

Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ?

Omar Zanna¹

Résumé

Ces dix dernières années, un réel regain d'intérêt pour le concept d'empathie voit le jour ; il cherche à renouveler l'interprétation des logiques de compréhension et d'action dans les relations sociales. Ce chantier théorique en construction commence déjà à produire des effets dans les recherches en sociologie, en psychologie des apprentissages et en sciences de l'éducation. La recherche-action-intervention titrée « De l'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école », menée avec des classes de CM1-CM2 (élèves âgés entre neuf et onze ans) au cours des années 2012-2014, en est une illustration. Ce programme d'éducation à l'empathie propose aux élèves de vivre des situations, permettant d'accéder à la reconnaissance de l'Autre, à partir d'une médiation des émotions générées par la mise en scène des corps. Les lignes qui suivent proposent de restituer la procédure et quelques résultats de ce travail, non sans en avoir au préalable précisé la genèse.

La délinquance des mineurs a, très tôt, été au centre de mes préoccupations de chercheur (Zanna, 2003). En portant le regard sur cet objet, il s'agissait de comprendre les causes de l'altération du lien social qui, parfois, conduit des individus à s'inscrire dans une carrière délinquante. C'est pour rendre compte de cette appropriation singulière de la réalité sociale que le concept de « ductilité nomique »² a été forgé. Il exprime la manière dont les mineurs de justice s'autorisent davantage de liberté pour expérimenter, au-delà du conventionnel. Ces premières recherches n'avaient pas vocation à faire des propositions pour améliorer les conditions de prise en charge des mineurs délinquants (Zanna, 2005). En revanche, mes travaux suivants ont été résolument plus engagés, posant la question de l'impact de l'activité scientifique.

1. Comprendre l'altération du lien social pour le restaurer par une éducation à l'empathie

Des échanges réguliers avec ces adolescents montrent qu'ils sont, au moment du passage à l'acte, violents notamment, souvent, pour ne pas dire la plupart du temps, sous l'emprise de leurs émotions ; des émotions auxquelles les psychotropes, mais également les pairs sont rarement étrangers. Dans ces moments-là, le jeune n'est plus totalement lui ; il est « hors de lui », tant les émotions instaurent momentanément une rupture dans les interactions sujet-environnement (Rimé, 2005). Confronté à une insécurité intérieure dont il faut se défaire, le jeune tente alors de

¹ Docteur en sociologie et en psychologie, maître de conférences habilité à diriger des recherches, Université du Maine (France).

² Dans le domaine de la résistance des matériaux (RDM), la ductilité désigne la propriété d'un corps métallique à se laisser étirer sans rompre. Les matériaux ductiles peuvent supporter une surcharge momentanée et une déformation plastique locale sans que cela conduise à une rupture. C'est cette élasticité résistante qui m'a incité à envisager l'analogie avec l'« entrée en délinquance » considérée comme un processus d'éloignement – sans rupture – vis-à-vis des normes conventionnelles. La mise en perspective de cette propriété associée au terme « nomique » est indispensable dans les problématiques de la délinquance juvénile. Encore faut-il s'entendre sur cette dernière expression. En l'espèce, et par souci étymologique, je préfère le qualificatif « nomique » au terme « loi » en ce sens que le *nomos* grec désigne plus fidèlement les préceptes ou les obligations morales et/ou juridiques. Moins restrictif et plus malléable, le terme « nomique » résonne étroitement avec la propriété de ductilité et renvoie exactement à la liberté dont les mineurs délinquants interviewés usent. C'est précisément cette liberté que je supposais être à l'origine de l'« entrée en délinquance ».

l'extérioriser sous forme d'un agir souvent violent (Sélosse, 1991). Recourir à des agissements sur une scène extérieure, pour parer les risques internes, constitue alors l'ultime ressource. Au final, tout se passe comme si la disposition à l'empathie était momentanément anesthésiée dans le passage à l'acte. Si l'on tient pour vraie cette assertion, le bon sens commande d'orienter la prise en charge de ces jeunes vers un travail éducatif de restauration de l'empathie qui semble parfois leur manquer. C'est donc la notion d'empathie qu'il convient, en premier lieu, de définir pour esquisser plus loin la thèse de l'éducation – *par le corps* – à l'empathie.

■ **De l'empathie**

Acquise au cours de la socialisation primaire, l'empathie est une disposition à reconnaître « les autres », « tous les autres » comme une possible version de « soi ». Elle se fonde en profondeur dans l'expérience de notre corps vivant, et cette expérience nous permet de reconnaître directement « les autres » comme des personnes comme nous. Pour le dire avec les mots de Jean-Marie Benett (1979), cité par Gérard Marandon (2001, p.95), l'empathie est une relation affective à autrui qui consiste à dépasser la règle d'or de la sympathie « agissez envers les autres comme vous voudriez qu'ils agissent envers vous » pour adopter la règle de platine propre à l'empathie : « Agissez envers les autres comme ils agiraient envers eux-mêmes ». Mais si l'on veut être encore plus précis, il faut opérer une distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle.

L'empathie cognitive, c'est ce que fait, par exemple, l'enseignant quand il s'adresse à ses élèves. Car pour transmettre faut-il encore avoir pris la mesure du niveau de réception de celui chez qui l'on souhaite faire écho. L'empathie cognitive, c'est aussi celle du pervers qui manipule sa victime ; ce qui montre bien que l'empathie n'est pas toujours vertueuse.

L'empathie émotionnelle, elle, se déclenche dans les situations de face à face, de vis-à-vis ; elle passe par les corps en présence, car le corps n'est pas qu'un corps, il est également langage. Elle suppose donc une résonance. Disons qu'en matière d'empathie émotionnelle, nous avons tous tendance à être affectés, autrement dit, à entrer en résonance émotionnelle avec autrui (Hartmut, 2012). Si vous souriez, j'aurai tendance à sourire également. Si vous êtes triste, je serai pareillement triste, mais, point essentiel, sans jamais me perdre dans vos émotions. L'empathie émotionnelle est en jeu chaque fois que des personnes sont en interaction. Être en empathie émotionnelle c'est donc participer à un alignement des affects, sans perte de distance (Brunel & Cosnier, 2012).

