

UFR de Psychologie

L'atelier musical comme expérience esthétique et intersubjective, son rôle dans le développement de l'empathie chez le jeune enfant.



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master 1 de psychologie

réalisé par Julia Da Silva Correia - 21206316

- 31 Mai 2016 -

Jury:

Marie Huet-Gueye: Maître de conférence en psychologie à l'Université de psychologie Jean Jaures.

Ania Beaumatin: Professeur en psychologie à l'Université de psychologie Jean Jaures.



« La musique me saisit comme une sorte d'interlocuteur qui ne serait pas sourd, alors que je l'étais à moi-même sans le savoir, puisqu'elle répond à une présence silencieuse qui était en moi, à mon insu, et que j'avais oubliée. »

Alain Didier-Weill (1983)

REMERCIEMENTS

Tout premièrement je tiens à remercier Madame Marie Huet-Gueye pour son soutien constant, sa patience et ses conseils très éclairant. De plus, je remercie Madame Ania Beaumatin, d'avoir accepté la place d'assesseur lors de la soutenance. L'aboutissement de ce projet n'aurait pas pu être possible sans Anne l'animatrice de l'atelier et les deux institutrices des classes de CP. Je les remercie toutes trois pour leur confiance et leur aide qui fut très précieuse. Bien sur, je remercie la directrice de l'école qui m'a donné l'autorisation d'effectuer ma recherche au sein de son établissement et m'a aidé pour la rédaction et la diffusion des autorisations parentales. Je remercie les 18 enfants d'avoir répondu à mes questions et de m'avoir permis de découvrir leur monde intérieur ainsi que les 5 adultes pour leur disponibilité, leur confiance et leur authenticité. Pour finir, je remercie mes proches qui ont su soutenir mon travail en y apportant un regard critique et toujours constructif.

RESUME

La présente recherche s'intitule : « L'atelier musical comme expérience esthétique et intersubjective, son rôle dans le développement de l'empathie chez le jeune enfant ». Notre intérêt se porte sur la construction de soi, le développement social chez l'enfant au travers d'une activité artistique. Dans notre cas, un atelier musical en groupe (au sein d'une école) où les enfants font de la musique (sound painting, chanson...) et en écoutent. Les principales notions saisies pour mener cette réflexion sont l'empathie, l'intersubjectivité et l'expérience esthétique. Nous nous questionnons sur les propriétés bénéfiques que peut avoir la musique sur le développement affectif et social des personnes. En découle les questions suivantes: les ateliers musicaux peuvent-ils réellement constituer des expériences esthétiques et émotionnelles pour les enfants ? Qu'en est il au niveau intersubjectif? Ces expériences subjectives et intersubjectives sont elles significatives dans le développement des sujets? Et comment l'empathie s'exprime t-elle dans ce cadre ?

L'empathie est appliqué aux relations sociales et largement étudié: Karl Rogers (1963) s'en est saisi en psychologie clinique; Heinz Wimmer et Joseph Perner (Années 90) ainsi que Baron-Cohen (1985) en ont étudié la part cognitive en se centrant sur la théorie de l'esprit; Rizzolatti et son équipe (1992) par la découverte des neurones miroirs l'ont étudié en neurosciences. Aujourd'hui, l'empathie des personnes est évaluée par des tests standardisés (questionnaires visionnage vidéo etc.) *apriori* adaptés aux différents niveaux de développement. Au travers de tout cela, ce terme désigne finalement une capacité dont une personne fait suffisamment preuve ou non. Ce type de paradigme nous semble trop réducteur car de nombreux auteurs (Batson, 1987; Ungerer, 1990; Tisseron, 2010) ont démontré le caractère fluctuant de l'empathie au cours de la vie des individus en fonctions de différents événements de vie.

Concernant le rapport qu'entretient l'homme avec la musique, Le Run (2014) décrit cet art comme un espace intermédiaire dans le quel il est possible de vivre des expériences intersubjectives fortes. Très tôt la musicalité et la rythmicité soutiennent les échanges entre l'enfant et son entourage (Stern, 1989; Dissanayake, 2010). Selon Linvingston et Thompson (2010) l'échange affectif, la communication entre les personnes est la première visée de la musique. Nous pensons qu'elle offre aussi des expériences subjectives singulières. Schaeffer (2015) a finement décrit cela dans l'ouvrage «l'expérience esthétique ». L'attention des individus dans ce cadre est tout à fait particulière et permet de vivre des expériences à valence hédonique positive et émotionnellement fortes. L'impact de la pratique musicale sur l'empathie a fait l'objet des plusieurs recherches (Tomassello, Kirschner, 2010; Rabinowitch, Cross, Burnard, 2012). Tous ont une démarche positiviste et expérimentale et leurs résultats vont dans le sens d'un impact positif de l'activité musicale en groupe sur le développement de l'empathie et l'altruisme. Cependant, nous ne nous accordons pas avec leurs fondements épistémologiques et méthodologiques, car sur ces thèmes extrêmement subjectifs (empathie, musique) nous estimons que des paradigmes expérimentaux hyper contrôlés présentent de nombreuses limites.. L'empathie étant multifactorielle, attribuer le résultat juste à l'expérience musicale proposée n'est pas valide car les sujets vivent tous par ailleurs des expériences de vies significatives. Nous avons donc entrepris une démarche complémentaire, à savoir exploratoire et phénoménologique avec l'objectif de recueillir le point de vue des sujets sur l'expérience qu'ils vivent (en s'inspirant de Montandon, 1997).

Notre hypothèse théorique est que l'activité musicale en groupe en permettant aux enfants de vivre une expérience intersubjective et esthétique a une influence sur leur socialisation et le développement de l'empathie. En effet, nous l'avons dit, l'empathie se développe sous l'influence d'évènements de vie. Nous posons donc l'hypothèse que l'atelier musical peut en constituer un (intéressant à cet égard), car il permet aux enfants de vivre une expérience singulière au niveau subjectif et intersubjectif.

23 entretiens semi-directifs ont été effectués (avec 18 enfants et 5 adultes). Avec les enfants (âge moyen : 6,1 ans; participants tous à un atelier musical à l'école une fois par semaine) l'échange était introduit par un dessin et terminé par une analyse de conduite (sur un enregistrement vidéo de l'atelier) afin de soutenir leur discours. Connaître leur parcours de vie d'adultes (âge moyen : 24,2 ans; ayant participé à une activité musicale durant leur enfance) éclairait nos questions sous un angle évolutif. Les entretiens ont été soumis à une analyse thématique, de positionnement et de l'énonciation.

