Nos travaux dans le domaine d'activité du volley-ball (Récopé, Rix, Fache, Boyer, 2013) ont pu montrer l'intérêt pour l'enseignant d'accéder **au monde de sensibilité de l'élève** pour *donner du sens aux apprentissages* et susciter le **désir d'agir**, le **désir d'apprendre**.

Enfin, nous proposons une méthode favorable au développement d'une **intelligence émotionnelle**, utilisée dans nos formations « gestion des crises », qui se découpe en trois phases : « defusing » consistant, immédiatement après une

situation vécue, à décrire ses émotions, complétée par une phase de debriefing puis plus tard, selon les situations, par un « RETEX » (RETour d'EXpérience).

### **Bibliographie**

Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Muchielli, A. (2001 / 1981). *Les motivations*. Coll. Que sais-je ? Paris : PUF.

Pharand, J. & Moreau, André C. (2017). La littératie émotionnelle : lire et comprendre les émotions pour mieux vivre. *Psychologie préventive*, 50. Québec : Editions de la SROH (Société de recherche en orientation humaine).

Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Fache, H. & Boyer, S. (2013). *La sensibilité à*, organisatrice de l'expérience vécue. In L. Albarello, J-M. Barbier, É. Bourgeois, M. Durand (Dir.), *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.

---

---

10H10-11H10 Salle i1-125

## **Le portrait photographique en classe, questions d'image**

**Franck Leblanc**

Université de Montpellier

Le portrait photographique en classe engage-t-il l'élève dans une simple réalisation plastique technologique ou bien est-il une source potentielle d'interrogation, de déconstruction et de construction de son rapport à l'image de soi ?

Nous tenterons ici d'interroger ce que met en jeu la pratique photographique en classe dans les rapports tissés entre l'élève et son image, entre l'élève et le groupe, questions d'usages — hors de la classe —, de représentations, de déplacements — par la pratique en classe — et de positionnement.

Réfléchir le mot image avec celui d'individu nous permet d'explorer une source féconde d'interrogations, entre engagement corporel dans un positionnement et rapport à l'autre, au monde, construits et tissés par les dispositifs techniques.

Cette proposition de réflexion prend sa source dans le postulat, proposé par Edmond Couchot, que les techniques de réalisation d'image sont à la fois des modes de production et des modes de perception du monde. Partant de ce point, le travail de l'image sera exploré comme potentialité d'interrogation par les élèves de leurs rapports aux autres, à l'image de l'autre, à leur propre image, leurs représentations, les modalités d'écriture du monde par le biais — les biais — des images. C'est à partir de deux projets photographiques que j'ai menés en tant qu'artiste intervenant, l'un en collègue et l'autre en élémentaire, que je souhaite aborder la thématique de la création et de la mise en jeu du corps, dans la construction du rapport à l'autre au sein de la classe.

### **Bibliographie**

Couchot, E. (1998). *La technologie dans l'art. De la photographie à la réalité virtuelle*. Nîmes : Éditions Jacqueline Chambon.

Leblanc, F. (2013). *L'image numérisée du visage. De la pose au positionnement*. Paris : L'Harmattan.

Soulages, F. (2005). *Esthétique de la photographie*, coll. Cinéma. Malakoff : Armand Colin.

\*\*\*

## **Favoriser l'épanouissement dans l'apprentissage par la pratique artistique**

**Christine Sanchez-Gaspard & Nathalie Blanc**

Université Paul-Valéry Montpellier 3

L'intellection de « l'expérience esthétique comme un chemin de connaissance à réhabiliter » est au cœur de notre projet. Un moyen de pallier le constat d'une école qui axe encore l'essentiel de sa pédagogie sur l'acquisition de connaissances verbales et logico-mathématiques, encourageant ainsi le développement d'une pensée principalement convergente (Lubart & Georgsdottir, 2004). Une pensée convergente dont le développement est absolument crucial, notamment pour permettre à l'individu de se structurer, mais qui ne doit pas empêcher l'encouragement de la pensée divergente, particulièrement utile à l'émergence ou l'essor de compétences créatives. Aussi, dans le cadre d'une thèse sur les effets de la pratique artistique sur le développement et l'épanouissement en milieu scolaire de l'enfant HPI (haut potentiel intellectuel) comparé à l'enfant tout-venant, nous considérons l'expérience esthétique comme un moyen de renouer avec l'apprentissage en général pour les élèves décrocheurs, mais aussi comme un levier pour encourager une créativité qui fait parfois défaut chez les plus académiques. Dans une dialectique d'interaction dynamique et cumulative avec les autres savoirs parallèlement dispensés et développés au sein de l'école, l'introduction d'exercices artistiques pourrait ainsi contribuer à favoriser les transferts

cognitifs de compétences (Burton et al., 2000). L'expérience esthétique pourrait donc ici servir le développement équilibré de deux façons de penser (divergente et convergente), en améliorant par ricochet et effets de transferts réciproques, performance et vécu de l'enfant scolarisé. Cette année, quelques 1600 enfants scolarisés dans l'agglomération montpelliéraine bénéficient du programme conçu et optimisé en laboratoire pour maximiser l'engagement de l'écopier (Toczek & Martinot, 2004).

### Bibliographie

- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and Through the Arts: The Question of Transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228. <https://doi.org/10.2307/1320379>
- Lubart, T. I., & Georgsdottir, A. S. (2004). Créativité, haut potentiel et talent. *Psychologie française*, 49(3), 277-291.
- Toczek, M. C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Malakoff : Armand Colin.

---

10H10-11H10 **ATELIER** 6 Salle i3-218

## Développer les compétences psychosociales (CPS) avec les outils de la psychologie positive

### ATELIER : Laure Reynaud

Enseignante en secondaire. Fondatrice de ScholaVie avec Vanessa Duchatelle

Les compétences psycho-sociales (CPS) sont les ressources intérieures qui nous aident à mieux vivre, avec soi et avec les autres. Elles favorisent le développement de l'enfant, sa santé, son bien-être et sa réussite.

La psychologie positive ou psychologie dite des ressources est une science qui offre de nombreuses pistes théoriques et pratiques de promotion de la santé scientifiquement validées.

Cet atelier ludique et interactif permettra :

- de présenter la psychologie positive,
- de découvrir et d'expérimenter des outils et jeux pédagogiques pour développer certaines compétences comme l'empathie, basées sur les apports de la recherche,
- d'aborder la question de la posture (bienveillante) au service du développement des CPS.

### Bibliographie

- Luis, É., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales: définition et état des connaissances. *Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes*, 11.
- Shankland, R., Benny, M., & Bressoud, N. (2017). Promotion de la santé mentale: les apports de la recherche en psychologie positive. *La Santé en Action*, 439, 17-19.
- Shankland, R. (2019). *La psychologie positive* (3<sup>e</sup> éd). Paris : Dunod.

---

11H-12H30 CLÔTURE AMPHITHEATRE1 CAMPUS CENTRE

Rectorat : Bénédicte Hare

Inspé Créteil : Emmanuelle Maître & Joëlle Aden

Inspé Aix-Marseille : Pascal Terrien & Sandrine Eschenauer