L'empathie cognitive (raisonnement) et l'empathie émotionnelle (résonance) sont par conséquent synchroniquement complémentaires dans la mesure où « *la relation à autrui s'établit d'abord et avant tout dans et par le corps qui est à la fois expression et langage* » (Brunel & Cosnier, 2012, p.13). C'est ce second versant de l'empathie qui a été retenu pour mettre à l'épreuve la thèse de l'éducation - *par le corps* – à l'empathie et dont il sera question dans les lignes qui suivent.

Partant du postulat d'une « anesthésie momentanée de l'empathie », plusieurs programmes de restauration de l'empathie, basés sur la mise en scène d'expériences partagées d'émotions générées par la mise en jeu des corps, ont été expérimentés avec les mineurs délinquants (Zanna, 2008, 2010).

■ **Des émotions pour restaurer l'empathie des mineurs délinquants**

En regard de cette notion cardinale d'empathie émotionnelle, chaque situation proposée dans ces programmes était l'occasion de faire émerger, à la conscience sensible, l'existence de l'autre comme une version possible de soi. Pour ce faire, la médiation des émotions générées par les activités physiques et sportives (APS), pratiquées en groupe à raison d'une séance par semaine pendant six mois, a été utilisée (Zanna, 2008). L'exemple suivant illustre cette méthode de travail avec ces jeunes.

Le circuit training : illustration de la vocation empathique d'une APS

Le circuit training est une méthode de préparation physique conçue à partir d'un ensemble d'ateliers où l'on réalise des exercices sollicitant différentes parties du corps. Cinq ateliers se succédant composaient le circuit en question : une course de 150 à 200 mètres, des séries de squats, de développés couchés, d'abdominaux et de triceps. Par binôme, les jeunes prenaient le départ chronométré de la course.

Sous la double pression du partenaire et des spectateurs, quasiment, tous les jeunes jouent le jeu et s'engagent pleinement dans l'exercice. On peut donc assister à une lutte acharnée. Ils terminent le circuit au bout de 3' à 3' 30". Comme on peut s'y attendre, l'arrivée est l'occasion, pour les uns, d'exprimer leur fatigue ; les postures, les rictus et les propos du style « c'est l'enfer ton truc », « je sens plus mes poumons », « je sens les battements de mon cœur partout, partout », « je vais exploser » en attestent ; les autres, ceux qui ne sont pas encore passés, observent ce qu'ils vont vivre une fois leur tour venu. Les conditions de partage de l'expérience des émotions générées par le challenge et l'intensité de l'effort physique sont ainsi réunies.

Dans cet exemple, comme dans toutes les situations proposées dans les différents programmes, c'est précisément cette mise en scène collective des émotions qui enseigne à chacun que l'autre est toujours une version possible de soi. Cette idée d'un lien entre expression faciale ou physique et émotion implique donc, d'une part, que l'émotion traduit les manifestations physiques, notamment faciales (Izar, 1977), et, d'autre part, que ces mêmes expressions sont des indices de l'émotion (Tcherkassof, 2009) que l'on souhaite partager avec autrui (Maury, 1993). Tous les résultats de ces recherches sont présentés dans un ouvrage publié en 2010 sous le titre, *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants* (Zanna, 2010).

À l'aune des résultats encourageants obtenus dans le cadre de ces différents programmes de restauration de l'empathie, l'idée d'instaurer une éducation - *par le corps* - à l'empathie s'est imposée comme une évidence.

2. Instaurer une éducation - *par le corps* - à l'empathie dès l'école primaire

Dans la mesure où elle concerne tous les enfants, l'école élémentaire représente un espace privilégié d'éducation à l'empathie. Pour autant, à la lecture des programmes scolaires, il est évident que l'éducation aux compétences émotionnelles n'occupe actuellement que peu de place. Sans doute faut-il y voir la marque de fabrique de l'école républicaine. L'école de Jules Ferry s'est en partie construite en contre de la famille, au prétexte qu'elle réservait, entre autres, une trop grande place aux affects. Émile Durkheim ne disait-il pas de la famille que « *c'est un milieu qui, par sa chaleur naturelle, est particulièrement apte à faire éclore les premiers penchants altruistes, les premiers sentiments de solidarité ; mais la morale qui y est pratiquée y est surtout affective. L'idée abstraite du devoir y joue un moindre rôle que la sympathie...* » (Durkheim, 2005, p.104). Rien de surprenant donc à observer que les programmes révèlent, encore aujourd'hui, une forte prépondérance de l'enseignement des connaissances, de l'intelligence abstraite, c'est-à-dire de la raison objective.

L'école est aussi ce lieu où tout est mis en oeuvre pour que les élèves apprennent à penser les choses essentiellement par le truchement de la raison. Tout se passe alors comme si la raison était cet instrument neutre, objectif, qui conduirait à la vérité. Ce qui n'est pas toujours le cas. Enseigner l'intelligence abstraite est une bonne chose, mais il ne faut pas oublier les intelligences sensibles car l'élève est certes un esprit, mais il est également un corps habité et mû par des émotions. Or aujourd'hui très peu de moyens sont alloués à la promotion de

l'apprentissage social et affectif, qui constitue pourtant l'autre grande mission de l'école. Visiblement, l'école est encore et toujours *anti-corps* et *anti-émotions* : elle se limite bien souvent aux seuls sens de l'ouïe ou du regard. Les autres sens – sentir, toucher et goûter – sont souvent oubliés. Il semble que seuls les sens – *a priori* nobles – de la mise à distance y aient droit de cité (Descamps, 1996). Pourtant, ce sont bien nos cinq sens qui nous permettent, au quotidien, de lire la réalité et quand cette réalité est humaine, quand elle vient « *de notre semblable, il en faut un sixième qui s'appuie sur les précédents pour les interpréter : le sens de l'Autre, un sixième sens : l'empathie* » (Brunel & Cosnier, 2012, p.221). En mettant l'accent quasi exclusivement sur les seules connaissances disciplinaires, l'école fait à l'évidence l'impasse sur « l'alphabétisation émotionnelle ».

Le propos n'est pas ici de réprover le travail réalisé par les enseignants, mais de pointer la quasi-absence de projets éducatifs explicites centrés sur le développement de la disposition à l'empathie, faute, sans doute, de travaux opérationnels dans ce domaine. Si la compréhension théorique du développement phylogénétique et ontogénétique de l'empathie est désormais bien connue (Hoffman, 2008), le passage de la théorie à la pratique demeure faiblement investi. C'est pour participer à combler cet impratiqué qu'un programme d'éducation – *par le corps* – à l'empathie à l'adresse d'élèves d'écoles primaires de la Sarthe a été conçu, construit et mis en œuvre.