Les principaux résultats de la recherche apportent d'intéressantes perspectives à nos hypothèses. Notre postulat selon lequel la musique offre une expérience subjective singulière est vérifié, car nous avons découvert que les enfants sont sensibilisés à l'expérience esthétique au cours de l'atelier (ils utilisent des termes esthétiques, prêtent une attention particulière aux stimuli...). De plus, la pratique musicale leur fait vivre des expériences émotionnelles (manifestations émotionnelles lors du soundpainting) et chez certains des émotions sont directement induites par le stimulus musical (attribution d'un caractère émotionnel à certains stimuli). C'est le cas aussi des adultes, qui vivent des expériences subjectives singulières au travers de la musique (description de vécus très singuliers grâce à cet art). Comme nous le présagions, la musique est intéressante au niveau intersubjectif car les adultes investissent (et ont investi) la musique comme moyen de communication affective (difficilement descriptible) et trouvent que cela facilite leurs échanges avec autrui. En outre, l'atmosphère bienveillante et respectueuse de l'atelier musical observé est propice à l'écoute de l'autre. Entre les enfants, des échanges implicites intéressants se produisent lors de la pratique (échanges de regards, de sourire...) et la relation avec l'intervenante est très enrichissante pour certains d'entre eux rencontrant des difficultés par ailleurs (car il sont davantage valorisés dans ce cadre). Quant à l'impact de cette expérience sur le développement de l'empathie, nous avons pu observer certaines conduites empathiques (entre aide etc...) au cours des ateliers musicaux. Les adultes eux, ont été très intéressés par la mise en lien entre empathie et musique et ont tous trouvé celle-ci pertinente. Globalement nous pouvons donc, confirmer que la musique offre aux personnes (enfants et adultes) des expériences intersubjectives et subjectives singulières qui peuvent constituer des évènements de vie participant au développement de l'empathie. La différence entre le milieu social des enfants (ZEP) et celui des adultes (niveau socioculturel élevé) nous interpelle néanmoins, car ils seraient intéressant de découvrir et comprendre leur impact sur la façon dont les sujets abordent la musique et ce qu'elle leur apporte au niveau personnel. Notre intérêt initial ne se portait pas sur la personnalisation, mais au travers des entretiens il est apparu que la musique peut jouer un rôle important et soutenant dans ce processus. Approfondir cette question nous semble être un bon moyen d'enrichir la réflexion que cette recherche nous a déjà permis de mener.

Mots-clés: Développement social et affectif - Empathie - Expérience esthétique - Intersubjectivité - Musique.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
REVUE DE LA LITTÉRATURE	3
Chapitre 1 - L'intersubjectivité	4
1.1. Définition de l'intersubjectivité	4
1.2. Développement de l'intersubjectivité	5
1.2.1. Approche interactionniste : la personnalisation et la socialisation	5
1.2.2. Théories du développement cognitif	6
1.2.2.1. Apports de Piaget	6
1.2.2.2. Attention conjointe et théorie de l'esprit	6
1.2.3. Rôle des neurones miroirs	7
1.2.4. L'intersubjectivité comme phénomène inné	8
1.2.4.1. Théorie de C.Trevarthen	8
1.2.4.2. Apports des travaux de D. Stern	10
1.2.5. L'approche psychanalytique : l'accès à l'intersubjectivité un processus lent	11
Chapitre 2 - L'empathie	15
2.1 L'empathie: « concept nomade » (Barthoz et Jorlan, 2004)	15
2.1.1. Origines dans l'esthétique	15
2.1.2. La relation entre intersubjectivité et empathie	16
2.2. Apports de l'ethologie	17
2.3. L'empathie une capacité modulable	18
2.4. La sympathie	19
2.5. Les émotions	20
2.5.1. Développement émotionnel	20
2.5.2. Les émotions en jeu dans l'empathie	21
2.6. Le développement de l'empathie	22
2.6.1. Fondements dans la première année	22
2.6.2. Etudes sur l'empathie : Epistémologie et méthodologies	22
2.6.3. Facteurs d'influence sur le développement de l'empathie	24
2.7. Réflexions autour de l'empathie et de la musique	25

Chapitre 3 - La musique	26
3.1. <i>Théories évolutionnistes</i>	26
3.1.1. <i>La musique décisive pour l'adaptation</i>	26
3.1.2. <i>Musique et langage</i>	28
3.2. <i>Fonction de la musique : communication d'affects</i>	29
3.2.1. <i>Champ de l'ethnomusicologie</i>	29
3.2.2. <i>Psychologie cognitive et musique</i>	30
3.2.3. <i>Origines de la musique dans la Théorie de l'esprit</i>	31
3.3. <i>Musique comme expérience subjective</i>	32
3.3.1. <i>Bienfaits de la musique</i>	32
3.3.2. <i>Cognition musicale incarnée</i>	33
3.3.3. <i>L'expérience esthétique : fait psychologique total</i>	34
PROBLEMATIQUE	38
PARTIE EMPIRIQUE	42
Chapitre 4 - Méthodologie de la recherche	43
4.1. <i>Opérationnalisation</i>	43
4.2. <i>Méthodologie</i>	44
Chapitre 5 - Présentation des résultats	47
5.1. <i>Observation de l'atelier musical</i>	47
5.2. <i>Entretiens avec les enfants</i>	49
5.2.1. <i>Analyse transversale</i>	49
5.2.2. <i>Portraits</i>	52
• Miriam « <i>Quand je serai plus grande, je chanterai</i> »	52
• Dina « <i>J'adore Anne parce que c'est un musicienne</i> »	53
• Jean « <i>J'aime mieux le foot</i> »	53
• William « <i>J'aime pas les chanson qui font triste et pleurer</i> »	54
5.3. <i>Entretiens avec les adultes</i>	55
• Raphael « <i>C'est naturel d'entendre de la musique</i> »	55
• Marie « <i>Avec la musique je me sens remplie</i> »	56
• Théo « <i>Ce qui m'intéresse c'est l'expérience live</i> »	58
• Leïla « <i>La musique me fait entrer transe</i> »	60
• Nouria « <i>J'aime faire de la musique en groupe</i> »	61

Chapitre 6 - Synthèse et discussion _____ **63**

CONCLUSION _____ **69**

BIBLIOGRAPHIE _____ **72**

INTRODUCTION

L'orientation que prend cette recherche provient initialement de la conviction selon laquelle, la musique est un moyen de médiation très riche entre les personnes, notamment au sein de groupes d'enfants où, par son caractère informel, elle permet à chacun de s'exprimer, de trouver sa place parmi ses pairs, d'explorer son monde intérieur, etc... Il nous semble que l'exploration des concepts d'empathie et d'intersubjectivité dans le cadre de l'expérience esthétique qu'offre la musique permettra d'aller au-delà de ces suppositions naïves. En effet, les « pouvoirs » de la musique alimentent des questionnements populaires, mais aussi scientifiques. Manipuler les concepts d'empathie et d'intersubjectivité permettra d'explorer ce domaine sous l'angle qui nous intéresse : le développement affectif et social de l'enfant.