L'introduction d'une éducation à l'empathie dès l'école primaire vient judicieusement renforcer les apprentissages disciplinaires et certaines des compétences à maîtriser définis dans les programmes. On sait en effet désormais qu'un QI élevé n'est pas synonyme de réussite (Gardner, 1997 ; Rifkin, 2011). Loin s'en faut ! Une autre forme d'intelligence doit être cultivée pour réussir sa vie, tant personnelle que professionnelle. Et cette autre forme d'intelligence suppose l'acquisition de compétences émotionnelles et relationnelles – des compétences dont la mise en œuvre doit être animée par une large ouverture à l'autre. « *Comme les maths ou la lecture, la vie affective est un domaine où l'on peut faire preuve de plus ou moins d'habileté, et qui exige un ensemble spécifique de compétences. [...] L'aptitude émotionnelle est une métacapacité ; elle détermine avec quel bonheur nous exploitons nos autres atouts, y compris notre intellect* » (Goleman, 1997, p.54).

Mais comment agir concrètement ? Si l'on adopte la proposition de Michael Slote (2007) et de Martin Hoffmann (2008), soutenant que l'apprentissage au cours de l'enfance est basé sur les émotions empathiques, alors un programme scolaire favorisant le développement de ce que John Mayer et Peter Salovey (1990) – avant Daniel Goleman (1997), qui en popularisera l'utilisation – appellent l'« intelligence émotionnelle », et donc de l'empathie, représente un support efficient. Efficient car il ferait en sorte que les enfants d'aujourd'hui deviennent des citoyens de demain aussi responsables que solidaires.

C'est à partir de ces intentions, que s'est défini l'objet du programme titré, *L'empathie pour lutter contre le harcèlement à l'école* (Epluche) expérimenté dans la Sarthe avec des élèves d'écoles primaires. Son protocole, à l'instar de ceux menés avec les mineurs délinquants (Zanna, 2010), met au centre la question du corps et de ses expressions, du travail collectif et de l'expérience interindividuelle. Par l'émotion née de l'engagement des corps, par l'aspect collectif des situations proposées et par la responsabilité engagée des uns envers les autres, ces expériences enseignent aux élèves à mieux se situer face aux autres, à se mettre à leur place. Elles déplacent l'affrontement aux autres vers un espace où les conduites entre individus sont discutées et mieux comprises. Le partage des émotions, dans un cadre solide et garanti par les enseignants, contribue à nourrir le lien à l'Autre en rendant les individus solidaires et capables de prendre la mesure du sens, de l'usage et des bienfaits de cette solidarité. Ce programme utilise donc clairement les émotions, générées par la mise en scène des corps au cours d'une activité physique, comme outil d'éducation à l'empathie.

■ **Cadre d'intervention et méthodes pour éduquer à l'empathie**

Le programme Epluche, financé pour deux années scolaires (2012-2014) par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (Fej), se déroule sous la forme d'une recherche-action-intervention en partenariat entre l'Inspection académique de la Sarthe et le laboratoire Violences Identités Politiques et Sports (VIP&S) de l'Université du Maine (France). Dans sa mise en œuvre, il consiste à encadrer dix-neuf classes au cours de deux années consécutives (CM1 en 2012-2013 et CM2 en 2013-2014) à raison de vingt-quatre séances annuelles (une séance par semaine pendant vingt-quatre semaines consécutives) pour cinq classes et douze séances annuelles pour les quatorze autres classes. Dans la suite de l'article, seules les cinq classes ayant bénéficié d'un cycle complet (vingt-quatre séances par an) sont considérées. Un prochain article, sous forme d'analyse comparative, est prévu en 2015 pour discuter de l'impact de cette recherche-action-intervention sur les deux types de classes. Mais revenons au protocole. Le cœur des interventions est l'occasion de proposer aux élèves de vivre des situations permettant d'accéder à la reconnaissance de l'Autre, de s'ouvrir à l'Autre. Dans cette perspective, il s'agit de créer les conditions pédagogiques de la mise en scène (collective) des émotions partagées pour solliciter l'empathie émotionnelle en passant par l'éprouvé des corps. Autrement dit, utiliser la médiation des émotions provoquées par la mise en jeu des corps au travers d'activités physiques, du théâtre-forum, de jeux de rôle, de jeux dansés...

On invite souvent les enseignants à faire en sorte que les élèves apprennent à gérer leurs émotions, ce qui en soi est une bonne chose. Encore faut-il créer les contextes pour pouvoir les vivre. Une façon de faire consiste à mettre en place des situations jouées où les émotions sont activées ou réactivées, dans un cadre sécurisant pour l'élève : l'enseignant veille ! Concrètement, il s'agit de proposer des activités mettant en scène les corps et, à l'instar du « triangle dramatique » de Stephen Karpman (Agnese & Lefeuvre, 2010) ou du jeu « des trois figures » de Serge Tisseron (2010), avec toujours comme principe l'inversion des rôles ; c'est-à-dire que chacun prend la place d'un autre pour jouer son personnage. Ce faisant, tous les corps deviennent alors des « corps-analyseurs », des « corps re-connaissants » (Brunel & Cosnier, 2012), car si l'un pense et parle avec son corps, l'autre perçoit et interprète aussi avec son corps. « *Par l'effet d'une éloquence singulière du corps visible, l'Einfühlung [l'empathie] va du corps à l'esprit.* » (Merleau-Ponty, 1960, p.262). Mais à la différence des propositions de Karpman et de Tisseron, dans tous les jeux expérimentés dans le cadre de ce programme, un quatrième acteur occupe également et nécessairement la scène : les spectateurs/observateurs, les « spec'acteurs » dirait Auguste Boal (2004). Car si les élèves jouant les scènes vivent émotionnellement les situations de l'intérieur, le processus d'empathisation est en œuvre autant, sinon plus, du côté des spectateurs/observateurs. Ce sont précisément eux qui sont susceptibles de se trouver en détresse empathique³, c'est-à-dire en situation d'être concernés, par vicariance⁴, par les émotions vécues et transmises par les personnages en situation de jeu. Le fait de faire « comme si » on épousait « le sentiment de l'autre » doit conduire à extérioriser les élans empathiques. Ces différents jeux, s'ils sont accompagnés par des personnes formées à la méthode de l'éducation à l'empathie, fournissent un espace sécurisé pour mettre en scène et explorer les émotions et l'ouverture aux autres. Par l'émotion née de l'échoïsation des corps collectivement engagés, par l'entraînement à la sensibilité, ce type de situations interactionnelles régulièrement répétées ouvre une voie propice à l'acheminement des élèves vers l'altérité.

³ L'individu est en situation de détresse empathique égocentrique lorsqu'il fait la distinction entre ce que ressent autrui et ses propres ressentis, mais confond ses états intérieurs avec ceux d'autrui. Il essaie d'aider par le biais de ce qui servirait de réconfort à lui-même. Il y a détresse empathique véritable, lorsque l'individu ressent ce que ressent autrui tout en faisant la distinction entre son propre état intérieur et celui d'autrui (Hoffman, 2008).

⁴ Pour l'ensemble de la théorie de l'apprentissage, apprendre consiste à accomplir une action en faisant l'expérience de ses conséquences. Si le psychologue Albert Bandura (1976) accepte cette évidence, il suggère cependant que ces « apprentissages par expérience directe surviennent le plus souvent sur une base vicariante, c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour ces derniers. Cela économiserait le fait d'apprendre par essais et erreurs » (Berthoz, 2013, p.166). La vicariance contribue à accélérer l'apprentissage. Il est en effet désormais admis et vérifié que l'expérience vicariante, c'est-à-dire la possibilité d'observer un pair réaliser une action donnée, participe pleinement aux apprentissages (Berthoz, 2013).

Cinq classes de CM1 sont ici donc concernées, soit près de 125 élèves. Les interventions, organisées sous forme de cycles (quatre cycles de six séances), se déroulent pendant les cours d'Éducation Physique et Sportive (EPS) à raison d'1h ¼ à 1h ½ par semaine. Chaque professeur des écoles (PE) de chacune des cinq classes est associé à un intervenant (coordonnateur, conseiller pédagogique, doctorant enseignant-chercheur du VIP&S) formé aux méthodes d'éducation – *par* le corps – à l'empathie. Pour chacun des quatre cycles annuels⁵, un principe de formations gigognes de trois journées a été mis en place selon l'organisation suivante.

Une première journée de formation avec les membres du laboratoire VIP&S (doctorants et enseignants-chercheurs) au fait de la thématique de l'éducation – *par* le corps – à l'empathie est organisée. À partir d'une activité support généralement utilisée par les professeurs des écoles (activités physiques et/ou sportives, jeux de rôle, théâtre-forum et expression corporelle) des situations sont conçues puis expérimentées par corps afin de prendre acte des sensations qu'elles génèrent. Lors de la deuxième journée, le groupe des coordonnateurs et des conseillers pédagogiques entre en scène. Après un rappel de la problématique du programme Epluche, les situations retenues au cours de la première journée sont présentées, mises à nouveau à la discussion, revisitées et à nouveau expérimentées par corps. Coordinateurs et conseillers pédagogiques, à partir de leur connaissance des publics, amendent, suppriment et/ou proposent d'autres situations, plus en phase avec la réalité de la classe. À la troisième journée de formation, pour faire vivre le principe de la formation gigogne, c'est le groupe des coordonnateurs et des conseillers pédagogiques qui prend en charge l'information et la formation des professeurs des écoles. Ils remettent à nouveau sur l'établi les situations retenues à l'issue de la deuxième journée de formation. Les situations sont présentées, mises de nouveau à la discussion et expérimentées par corps avec les professeurs des écoles qui, à partir de leur connaissance des élèves mais également des conditions matérielles de chaque établissement, peaufinent les situations afin de les rendre opérationnelles avec des classes. Finalement, ce sont plus d'une vingtaine de jeux qui ont été expérimentés⁶. Les deux exemples suivants, tirés respectivement des cycles « jeux de distance » et « jeux dansés », illustrent les situations proposées aux élèves.

Le « jeu des mousquetaires »

La règle du jeu : ce type de jeu consiste à faire jouer ensemble plusieurs équipes de quatre élèves. Dans chaque équipe, les élèves ont une position à tenir. L'un a les bras tendus parallèles au sol, l'autre les bras tendus vers le ciel, le troisième se tient sur une jambe et le quatrième (le joker) court autour de la salle selon un parcours prédéfini. Les trois premiers peuvent appeler le joker pour se faire remplacer. Le groupe qui tient le plus longtemps les positions gagne la manche...

Ce qui est recherché : tous les élèves doivent prendre en considération leurs partenaires : repérer celui qui va « lâcher » au risque de faire perdre son équipe. Chacun doit, par conséquent, être attentif aux mimiques, aux expressions du visage, aux cris, aux appels à l'aide... Dans ce jeu, ce sont les corps qui s'expriment. En affichant immédiatement une réaction appropriée, l'observateur transmet de façon précise et éloquente à la fois sa conscience de la situation de l'autre et son propre engagement. En tant qu'intuition vécue des états affectifs de ses camarades, la faculté d'empathie inscrit les autres en soi. Partager des sensations vécues – rictus, grimaces, souffles, rougeurs... – donne à chacun la possibilité de reconnaître ses camarades comme une version possible de lui-même. C'est alors que l'empathie advient.

« Le jardin des sculptures »

La règle du jeu : par groupe de trois à cinq : un élève a les yeux fermés ; il se met à disposition d'un camarade qui le sculpte. Les autres observent. Quand le sculpteur a terminé son œuvre, le sculpté peut alors ouvrir les yeux pour constater l'œuvre. Un point important pour exciter la disposition à l'empathie chez tous les élèves consiste à faire en

⁵ Des jeux de distance pour prendre la mesure d'autrui (cycle 1) ; des jeux de rôle pour prendre la place d'autrui (cycle 2) ; du théâtre-forum pour se mettre à la place d'autrui (cycle 3) ; des jeux dansés pour incarner autrui (cycle 4).