Notre objet d'étude sera le développement de l'intersubjectivité et de l'empathie au travers d'une expérience artistique, chez des enfants de 6 ans. Notre intérêt se portant sur la socialisation, le concept d'intersubjectivité est intéressant à explorer puisqu'il définit la compréhension mutuelle présente dans une relation. L'enfant est très tôt conscient de la dimension intersubjective dans ses relations grâce à des échanges singuliers avec son environnement dans les premiers mois de la vie (thèse défendue notamment par Trevarthen, 2003 et Stern, 1989). L'affinement et le développement de cette capacité précoce sont essentiels pour la socialisation puisqu'en concevant qu'autrui est pourvu d'une subjectivité autre que la sienne, l'enfant va apprendre et comprendre comment s'y adapter dans ses interactions. L'empathie est un concept plus compliqué à saisir, mais néanmoins intéressant puisqu'il a été étudié sous de nombreux angles (cognitif, neurologique, psychanalytique, etc.) et constitue aussi une capacité inhérente à la socialisation. En fait, éprouver de l'empathie c'est comprendre les états mentaux de l'autre (pensées, intentions, émotions) et tenir compte de sa subjectivité pouvant être impactée par plusieurs facteurs (situationnels, historiques, etc.). Le concept d'état mental est défini par Gauducheau et Cuisinier (2004) comme des « états internes qui ne sont pas directement accessibles, explicites. Leur appréhension nécessite la production d'inférences ». Les disparités existantes dans le développement de l'empathie nous intéressent, car elles sont dues à des facteurs (historiques, psychologiques, sociaux) inscrits dans les expériences au cours de la petite enfance. Un atelier musical à l'école peut en constituer une, car il fait vivre à de jeunes enfants de 6 ans des expériences esthétiques et intersubjectives singulières.

Notre question de recherche est finalement la suivante: en quoi une expérience musicale durant l'enfance peut-elle constituer une expérience subjective (esthétique et émotionnelle) et intersubjective singulière favorisant le développement de l'empathie chez les enfants? Pour y répondre, nous devons éclairer les questions suivantes : Un atelier musical dans l'enfance constitue-t-il vraiment un espace propice à l'expérience esthétique et aux échanges intersubjectifs ? Comment cette expérience musicale est-elle vécue par les enfants ? Constitue-t-elle, à posteriori, une expérience de vie significative dans la vie adulte ? L'objectif principal va être de cerner le vécu des enfants lors d'une situation d'atelier musical. Nous souhaitons tester notre hypothèse selon laquelle l'atelier musical propose une expérience esthétique et intersubjective aux enfants. Et que celle-ci a un impact sur leur socialisation,

notamment en favorisant développement de leur empathie. A contre-pied des paradigmes habituels dans ce domaine, notre démarche est exploratoire et phénoménologique. La majorité des études concernant l'empathie et l'intersubjectivité formulent des analyses quantitatives puisqu'elles reposent sur des résultats obtenus à des tests standardisés, l'intérêt de cette recherche est donc quel à pour visée de comprendre au plus près la singularité de l'expérience et le ressenti qu'en a l'enfant.

Pour cela, nous allons dans un premier temps, effectuer une revue de la littérature se composant de trois grands chapitres. Chacun d'eux permettra d'établir une base théorique solide à notre réflexion car les trois principales notions seront définies et nous ferons état des controverses à leurs sujet. Le **chapitre 1 - L'intersubjectivité** aura pour objectif de décrire le développement de cette capacité au cours du développement et expliciter son importance. Pour le **chapitre 2 - L'empathie**, la visée est de bien parvenir à spécifier ce concept par rapport autres, d'y adjoindre le développement affectif afin de comprendre les facteurs influençant le développement de l'empathie. Le **chapitre 3 - La musique** dressera un état des lieux des recherches sur la fonction que remplit la musique dans la vie humaine et finira par l'explicitation de ce qu'est « l'expérience esthétique ». Après avoir exposé la problématique de cette recherche nous développerons une partie empirique en commençant par le **Chapitre 4 - Méthodologie de la recherche**, établissant l'opérationnalisation et nos choix méthodologiques. En suite les résultats provenant de l'observation d'un atelier musical, d'entretiens avec des enfants et des adultes seront présentés dans le **Chapitre 5**. Enfin, ils seront analysés et discutés dans le **Chapitre 6**, suivit d'une partie réflexive sur cette recherche.

REVUE DE LA LITTERATURE

Notre revue de la littérature va se composer de trois grandes chapitres correspondant aux concepts centraux de notre recherche : l'intersubjectivité, l'empathie et la musique. Au travers d'eux, les principaux ouvrages, débats ainsi que les théories et les expériences concernant ces concepts seront exposés. En présentant et explicitant tout d'abord le concept d'intersubjectivité, nous construirons une base à notre travail et inscrirons notre propos dans le domaine de la psychologie du développement social et émotionnel de l'enfant. Puis, l'empathie sera définie, discutée et son développement sera décrit afin de relever quels sont les facteurs d'influence sur celui-ci. Enfin, le domaine vaste de la musique sera exploré du point de vue de la psychologie afin de pouvoir comprendre ses origines et les type d'expérience qu'elle offre à l'être humain.

Chapitre 1 - L'intersubjectivité

Dans ce chapitre, nous allons définir ce que le terme d'intersubjectivité recouvre puis nous évoquerons deux composantes largement étudiées de celle-ci. A savoir: les neurones miroirs et la théorie de l'esprit. Enfin, nous exposerons différentes visions concernant l'établissement et le développement de l'intersubjectivité chez une personne: celle du courant cognitiviste, puis de Treaverthen, de Stern et enfin du courant psychanalytique.

1.1. Définition de l'intersubjectivité

L'origine de ce terme réside dans la philosophie et il a été développé pour la première fois par Kant en 1790. Son étymologie prend racine dans le mot « inter », autrement dit « entre » suivi de « subjectif », du latin « subjectivus » qui signifie ce qui est inhérent au sujet. Nous allons définir la subjectivité comme l'interprétation et le vécu singulier qu'a une personne de la réalité. L'intersubjectivité serait donc la capacité à envisager la subjectivité de l'autre. En fait, selon Gauducheau et Cuisinier (2004,p. 335), « L'intersubjectivité ne semble possible que si la « subjectivité » du partenaire, son point de vue, est repérée et identifiée ». Cette capacité est primordiale pour que des relations interpersonnelles soient riches et équilibrées entre deux personnes. De plus, Golse et Simas (2008,p. 340) insistent sur le fait que « l'intersubjectivité ne renvoie, bien sûr, qu'à la facette interpersonnelle des processus intrapsychiques de subjectivation ».

Le Run (2014, p. 16) définit l'intersubjectivité comme : « Un concept qui tente de définir la relation entre sujets dans ce qu'elle a de partagé, de compréhension mutuelle tant inconsciente que consciente, qui fait que chacun s'ajuste à l'autre, comprend intuitivement et inconsciemment l'état mental du partenaire et en tient compte pour nourrir les échanges, le dialogue, les attitudes ». Nous allons largement le développer : la différenciation soi-autrui constitue un pré supposé à l'intersubjectivité. Elle se développe et s'affine au long de l'enfance. Notre visée est d'essayer de cerner au mieux cette évolution au travers des processus psychologiques, neurologiques, sociaux, cognitifs qui la sous-tendent.