⁶ Jeu de la Mule ; Jeu des mousquetaires ; Jeu de Nicolas ; Jeu du bâton ; J'te prends ta douleur ; L'ours et le touriste ; Le pigeon qui aimait le poulet ; Les clients rois ; La « roue de l'histoire » et la « fabrique du récit » ; L'habit de protection ; La rencontre ; Le jardin des sculptures ; Relax – Max ; Jeux des porc-épics en hiver...

sorte que tous les élèves du groupe vivent les trois rôles (sculpteur, sculpté et observateurs).

Ce qui est recherché : mettre son corps à disposition d'autrui, c'est déposer chez lui de la confiance. Une confiance nécessaire pour laisser cours à ses émotions en présence d'autrui. Le sculpteur de son côté, doit, pour réussir son œuvre, avoir conscience qu'il manipule une « pâte humaine » faite d'affects et d'émotions. Il doit donc être en permanence dans une forme d'alignement affectif avec son modèle sans quoi pas de sculptures possibles. Ainsi organisé, le jardin des sculptures, à l'instar de tous les autres jeux, devient un lieu d'éducation – *par le corps* – à l'empathie, un lieu où il devient possible de penser l'autre comme un soi-même et se penser soi-même comme un autre (Ricoeur, 2004).

Tout bien considéré, la capacité à comprendre la situation d'un autre et son état émotionnel, pour l'avoir soi-même vécu, est un puissant moyen de créer l'attention chaleureuse à autrui et l'acceptation sociale (Rifkin, 2011). De telles situations placent les élèves en position de saisir et de comprendre les ressentis de leurs pairs, ce qu'ils ne faisaient pas nécessairement auparavant. Quand ils découvrent sur les autres les mimiques liées à l'épuisement ou à la difficulté de s'exposer, les conditions sont alors créées pour qu'ils se décentrent d'eux-mêmes. Au miroir de ce qu'ils ressentent eux-mêmes, ils sont, dès lors, capables de dire ou de penser que l'autre (ne) se sent (pas) bien, a mal, a des difficultés, éprouve des sensations agréables... Progressivement, ces situations spéculaires, vécues puis parlées, deviennent source d'empathisation.

■ **Des éprouvés corporels à mettre en mots pour communiquer avec autrui**

Consacrer une place toute particulière au corps s'arrime sur les travaux des auteurs qui insistent sur le fait que, avant même la mise en mots, avant la verbalisation, il y a un langage gestuel, une mise en gestes (au sens étymologique « d'attitude, de mouvement du corps ») qui rend possible une pensée en images (Damasio, 2010). Quand bien même rien ne s'est encore dit avec des mots entre les individus, quelque chose est clairement transmis entre les mondes intimes, par le truchement de la vue des corps (Amadiou, 2005), tous porteurs de sens (Descamps, 1966). Notre corps mû par nos émotions nous parle dans un langage intime qui n'est pleinement accessible qu'à nous-mêmes (Damasio, 1999) et que nous ne pouvons partager avec d'autres qu'indirectement par l'intermédiaire de nos gestes (Mead, 1963), des expressions de notre visage (Levinas, 1971), de notre regard (Simmel, 1981 ; Le Breton, 2003), de notre voix (Le Breton, 2011), de nos paroles (Bourdieu, 1982). Apprendre à analyser le corps (au sens large) de l'autre apparaît donc comme une condition première et nécessaire à la compréhension d'autrui et du monde. « Faire » et « regarder faire » sont aussi importants que « parler ».

L'expérimentation du monde, par l'entremise du corps, des éprouvés, favorise autant la compréhension, développe tout autant la confiance et l'estime de soi que la parole seule. Christophe Dejours précise que, pour advenir, le corps doit se heurter à la résistance du monde. « *La connaissance du monde est d'abord une expérience pâteuse. Et c'est de cette expérience charnelle que peut éventuellement émerger la pensée* » (2001, p.155-156). Finalement, on peut dire, *cum grano salis*, que Descartes a commis une erreur (Damasio, 1995) et que Spinoza avait raison (Damasio, 2003). « *Spinoza a eu l'intuition du dispositif anatomique et fonctionnel global que le corps doit mettre en œuvre pour qu'apparaisse l'esprit avec lui ou, plus précisément, avec et en lui. [...] l'esprit et le corps sont des processus parallèles et mutuellement corrélés. [...] Ils se doublent l'un l'autre en tous endroits, comme deux faces d'une même chose.* » (Damasio, 2003, p.210-217). Une relation indissociable existe donc entre émotions, sentiments, conscience et raison, c'est-à-dire entre corps et esprit⁷. Le cogito seul est par conséquent un handicap en ce sens qu'il ne permet pas à l'affect d'advenir. De fait, seule une éducation qui combine, sans les hiérarchiser, motricité et parole est susceptible de conduire à l'avènement de sujets épanouis et équilibrés (Varela, Thompson & Rosch, 1993).

⁷ Les chapitres 2 des ouvrages d'Antonio Damasio (*Le Sentiment même de soi* et *Spinoza avait raison*) et les schémas notamment (voir schéma page 77 pour *Le Sentiment même de soi* et pp.36, 42 et 50 pour *Spinoza avait raison*) éclairent bien cette relation étroite.

Acquis à l'idée que l'éprouvé est l'aïeul de l'esprit et du verbe et que le partage émotionnel est au fondement de l'être parlant, le verbe est régulièrement sollicité au cours des séances car, à cet âge (9-11 ans), les élèves sont aptes à utiliser le langage pour exprimer leurs émotions et à nourrir, par ricochet, leur disposition à l'empathie (Hoffman, 2008). Quelles que soient les situations proposées, chaque élève est invité à revenir mentalement sur lui-même et les autres en mettant des mots sur ses ressentis et ceux des autres. Ces exercices – répétés régulièrement au cours d'une année –, qui partent de soi et d'un savoir éprouvé avant de s'énoncer, sont l'occasion pour chacun de livrer ses impressions, ses émotions, ses gênes... mais aussi ses plaisirs et ses découvertes. Le fait d'étoffer peu à peu son réservoir de mots pour dire ses ressentis permet de mieux exprimer sa pensée, ses émois, et *in fine* de mieux comprendre et appréhender ses émotions (Bentolila, 2010).

Avec le retour verbal sur l'expérience vécue par corps, l'élève apprend à nommer, catégoriser plus précisément son rapport au monde des autres. En attirant l'attention sur la détresse des élèves en situation de difficulté dans les jeux proposés et en demandant aux élèves ce qu'ils ont éprouvé dans les mêmes circonstances, les intervenants rendent possible l'activation des mécanismes d'éveil empathique. C'est donc en ressentant par corps les émotions d'autrui, puis en mettant en mots ces ressentis que l'on peut parler d'éducation par le corps à l'empathie. Autrement dit, il n'est pas ici question d'éduquer les corps, mais de s'en servir comme média pour éduquer *par* les corps à l'empathie. Cette façon de procéder enseigne à l'élève « *la substance de la morale humaine : assumer la responsabilité et ses actes, compatir avec les autres, vouloir leur apporter son aide et son réconfort, et avoir un sens convenable du fair-play et de la justice. Maturation de l'empathie et développement moral sont une seule et même chose* » (Rifkin, 2011, p.155). Les premiers résultats de ce programme en témoignent.

Une ultime précaution s'impose, avant de présenter quelques effets de ce type de programme. Si toute la démonstration consiste à répondre à la question posée par le titre de l'article, il est nécessaire d'insister sur un point important. Ce type de démarche doit être subordonné à la condition suivante : toujours veiller à ce que les situations proposées ne dépassent pas un certain seuil d'émotion au-delà duquel l'élève ne peut que se sentir isolé et menacé dans son intégrité physique et psychique. Ce type de projet implique donc un suivi, sous forme de supervision et, cela va sans dire, des compétences didactiques et pédagogiques avérées : deux conditions *sine qua non* pour que la confrontation aux émotions d'autrui devienne le terreau de l'éducation à l'empathie.

3. Vers une ambiance plus empathique à l'école

En plus des temps de formations gigognes, les binômes intervenants / professeurs des écoles (PE) ont, à quatre reprises, participé à des séances-bilan, conduites sous la forme de focus group. Cela a été l'occasion d'échanger plus avant sur les comportements des élèves, de pointer les limites ou l'intérêt de tel ou tel jeu... Lors de la dernière séance-bilan, chacun a été invité à s'exprimer sur les changements observés en lien avec le programme d'éducation – *par* le corps – à l'empathie.

De ces échanges, on retiendra que les « mises en scène des corps », lors des partages collectifs des émotions, en plus de créer les conditions du développement de la disposition à l'empathie favorisent les « mises en mots ». D'ailleurs, bon nombre d'enseignants se sont saisis des séances pour travailler de manière plus approfondie, en classe, le vocabulaire spécifique aux émotions. D'autres utilisent en début et fin de journée des rituels vus lors des formations. Le « Relax Max », un rituel d'échauffement émotionnel pour l'entrée en empathie, a particulièrement été apprécié et utilisé⁸. Avec quelques enseignants volontaires, il a également été initié la conception d'une grille d'appréciation du climat empathique de la classe⁹.

⁸ Ce jeu propose un temps de relaxation. Les élèves s'allongent librement pendant cinq à dix minutes. En classe, il est possible de pratiquer assis les mains sur le pupitre ou le long du corps... Les yeux fermés, ils ont pour consigne de se concentrer sur les zones où une douleur, un fourmillement, un grattement ou des pulsations sont ressentis. Le but, ici, est d'être suffisamment à

Finalement, tous les enseignants rapportent que les élèves ont, en effet, de plus en plus de mots pour exprimer leurs émotions, voire certaines de leurs peurs ou angoisses. Les jeux, et notamment les temps de verbalisation, ont mis au jour des lieux (le préau, la cour, les toilettes, les couloirs, la grille de l'école... tel bâtiment du quartier) ou des trajets (le chemin de l'école) plus particulièrement redoutés. Le conseil des maîtres a pris en compte toutes ces informations pour tenter de trouver des solutions.

Il a également été relevé que les élèves sont dorénavant moins hésitants à dire les choses à leurs pairs – même s'ils sont plus grands qu'eux – et à l'enseignant ; les plus timides osent désormais prendre la parole pour, par exemple, rapporter un événement dérangeant observé dans la cour de récréation. En témoigne l'observation suivante : dans une des classes inscrites dans le programme, un trio composé de deux garçons et d'une fille s'est constitué pour venir en aide aux élèves malmenés dans la cour de récréation. Cette organisation spontanée a été révélée lors d'un temps de verbalisation au cours d'une séance. Interrogés sur les raisons de leur mobilisation, les élèves expliquent à l'ensemble de la classe qu'« il n'était pas normal de s'en prendre aux plus petits ». Avertie de la démarche, l'enseignante de la classe continue à accompagner l'initiative en sollicitant régulièrement les élèves sur ce type de mobilisation dans le but de les amener à mettre en mots les situations de débordement émotionnel vécues au sein de l'école.

Tout bien considéré, le fait que les réservoirs de mots pour dire ses émotions se soient étoffés a eu des retombées positives sur la qualité de l'écoute. Les échanges cordiaux sont plus nombreux et les problèmes sont dorénavant plus facilement exprimés, discutés et dans bien des cas résolus.

Un autre point important, qui va dans le sens d'une plus grande considération d'autrui, retient l'attention. Certains élèves sont désormais capables de faire des liens – et donc d'établir des transferts de connaissances et de savoir-être – entre des situations de conflits, d'iniquité vécues sous forme de jeux dans le cadre du programme et celles rencontrées dans l'enceinte de l'école et, point intéressant pour la suite, tentent, avec l'aide de l'enseignant, d'y apporter des réponses. En témoigne cette situation rapportée par un enseignant.

Un groupe d'élèves, sous la conduite de l'un d'entre eux, exclut du jeu un autre élève. L'enseignant demande à l'enfant à l'origine de l'exclusion de se rappeler du jeu du porc-épic¹⁰, vu lors des séances, et d'envisager une place où l'élève « exclu » ne serait pas trop loin... Après discussion, sans être totalement intégré dans le groupe, l'élève, auparavant exclu, est accepté et respecté dans sa différence.

l'écoute de soi pour que le corps devienne le support de sensations et de perceptions permanentes. En se concentrant sur les informations envoyées par son corps, l'élève doit, au gré des séances, être capable de se mettre à son écoute pour mieux se connaître. L'enseignant guide le groupe en donnant des consignes : soupirer, souffler, sentir l'empreinte de son corps sur le sol, dans la chaise, se concentrer sur un bruit, rythmer sa respiration en posant une main sur son ventre, s'étirer, se relever doucement... Sentir, ressentir, être à l'écoute des bruits que le corps émet, c'est accéder à la conscience de soi (Rimé & Le Bon, 1984), condition nécessaire pour s'ouvrir à autrui. « Le dialogue avec soi vise à développer la conscience et la connaissance de soi, à éclaircir sa présence au monde dans une position singulière, avec des convictions et des aspirations qui lui sont propres. » (Karli, 2011, 200). C'est, au reste, parce qu'un individu comprend sa nature profonde, toujours singulière, qu'il est à même de saisir celle d'autrui. Régulièrement répété, le rituel « Relax Max » enseigne à l'élève à explorer et expérimenter son corps pour trouver sa manière de vivre, construire une conscience de soi positive afin de s'ouvrir à autrui, car seule la concorde avec soi-même rend possible la concorde avec les autres.