1.2. Développement de l'intersubjectivité

1.2.1. Approche interactionniste : la personnalisation et la socialisation

De 3 à 6 Wallon (1941, 1963) parle du stade du personnalisme. C'est en fait une période où l'enfant va effectuer sa différenciation moi-autrui : passage très important pour accéder à l'empathie et à une véritable intersubjectivité. Avant cela, il parle de symbiose avec l'environnement à la naissance jusqu'à l'âge de 3 ans où la différenciation est en marche. Pour y parvenir, l'enfant passe par des phases où il fait de nombreux jeux de rôle et d'imitation (de 9 mois à 3 ans). Ils lui permettent de mettre peu à peu en place la différenciation soi-autrui. Le Soi est « l'image que l'individu se fait de lui-même, de sa valeur, de ses capacités » selon Speranza et Valeri (2010,p. 8). C'est essentiellement le fait que l'enfant soit au contact d'un plus grand nombre de pairs (entrée à l'école) qui permet ceci. La « personne » va se différencier d'autrui devenir autonome. Grâce à l'appropriation, la conscience du soi psychologique et du soi physique (corps propre), du soi social, des relations à autrui, etc...

La notion de « corps propre » est le fait que l'enfant ait une conscience unifiée et complète de son corps qu'il différencie bien de ce qui en est extérieur. C'est par des explorations sensori-motrices et sociales que ceci va se produire. Pour Wallon, le stade du miroir est décisif. Zazzo (1948), par l'observation d'enfant face au miroir avec une autre personne, approfondit cette théorie. Il dégage finalement cinq stades qu'il met en correspondance avec le développement du langage. Vers 3 mois, l'enfant ne regarde qu'autrui et c'est vers 1 an (après ses premiers mots) qu'il va effectuer des jeux avec le miroir surtout avec sa propre image. Puis vers 2 ans et demi, il va se nommer lorsqu'on lui demande à qui appartient cette image (après un désarroi initial) avec l'accès au maniement de pronoms sujets et d'adjectifs possessifs. Lacan (1949) insiste sur l'importance de la présence de l'autre et de son regard pour permettre à l'enfant face au miroir de percevoir son unité. Il faut garder à l'esprit que ces stades se chevauchent et ne sont pas si figés (varient selon les enfants). Cependant, ils sont pertinents pour comprendre l'accès à la conscience de soi chez l'enfant.

Philippe Malrieu (1984, 1995) a poursuivi l'œuvre de Wallon en allant plus en avant dans les recherches sur la socialisation mais aussi en s'inspirant des travaux anthropologiques de Meyerson (1948). Selon Malrieu, l'accès au symbolique est important pour l'accès au soi construit. Même s'il affirme qu'« il manque à la personnalité enfantine, pour atteindre le niveau de personne, d'être assurée dans des valeurs qui se soutiennent en un système » (1995,p. 13). Il envisage que dès l'âge de 2 ans, l'enfant va s'engager activement dans un processus de subjectivation et de construction de sa personne, grâce à différentes situations d'interactions sociales. C'est justement aux alentours de cette période que l'accès au symbolique s'effectue et c'est au travers de jeux d'imitations, de « faire semblant », de jeux de rôles que le soi de l'enfant se construit. Selon lui, ces conduites de jeux ont fonction « de subjectivation dans la mesure où la conduite n'est plus organisée seulement par un besoin, par un processus de conditionnement, dans des réactions circulaires, mais selon des attitudes, des dispositions, qui visent un changement de position : celui-ci institue le sujet » (1984,p. 12).

Il est clair que Wallon et Malrieu s'inscrivent dans le courant interactionniste et envisagent la relation à l'autre comme moteur du développement, social, affectif, cognitif. Nous allons voir que Piaget a une vision toute différente.

1.2.2. *Théories du développement cognitif*

1.2.2.1 *Apports de Piaget*

Les travaux de ce psychologue (1923, 1950) se centrent sur l'intelligence et le développement du rapport sujet/objet (physique) et envisage très peu l'influence de l'environnement social sur celui-ci. Son modèle est qualifié « d'épistémologie génétique », c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans une vision constructiviste du développement de l'intelligence. Il a donc le raisonnement inverse ou l'accès au symbolique, à l'imitation différée, et plus tard à la réversibilité (se construisant par assimilation et accommodation internes) sont les prérequis à la différenciation soi autrui et à l'intersubjectivité. Celle-ci serait l'incidence du développement cognitif de l'enfant et non son support. Dans sa théorie, l'enfant de moins de 4 ans (pendant le stade pré opératoire) est égo-centré et donc ne peut encore avoir la faculté d'intersubjectivité. C'est en passant au stade des opérations concrètes qu'il y accéderait.

Des travaux postérieurs dans le domaine du développement cognitif de l'enfant vont cependant développer la notion d'attention conjointe. Ils appréhendent enfin le rôle de la relation à l'autre dans le développement des compétences cognitives de l'enfant. La période où l'enfant accède à l'attention conjointe est clé pour l'accès à la théorie de l'esprit. Nous allons expliciter ces deux phénomènes afin d'esquisser le parti que prend la psychologie cognitive dans le développement de l'intersubjectivité.

1.2.2.2. *Attention conjointe et théorie de l'esprit*

Le développement de l'attention conjointe comporte trois phases selon Carpenter, Tomassello et Nagell (1998) : partager, suivre puis diriger l'attention et le comportement d'autrui. Bruner (1983) suggère que le comportement de pointage vers 1 an est un indice capital de l'accès à cette compétence. Là encore apparaît une contingence entre l'accès au langage et l'apparition de cette capacité vers 1 an. D'après les expériences de Flavel (1992), plus tard (vers 2-3 ans) l'enfant a déjà une perspective visuelle non égo-centrique. C'est-à-dire qu'il est capable de discerner que la localisation d'une autre personne par rapport à un objet induit un point de vue différent du sien sur l'objet (par exemple, l'enfant va réorienter une image afin qu'autrui puisse correctement la voir).

Ces deux acquisitions (attention conjointe et perspective visuelle non égo-centrée) sont préalables à l'acquisition de la « théorie de l'esprit ». Thommen (2007) définit celle-ci comme étant : « un processus de décentration qui débute par la prise en considération de la perspective visuelle d'autrui pour aller vers la capacité complexe qui lui permet de raisonner sur les intentions de deuxième ordre comme celles qui sont à l'œuvre dans le mensonge ». En fait, c'est le fait que l'enfant puisse envisager que les intentions, les points de vue d'autrui peuvent être différents des siens et changent sous l'influence des situations. Cette capacité se développerait lentement, par étape, en s'affinant au long de

l'enfance. À 4 ans, l'enfant ne serait pas capable de repérer la « fausse croyance ». Ce sont Heinz Wimmer et Joseph Perner (milieu des années 1990) qui ont pour la première fois mis en place des protocoles expérimentaux qui ont permis de prouver que c'est à partir de 5 ans que l'enfant a cette capacité. Puis Baron-Cohen (1985) a enrichi ce champ de recherche. Ses expériences mettent en scène deux personnages (BD, marionnettes) : 1) l'un des deux place un objet dans un contenant puis sort de la scène ; 2) le deuxième saisit l'objet et le cache ailleurs ; 3) le personnage qui s'est absenté revient et l'expérimentateur demande à l'enfant témoin de la « farce » où ce personnage va chercher l'objet. Il s'avère que des enfants de moins de 5 ans ne considèrent que leur propre point de vue et disent qu'il ira le chercher dans le deuxième endroit (là où eux-mêmes savent que l'objet est caché). C'est après 5 ans qu'ils pourront dire que le personnage piégé ira le chercher dans le premier contenant, puisqu'il n'a pas vu se produire le changement. D'autres expériences ont remplacé ces personnages fictifs par les enfants eux-mêmes (l'un d'eux sort et l'autre est témoin puis répond à la question de l'expérimentateur) : il se produit la même chose.

L'explication fournie en premier lieu est celle de l'accès à la théorie de l'esprit entre 4 et 5 ans. Comme les enfants n'ont pas encore accès à la théorie de l'esprit avant 5 ans, ils ne peuvent se « mettre à la place de l'autre ». Des chercheurs nomment cette capacité « théorie-théorie » (Livingstone, Thompson 2010). Elle équivaut à la création d'un modèle interne de l'état mental d'autrui par un raisonnement de type supérieur (inférence, etc...). Cependant, une autre explication existe, celle de l'accès à la « théorie de la simulation » (Goldman, 1989 ; Gordon, 1986 ; Decety, 2004) : l'enfant de 5 ans réussit à donner la « bonne réponse », car il peut envisager que l'autre enfant (ou la marionnette, ou le personnage de bande dessinée) qui est sorti, fait l'erreur qu'il aurait commis lui-même dans cette situation. En fait, il s'agit pour l'enfant de parvenir à simuler intérieurement la situation vécue par l'autre. Les neurones miroirs jouent un grand rôle dans cette capacité qui serait « un mécanisme de bas niveau » (Livingstone, Thompson 2010). Ces deux mécanismes (théorie-théorie et théorie de la simulation) existent chez chaque humain et leur développement se caractérise chez l'enfant de 5 ans et plus par le maniement du mensonge et le contournement des règles du jeu par tricherie.

La théorie de l'esprit rend compte essentiellement des aspects cognitifs en jeu dans les relations sociales. Les auteurs l'ont développée dans une approche très explicative du rapport à l'autre et de l'intersubjectivité. Il semble pourtant que cette dernière mobilise d'autres paramètres, nombreux et complexes, parfois énigmatiques, qu'il convient d'étudier. Une découverte décisive en neurosciences a notamment ouvert ce champ de recherche à d'intéressantes perspectives : celle des neurones miroirs.

1.2.3. *Rôle des neurones miroirs*

Le phénomène des neurones miroirs a été découvert en 1992 par l'équipe Giacomo Rizzolatti. Ces neurones sont activés dans toute situation où nous percevons quelqu'un d'autre en mouvement, en action. Cependant, ces cellules nerveuses se différencient des neurones moteurs par le fait qu'elles n'induisent pas véritablement l'action. Par exemple, lorsqu'un sujet perçoit une personne faire du vélo, ses neurones miroirs vont activer les zones du cerveau employées à la mise en place de cette action,

mais aucun mouvement n'est initié. Cet exemple simpliste ne présente pas toute la portée des neurones miroirs. En effet, ce « vécu en miroir » ne se limite pas à la perception visuelle d'un mouvement, mais s'étend à d'autres perceptions (auditives par exemple).

Rizzolatti et Sinigaglia (2007) affirment : « les mécanismes de communication interpersonnelle n'ont pas besoin de symboles arbitraires comme le langage. La compréhension est inhérente à l'organisation neuronale des cerveaux des individus ». Nous pouvons voir qu'ils attribuent aux neurones miroirs une place déterminante dans les interactions humaines. Leur découverte expliquerait des phénomènes jusque-là inexplicables et faisant l'objet d'une grande curiosité tant dans la communauté scientifique que dans les questionnements populaires. Elle constitue une réponse à l'intuition commune selon laquelle une compréhension mutuelle inconsciente s'effectue entre les personnes, et ce sans recours au langage. Au-delà de cette grande avancée, il est pertinent de s'intéresser à la capacité qu'a chaque individu à inhérent ces aptitudes d'intersubjectivité et d'empathie.

D'autres psychologues voient les neurones miroirs et l'attention conjointe comme décisifs dans le développement de l'intersubjectivité. Sans les réfuter, ils les intègrent à leur raisonnement qui pointe l'expérience sociale précoce et singulière de chaque enfant comme déterminante. Elle serait en fait le facteur principalement impliqué dans le développement de l'intersubjectivité. Ils articulent donc attention conjointe, théorie de l'esprit, neurones miroirs et expérience sociale dans leurs approches. C'est le cas notamment de Trevarthen et Stern pour qui l'aptitude d'intersubjectivité est innée.

1.2.4. *L'intersubjectivité comme phénomène inné*

1.2.4.1. *Théorie de C. Trevarthen*

Selon Trevarthen (2003), l'inclination innée qu'a le bébé pour les échanges affectifs avec l'autre est un point primordial à aborder dans le développement de l'humain. C'est en s'appuyant essentiellement sur des études expérimentales en laboratoire et grâce aux avancées en imagerie cérébrale qu'il construit sa théorie. Cependant, il critique la prédominance des travaux d'orientation cognitive (concernant la résolution de problème, la perception de l'objet, le développement de la théorie de l'esprit, etc...) qui n'ont pas pris en compte la conscience innée qu'a le nourrisson de l'autre. Des chercheurs tels que Piaget prennent, selon lui, le problème dans le mauvais sens à savoir que le développement de capacités cognitives induirait le développement d'une cognition sociale. Pour lui au contraire cette capacité innée à l'intersubjectivité serait un « cadre essentiel » pour le développement cognitif de l'enfant. Trevarthen dit : « L'intelligence sociale du nourrisson est à l'évidence un talent spécifique, une capacité inhérente, intrinsèque, psychologique, qui intègre l'information recueillie par les sens afin de communiquer » et met en avant l'importance de conduites bienveillantes émanant des parents pour un développement de ces capacités.

Le bébé aurait une inclination innée pour les échanges affectifs. Il souligne que le nourrisson apprécie et induit des échanges avec son entourage même en dehors de situation où l'on doit satisfaire ses besoins biologiques. Il parle d'une « sociabilité généralisée » bien différente du phénomène d'attachement. Trevarthen évoque les travaux et cite les écrits de Nagy et Molnar (2003) : «

L'observation du mécanisme de l'imitation néonatale aboutit à la découverte d'une capacité initiative du nouveau-né, appelée "provocation". Les nouveau-nés recommencent le même geste d'imitation, en l'attente d'une réponse de l'examineur ». Il appelle ces premiers signes d'intersubjectivité : « intersubjectivité primaire ». Ceci serait selon lui la preuve d'un « état initial psychosocial » chez le nourrisson. Il a approfondi sa théorie en analysant des interactions mère-bébé (film) nommées par Bateson (1979) « protoconversation ». Des recherches ont même décelé que la confluence entre la socialisation innée du bébé et les réponses bienveillantes des parents mènent à une relation singulière (imitation, synchronisation rythmique, mimiques...) propice à la conscience de soi et de l'autre. Cette relation permettrait l'affinement et l'enrichissement de l'ébauche de subjectivité déjà présente chez le nouveau-né (début de conscience personnelle). Il est important de souligner cela car cette dernière est le prérequis à l'intersubjectivité. Braten (1988) parle « d'autre virtuel » dans l'esprit du nourrisson. Sans ceci, il n'amorce pas la communication et ne s'adapterait pas à l'autre.