⁹ Les résultats de ce travail seront développés dans un prochain article.

¹⁰ Le jeu des porcs-épics en hiver.

La règle du jeu : la classe est divisée en deux groupes, un qui observe et l'autre en situation de jouer le jeu du porc-épic en hiver. C'est l'hiver, les porc-épics ont froid. Ils ont tendance à se rapprocher les uns des autres. Comme ils se rapprochent les uns des autres, ils se piquent. Comme ils se piquent, ils s'éloignent les uns des autres. Comme ils s'éloignent, ils ont à nouveau froid. Ils se rapprochent à nouveau, ils se piquent, etc. Nous sommes à l'endroit d'autrui exactement dans la même condition que celle d'un groupe de porc-épics.

Ce qui est recherché : trouver la juste milieu (la bonne distance) qui consiste à être assez près pour avoir chaud, ne pas être trop loin pour ne pas être trop seul. Comment reconnaît-on la différence et jusqu'où la prendre en compte. Schopenhauer appelle cette bonne distance la « politesse ». La politesse serait alors l'art de trouver la bonne distance qui permet à chacun de n'être ni trop envahissant, ni trop absent. Voir Schopenhauer A. (1886), *Aphorismes sur la sagesse dans la vie*, Paris, Puf, 1989.

Si d'autres exemples de transfert de connaissance ont été évoqués, il est toutefois à préciser qu'ils se font toujours, pour le moment, sous l'impulsion de l'enseignant qui sait mettre en lumière des situations d'iniquité, de violence, de détresse d'autrui, de bien-être... Attirer l'attention sur ce type de situation vécue par un camarade, inviter les élèves à dire ce qu'ils éprouveraient dans les mêmes circonstances, tout en faisant référence aux situations du programme, contribuent à activer les mécanismes de l'empathie et à œuvrer pour un bon climat scolaire. À l'évidence, disposer d'un (plus) grand réservoir de mots permet de mieux s'exprimer, de mieux exprimer une pensée. Parce qu'ils articulent la pensée, les mots sont également les ennemis de la violence, rappelle Alain Bentolila. C'est pourquoi il faut toujours encourager « *nos enfants à élire au plus loin d'eux-mêmes celui qu'ils n'ont encore jamais vu pour lui dire des choses qu'il n'a jamais entendues [...] C'est aux confins du dire, à l'orée de l'indicible, que la langue déploie toute sa puissance, mobilise tous ses moyens pour suspendre un instant, un instant seulement, la tentation délicieuse du refus de l'autre* » (Bentolila, 2010, p.229-230).

Au final, ces observations montrent que les liens socioaffectifs observés sont à interpréter comme la conséquence des synchronies émotionnelles en œuvre depuis le début du programme, des liens qui contribuent à susciter la réciprocité et le renforcement mutuel. Le fait d'observer et d'écouter autrui, s'engager dans un processus d'expression, crée les conditions de l'avènement d'un lien entre celui qui se raconte et celui qui entend. Cette « colle sociale » (Barbalet, 1998) devient de plus en plus agissante au fur et à mesure que se déploie ce programme d'éducation à l'empathie. La cohésion, mais également l'assertivité devenue désormais possible, sont à interpréter comme les conséquences logiques des situations répétées de partage émotionnel. À ce propos, on ne saurait oublier que « *le partage social des émotions confère également à l'interaction une dynamique particulière en ce sens que les auditeurs sont enclins à manifester des comportements prosociaux* » (Tcherkassof, 2009, p.107).

Si globalement, tout le monde s'accorde sur le fait que le programme a des effets positifs sur le climat empathique des classes, il n'en demeure pas moins que certaines situations ont révélé des cas plus problématiques. Il a notamment été noté que les élèves pouvaient, à certains moments, sur-jouer – au risque de les renforcer – des manifestations de toute puissance d'un élève ou bien accentuer la situation de harcèlement d'un autre. Ces deux cas ont été observés et longuement discutés. Ils ont permis de mettre au jour – donc de prévenir – des situations de violence et de harcèlement qui seraient sans doute restées cachées si les séances du programme n'avaient pas joué le rôle de révélateurs. Confronté à l'avènement de tels comportements, l'enseignant peut alors se saisir de ces situations pour les mettre à l'épreuve (c'est l'un des objectifs de ce programme) dans le cadre des séances d'éducation *par le corps* à l'empathie en jouant, par exemple, sur les changements de rôle et les temps de verbalisation. Ce qui est désormais possible parce qu'ils ont tous, aux dires de l'un d'entre eux, « le sentiment d'avoir acquis une batterie d'outils pour mieux observer les comportements et accompagner les élèves » dans la construction de l'altérité. Ils disent également « relativiser l'importance du conflit », « être entrés dans une logique d'écoute... ne plus être dans une position d'autorité »...

De tous ces échanges, au sujet notamment des effets de ce type d'intervention, ce sont les mêmes propos qui ressortent de manière récurrente, et souvent identique. Or, on sait que la répétition d'une bouche à l'autre des mêmes mots, des mêmes expressions, indique l'existence d'une réalité largement reconnue et fortement opérante (Kaufmann, 1995). Il semblerait donc qu'à l'issue d'une année d'expérimentation, plusieurs transformations des comportements au sein des classes vont dans le sens d'une plus grande prise en compte des autres et de davantage de socialité.