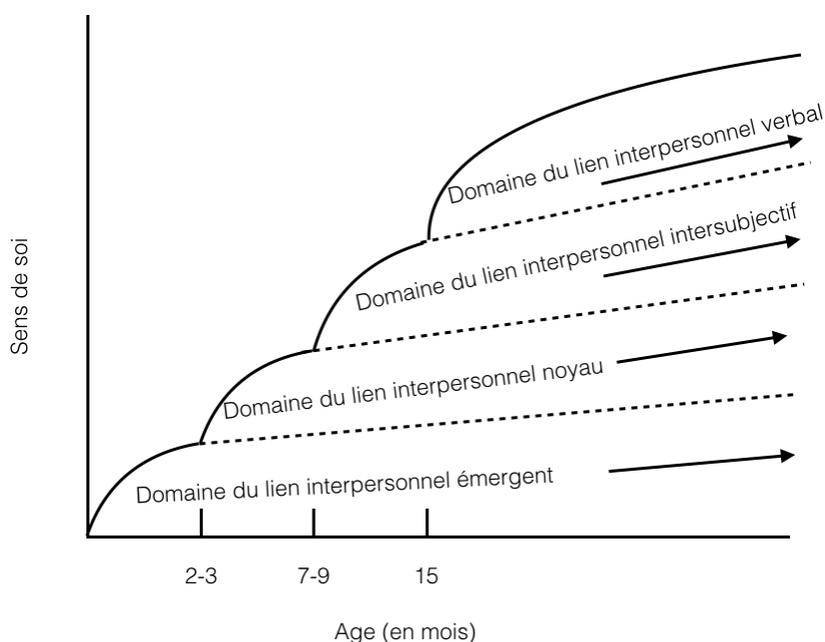
En fait, le nourrisson a des pulsions émotionnelles internes qu'il va accorder au rythme de l'adulte. Cet accordage rythmique qui se fait entre le parent et le nourrisson par l'écoute des pulsions de l'un et de l'autre va mener à une sorte de « musicalité commune ». Ceci va se manifester chez le nourrisson par des mimiques, des mouvements de ses mains et chez l'adulte par des expressions faciales et prosodies particulières (modulation de la voix, musicalité, rythme, intonation...) appelées « Motherese ». Ces échanges sont en fait « la base fondamentale pour la communication des motivations et sentiments », selon Papousek (1996). Certaines expériences ont testé l'effet d'un dérèglement de ce rythme, de cette connexion sur l'état émotionnel du bébé et du parent. Deux paradigmes sont utilisés : le « visage impassible » (très critiquable déontologiquement étant donné la détresse produite chez le nourrisson et la mère) et la double vidéo (l'expérimentateur décale volontairement les réactions du bébé et celles de la mère lors d'un échange). Les conséquences sont significatives chez le bébé qui montre d'abord des intentions de « relance », puis des signes de détresse, et chez les parents qui expriment un sentiment de malaise, de perte de « connexion ».

Les échanges mère-bébé vont de plus en plus se coordonner, se complexifier jusqu'à 6 mois à peu près (Stern, 1989) puis le nourrisson va avoir un intérêt renforcé pour les objets. Cet intérêt a à la fois une visée subjective (explorations personnelles), mais aussi intersubjective, car il lui permet de réguler ses relations soi-autre. De cette expérience découle une « intersubjectivité coopérative » que Trevarthen appelle « intersubjectivité secondaire ». Cet auteur aussi souligne l'apparition de l'attention conjointe vers un an, mais aussi des attitudes d'imitation que l'enfant va réguler en fonction des réactions (négatives ou positives) de son entourage. Ceci va se développer au long de la petite enfance (par l'apprentissage) pour mener à ce que Bruner (1990) appelle une « individualité confiante ». Ces imitations régulées sont le signe de la tentative d'adaptations à la culture et de signification par le bébé. Cependant, l'importance des initiatives du bébé est à valoriser. La théorie de Trevarthen se démarque par le fait que ce ne sont pas seulement les réactions de l'environnement aux pulsions de l'enfant qui vont guider son développement social, mais des moments d'intersubjectivité complexes où chacun joue un rôle dynamique.

1.2.4.2. Apports des travaux de D. Stern

Daniel Stern est un pédopsychiatre avec une approche psychanalytique qui propose une définition succincte de l'intersubjectivité comme étant : « le partage de l'expérience vécue entre deux personnes. Cette expérience peut être quelque chose d'affectif, de cognitif, une sensation de mouvements, mais il faut que cela soit partagé au niveau mental. Ces personnes pourraient dire : “Je sais que tu sais que je sais” ou “Je sens que tu sens que je sens” et se trouver en symétrie à cet égard ».

Comme Trevarthen, Stern admet que la capacité de subjectivité et donc d'intersubjectivité est présente dès la naissance et qu'elle se développera par des échanges dynamiques entre le nourrisson et son entourage. Stern (1989) dans son ouvrage « Le monde interpersonnel du nourrisson », pose l'hypothèse suivante : « des sens du soi, existent bien avant l'apparition du langage et de la réflexivité ». Il représente ceci dans le graphique suivant (figure 2.2, p ; 50) :



Il se penche particulièrement sur ce qu'il appelle « l'accordage affectif » présent dans la phase préverbale. Il définit ce processus comme : « l'exécution de comportements qui expriment la propriété émotionnelle d'un état affectif partagé sans limiter le comportement expressif exact de l'état interne » lors d'échanges mère-bébé. Ceci se produit à de nombreuses reprises et parfois de façon très fugace lors d'une interaction. L'accordage et l'imitation ne sont pas à opposer, car ils font tous deux partis des interactions mère-enfant, mais il faut les différencier. En fait, l'accordage n'a pas pour fonction de reproduire un mouvement, mais d'en souligner le fondement affectif. Pour l'étudier, Stern et ses collaborateurs (Stern, Beebe, Jaffe, Bennett 1977; Stern, Barnett, Spieker 1983) ont effectué des observations d'interactions mère-bébé en laboratoire, puis des entretiens avec les mères concernant l'enregistrement de chaque situation d'accordage. C'est ainsi que Stern affirme que la majorité de ces situations permet à la mère et son bébé de rentrer dans une « communion interpersonnelle ». Ainsi se créent une compréhension implicite et un partage des états internes (émotions, pensées, intentions, etc.) entre ces deux êtres. C'est par cela que s'effectuera un affinement du « soi » chez le bébé.

L'accordage affectif est « transmodal ». C'est-à-dire que lorsque le bébé effectue un mouvement (par exemple du flapping ou battement), sa mère peut l'accompagner d'une vocalisation particulière. Lors de cet exemple, la mère effectue l'accordage dans la modalité vocale lorsque son enfant effectue l'action dans la modalité gestuelle (ceci peut se produire dans l'autre sens). Cependant, les deux comportements doivent témoigner de similarités. En effet, la mère va moduler et transposer certaines propriétés présentes dans l'action du bébé lors de son accordage et inversement. Les comportements partagent essentiellement des propriétés temporelles, de forme et d'intensité. Malgré l'étude de ce processus, le fondement de ce lien reste énigmatique, et sa forme singulière à chaque « dyade ». En effet, les mères ne peuvent expliquer ce qui les pousse à effectuer un certain accordage à un certain moment. Ceci vient naturellement et reste une action inconsciente chez la majorité d'entre elles. Nous reviendrons sur ce phénomène affectif bien particulier qu'il faut aussi différencier de l'empathie.

Plus tard (vers 7 mois), le phénomène de « référenciation sociale » (Emde et Sorce, 1983) est selon Stern (2005) un moyen qu'utilise l'enfant pour accorder son état affectif à celui de sa mère. Ceci se passe lorsqu'un l'enfant ne sachant comment réagir à un événement tourne la tête vers son entourage pour sonder sa réaction et émettre un comportement en conséquence. L'exemple typique est celui de l'enfant qui tombe et regarde l'expression de sa mère (anxieuse ou calme) pour se mettre à pleurer ou rire. La capacité d'attention conjointe apparaît elle aussi à cette période et serait une expérience intersubjective décisive.

Dans l'article « Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ? » Stern (2005) donne son point de vue sur les « fonctions » de l'intersubjectivité dans la vie de l'être humain. Il la perçoit comme un « système motivationnel » qui peut être inhibé. C'est-à-dire qu'il est humainement impossible d'être toujours dans une position intersubjective, car une « symbiose » constante avec les pensées et les émotions des autres serait source d'angoisse. Dans certaines situations, l'inhibition de cette capacité est indispensable. Enfin, il affirme que la capacité d'intersubjectivité est utile pour la survie de l'espèce : l'humain est un être qui se développe et survit en groupe ; le partage des pensées permet donc une cohésion optimale.

1.2.5. *L'approche psychanalytique: l'accès à l'intersubjectivité est un processus lent*

Dans le domaine de la psychanalyse, l'un des présupposés est que le nourrisson, à sa naissance, est dans un état d'indifférenciation avec son environnement et que donc l'intersubjectivité s'acquiert au cours du développement. Chaque approche apporte des nuances à ce postulat. Néanmoins, un consensus se fait autour du fait que le passage à l'intersubjectivité présuppose une différenciation soi-autrui qui s'opère graduellement et l'accès à cette « capacité » a finalement pour but l'acquisition de la capacité de communiquer. La psychanalyse se centre essentiellement sur le vécu intra psychique du sujet et les recherches concernant l'intersubjectivité suivent logiquement cette méthode.

Le passage à l'intersubjectivité ne se fait pas de façon brutale bien qu'il puisse être source d'angoisse et peur (et en induire à l'âge adulte). Les travaux de M.Klein et S.Freud sont intéressants de ce point de vue là puisqu'ils s'intéressent à l'exploration de l'intersubjectivité et à son développement

dans ce qu'il a d'angoissant. Ces deux psychanalystes n'ont pas exactement la même conception, mais s'accordent à dire que le processus de différenciation moi autrui est anxiogène. La variation se fait au niveau de la nature de cette angoisse. Pour Freud (1914), l'enfant est dans le « narcissisme primaire » au début de la vie. C'est-à-dire que suite à la vie intra-utérine, il ne se différencie pas de l'objet (l'autre, la mère). Durant son développement, l'objet va néanmoins être sujet d'angoisse chez l'enfant. Il va devoir l'introjecter pour supporter sa perte. Freud s'appuie notamment sur l'observation des jeux de son neveu dont le père est à la guerre et la mère absente par moments. Il semble qu'il apprivoise la perte de l'objet maternel en manipulant volontairement la disparition puis la réapparition (source de plaisir) de ses mains puis d'une bobine. Selon la théorie psychanalytique, les pathologies chez l'adulte sont dues à des « fixations infantiles ». C'est-à-dire que si l'enfant n'arrive à surmonter totalement cette situation anxiogène (en passant par le stade anal, oral, phallique, etc...) il développera une pathologie particulière.

Mélanie Klein (1935) a une approche singulière parmi ses confrères psychanalystes, car elle affirme que le nouveau-né est capable de différenciation moi-autrui. Cependant, selon Stern (1989) elle fait partie de ceux qui « sous-estiment le degré d'organisation de soi du nourrisson et sa capacité de conscience interpersonnelle ». En effet, elle va décrire les stades par lesquels le nourrisson va accepter la distanciation de ce qu'elle appelle « l'objet primaire » (en fait la « mère », la personne qui répond aux besoins du bébé et qui devient un objet d'amour pour celui-ci). La première étape décrite par M.Klein est la « position paranoïde schizophrénique » chez le nouveau-né. Elle dit : « à ce stade primitif du développement il n'y a pas d'expérience de l'absence, le manque du bon objet est vécu comme une attaque par le mauvais objet ». Le mauvais objet étant une projection vers l'extérieur de la pulsion de mort (vécu comme angoissant chez l'enfant). S'en suit la « position dépressive » qui tente de résoudre les situations d'angoisse dues à l'ambivalence (pulsion destructrice/pulsion d'amour). L'enfant percevrait sa dépendance vis-à-vis de l'objet primaire (envisageant qu'il peut disparaître) et celle-ci serait mise en danger par ses pulsions agressives. L'enfant va s'identifier à l'objet primaire et sa perte sera une angoisse perpétuelle. Cependant, ces phases vont permettre d'« établir au cœur du moi du nourrisson un objet interne total et stable » (Quinodoz, 1991) et donc l'accès à l'individualité pour permettre une intersubjectivité non angoissante et stable. Ces théories sont fondamentales dans l'approche psychanalytique de l'intersubjectivité. Des auteurs les ont complétées en proposant d'autres médiateurs permettant l'accès à une différenciation soi autrui.

C'est le cas des travaux de D.Winnicott (1975) concernant le phénomène de « transitionnalité ». Dans le point de vue que développe ce pédopsychiatre, le bébé est dans un état de « fusion-confusion » à la naissance. C'est grâce à la relation à l'objet maternel que va s'effectuer la différenciation progressive. La mère va opérer un ajustement singulier aux besoins de l'enfant, faire preuve d'une attitude emphatique à son égard, mais aussi laisser place à ses frustrations (pleurs, cris...). Ces deux types de comportements doivent être présents pour permettre la différenciation de l'enfant avec l'objet maternel. C'est l'élection d'un « objet transitionnel » par l'enfant qui va rendre cette scissure porteuse d'angoisse acceptable, possible.