Conclusion

Ce programme, prolongement des mes travaux princeps sur la restauration de l'empathie chez les mineurs délinquants, permet de tracer les linéaments et de poser les premiers jalons d'une réflexion plus approfondie en matière d'éducation – *par le corps* – à l'empathie, voire d'autres

compétences psychosociales. En l'espèce, ce travail propose d'éclairer l'action éducative des enseignants au sein des écoles primaires et au-delà, pour enseigner aux élèves, que le monde est peuplé d'autres avec lesquels il faut composer. Pour le dire avec les mots de Hannah Arendt, « *Il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre* » (Arendt, 1972, p.250).

On ne saurait conclure, même provisoirement, sans préciser que ce travail est aussi l'occasion de restituer au corps sa place dans l'éducation, en ce sens qu'il constitue l'interface de communication. Ce projet consiste donc aussi à alléguer avec force la nécessité d'allouer sa juste place au corps dans le champ de l'éducation et plus largement de la socialisation. Il ne faut en effet jamais perdre de vue le rôle particulièrement important joué par l'expérience sensible, en tant que précurseur des autres apprentissages, notamment intellectuels, dans l'éducation (Varela, 1993 ; Antonio, 1999). Au-delà d'une éducation du corps, il est donc bien ici question d'une éducation aux émotions et par ricochet à l'empathie. Ce qui nous amène à laisser à Pierre Bourdieu les derniers mots : « *c'est parce que le corps est exposé, mis en jeu, en danger dans le monde, affronté au risque de l'émotion, de la blessure, de la souffrance, parfois de la mort, donc obligé de prendre au sérieux le monde, qu'il est en mesure d'acquérir des dispositions qui sont elles-mêmes ouverture au monde, c'est-à-dire aux structures mêmes du monde social dont elles sont la forme incorporée* » (Bourdieu, 1997, p.168).

Bibliographie

- AGNESE P. & LEFEUVRE J. (2010), *Déjouer les pièges de la manipulation et de la mauvaise foi et de la manipulation*, Paris, InterEditions.
- AMADIEU J.-F. (2005), *Le Poids des apparences*, Paris, Odile Jacob.
- ARENDR H. (1972), *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- BARBALET J.M. (1998), *Emotion, social theory, and structure*, Cambridge, University Press.
- BENNET J.M. (1979), « Overcoming the golden rule: empathie and sympathy », *Communcation Yearbook 3, New Brunswick, NJ, Transaction Books*, p.407-422.
- BENTOLILA A. (2010), *Parler à ceux que tu n'aimes pas*, Paris, Odile Jacob.
- BERTHOZ A. (2013), *La Vicariance. Le cerveau créateur de mondes*, Paris, Odile Jacob.
- BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- BOAL A. (2004), *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, Paris, La Découverte.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BRUNEL M.-L. & COSNIER J. (2012), *L'empathie : un sixième sens*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- DAMASIO A. (1999), *Le sentiment même de soi. Corps, émotion, conscience*, Paris, Odile Jacob.
- DAMASIO A. (1995), *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DAMASIO A. (2003), *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DAMASIO A. (2010), *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DESCAMPS M.-A. (1996), *Le Langage du corps et la communication corporelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DEJOURS Ch. (2001), *Le Corps d'abord*, Paris, Payot.

- DESCAMPS M-A. (1996), *Le Langage du corps et la communication corporelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM É. (2005), *L'Éducation morale*, Paris, Fabert.
- GOLEMAN D. (1997), *L'Intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont.
- GARDNER H. (1997), *Les Formes de l'intelligence*, Paris, Odile Jacob.
- HARTMUT R. (2012), *Aliénation et Accélération*, Paris, La Découverte.
- HOFFMAN M. (2008), *Empathie et développement moral*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- IZAR C. (1977), *Human Emotions*, New York, Plenum.
- KARLI P. (2011), *Le Besoin de l'autre. Une approche interdisciplinaire de la relation à l'autre*, Paris, Odile Jacob.
- KAUFMANN J.-Cl. (1995), *Corps de femmes, regards d'hommes. Sociologie des seins nus*, Paris, Nathan.
- LE BRETON D. (2003), *Des visages*, Paris, Métailié.
- LE BRETON D. (2011), *Éclats de voix*, Paris, Métailié.
- LEVINAS E. (1971), *Totalité et infini*, Paris, Martinus Nijhoff.
- MARANDON G. (2001), « Empathie et compétence interculturelle », A. Kiss, *L'empathie et la rencontre interculturelle*, Paris, L'Harmattan.
- MAURY L. (1993), *Les Émotions de Darwin à Freud*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MEAD G.H. (1963), *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MERLEAU-PONTY M. (1960), *Éloge de la philosophie*, Paris, Gallimard.
- RICŒUR P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.
- RIFKIN J. (2011), *Une nouvelle conscience pour un monde en crise : vers une civilisation de l'empathie*, Paris, Babel.
- RIME B. (2005), *Le Partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RIME B. & LE BON C. (1984), « Le concept de conscience de soi et ses opérationnalisations », *L'Année psychologique*, volume 84, Université René-Descartes, Paris.
- SELOSSE J. (1991), « L'inquiétante étrangeté des incasables », J. Pain, J. Sélosse & L.M. Villerbu, *Adolescence, violence et déviances (1952-1995)*, Vauchrétien, Matrice, p.429-435.
- SALOVEY P. & MAYER J.D. (1990) « Emotional intelligence », *Imagination, Cognition, and Personality*, p.185-211.
- SIMMEL G. (1981), *Sociologie et épistémologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SLOTE M. (2007), *The ethic of care an empathy*, London, Routledge.
- TCHERKASSOF A. (2009), *Les Émotions et leurs expressions*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- TISSERON S. (2010), *Le Jeu des Trois Figures en classes maternelles*, Bruxelles, Yakapa.be.
- VARELA F., THOMPSON E. & ROSCH E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.
- ZANNA O. (2003), *L'entrée en délinquance et la socialisation juridique des mineurs incarcérés. Analyse comparative entre des mineurs « français » et des mineurs « maghrébins »*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale.

ZANNA O. & LACOMBE Ph. (2005), « L'entrée en délinquance des mineurs incarcérés », *Déviance et Société*, volume 29-1.

ZANNA O. (2008), « L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ? », *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, n°79, p.95-111.

ZANNA O. (2010), « Un sociologue en prison », *Nouvelle Revue de psychosociologie*, n°9.

ZANNA O. (2010), *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*, Paris, Dunod.