Bowlby (2011) avec la théorie de l'attachement a aussi souligné l'importance d'une « bonne relation » entre la figure maternelle et le bébé. Comme Winnicott par « bonne » il n'entend pas attitude irréprochable, mais adaptée à l'enfant et aux situations. Tout en considérant les théories freudiennes et kleiniennes comme fondamentales, Bowlby s'en écarte. En fait, ce sont les expériences de Harlow (en 1958) avec les bébés singes qui ont influencé sa pensée. Celles-ci mettaient en exergue qu'entre un mannequin « mère » nourricier, mais métallique et un mannequin « mère » doux, le bébé singe choisissait préférentiellement le second malgré l'absence de soins primaires. Bowlby (2011) définit le comportement d'attachement comme « permettant à un individu de se rapprocher ou de rester à proximité d'un tiers clairement identifié, considéré comme mieux à même de faire face au monde extérieur ». En fait, la figure d'attachement serait un repaire rassurant pour l'enfant lors de son accès progressif à la différenciation soi-autrui. Spitz en découvrant (après la Seconde Guerre mondiale) le phénomène d'hospitalisme avait aussi démontré l'importance d'un lien affectif entre la mère et le bébé et de l'établissement d'un lien d'attachement. Ce psychologue découvrit cette forme de dépression infantile en observant des nourrissons placés en orphelinats et ne recevant que les soins primaires (nourriture, lavage...) sans interactions affectives avec les infirmières. En fait, ces enfants manifestaient un repli sur eux-mêmes (refus de communiquer), des troubles dans le développement physique (perte de poids, stagnation de la taille...), des signes de détresse (de nombreux pleurs, etc.). Au plus long terme, l'absence de soins affectifs adressés à ces bébés les conduisait souvent à une mort prématurée ou à un développement psychique très perturbé. Ceci atteste bien de l'aspect capital de l'établissement d'une figure d'attachement dans le développement. Mais il est important de dissocier l'intersubjectivité de l'attachement, puisqu'il peut y avoir relation d'attachement très forte, mais peu d'intersubjectivité entre l'objet maternel et l'enfant. C'est néanmoins le point de vue de Stern et Trevarthen. Cependant, il faut garder à l'esprit que l'attachement est un médiateur de l'anxiété produite par le passage à la subjectivité et permet donc l'accès à une intersubjectivité « sereine ».

Plus récemment, des psychologues (Golse, Roussillon, Meltzer, 2014) s'appuient sur ces théories pour étudier l'intersubjectivité chez le nourrisson. Ils estiment que la situation de tétée dans la vie du tout jeune enfant va lui permettre des expériences partielles, furtives d'intersubjectivité. Selon ces psychanalystes, la sensation de « démantèlement » dans laquelle est plongé le nourrisson est momentanément solutionnée par une sensation de « mantèlement ». Cependant, l'enfant va osciller entre ces deux états jusqu'à une stabilisation qui permettra une réelle intersubjectivité. Ils concèdent donc tout de même l'existence d'un « noyau intersubjectif » (Golse, 2014) chez le nouveau-né. Roussillon (2014), en s'intéressant notamment aux mécanismes psychologiques présents lors du lent cheminement jusqu'à l'intersubjectivité, estime qu'un réel passage à celle-ci ne peut se faire que lorsque le premier autre de l'enfant est spéculaire ou, comme le dit Haag (en 1985), « suffisamment pareil et un petit peu pas-pareil que le soi ».

Il nous semble que la « métaphore de l'araignée » proposée par Golse (1985) explicite de façon très claire le passage à l'intersubjectivité au travers de tous ces médiateurs représentés par le fil (objet transitionnel, introjection de l'objet, attachement, etc.) : « Quand l'araignée souhaite quitter le plafond pour descendre par terre, elle ne se jette pas du plafond, elle tisse des liens grâce auxquels, tout

doucement, elle descend du plafond vers le sol. Ainsi, une fois par terre, elle est certes séparée du plafond qu'elle vient de quitter, mais reste reliée à celui-ci tant et si bien que, si elle souhaite remonter jusqu'à lui, elle pourra le faire en utilisant les fils qu'elle vient elle-même de sécréter. »

Après avoir défini au mieux l'intersubjectivité et tenté d'éclaircir son développement au cours de l'enfance, nous allons y adjoindre celui d'empathie. En effet, ce sont deux phénomènes liés, imbriqués l'un dans l'autre. Nous l'avons vu dans les théories d'auteurs comme Stern, Trevarthen ou Winnicott qui insistent sur le fait qu'une conduite emphatique de la part des parents est une condition de l'accès à l'intersubjectivité pour l'enfant. Au-delà de cette incidence, ces deux facultés sont dépendantes l'une de l'autre chez chaque personne. Nous allons nous efforcer d'explicitier cela tout en les différenciant.

Chapitre 2 - L'empathie

Ici nous allons tout d'abord expliciter le terme d'empathie et en comprendre les origines. Sur cette base, ses caractéristiques seront décrites et sa spécificité sera précisée grâce à une claire distinction avec des termes connexes (sympathie, contagion émotionnelle etc). Comme dans le cadre de notre recherche c'est le caractère affectif de l'empathie qui nous intéresse, nous allons expliciter les différentes étapes du développement émotionnel et la façon dont il peut influencer le développement de l'empathie. Pour finir nous ferons une mise en lien entre la musique et l'empathie.

2.1. *L'empathie: « concept nomade » (Barthoz et Jorlan, 2004)*

Dans le mot empathie le préfixe « em »(ἐν) provenant du grec signifie « en », « à l'intérieur » et le suffixe « pathie » provient du grec « pathos » (πάθος) qui signifie « affect », « souffrance ». Ce terme utilisé couramment peut être synonyme de compassion, de sympathie.

Par exemple, lorsque l'on évoque ce terme dans le champ de la psychologie clinique, c'est la théorie de Karl Rogers, approche centrée sur la personne (1963), qui vient à l'esprit. Il a développé un modèle de la position que doit adopter un psychologue lors de l'entretien clinique. La position empathique est l'un des points centraux. René Daval (2008) souligne que, pour Karl Roger, la compréhension dans le cas de l'empathie « implique un rapport de proximité avec l'objet, et respecte l'individualité de celui-ci ». Ceci est l'un des nombreux « usages » que fait la psychologie de ce terme. Nous allons voir que ses origines résident dans l'esthétique et que ce concept s'est élargi aux relations interpersonnelles. Les deux aspects vont être intéressants pour notre recherche étant donné que, lors d'un atelier musical en groupe, ces deux aspects de l'empathie peuvent être en jeu.

2.1.1. *Origines dans l'esthétique*

Le mot empathie en français découle du concept « einföhlung » développé par le philosophe allemand Visser, pour la première fois en 1873. Par la suite, des psychologues s'y intéressent en l'appliquant au champ de l'esthétique. C'est-à-dire qu'ils se sont intéressés à ce qui est de l'ordre de l'empathie lorsqu'un humain a affaire à un objet. Lipps (1903) est le plus célèbre de ces théoriciens et il avait une vision subjectiviste de « l'empathie esthétique ». Pour lui, le sujet « empathisant » vit une expérience sensible de signification, par laquelle il effectue une projection de sa psyché dans la forme de l'objet « empathisé » (non humain, œuvre d'art). Ces théoriciens comparent cet « échange » entre l'œuvre et le sujet à des « vases communicants ». Leurs visions s'écartent de la vision cognitiviste du rapport sujet-objet puisqu'ils estiment que le sujet peut aller au-delà de la forme signifiante de l'objet en y projetant son monde intérieur et se laissant envahir par ce que lui renvoie cette expérience. Cependant, une controverse a émergé concernant le « droit de l'objet » c'est-à-dire la part que prend la forme de l'objet dans l'expérience d'empathie esthétique. En effet, un sujet ne va pas projeter les mêmes émotions face à différentes œuvres, Volckert (1997) a étudié ce phénomène et parle «

d'harmonie organique ». La spécificité de chaque objet jouerait donc un rôle important dans une expérience empathique. La résolution de ce débat (subjectivisme/« droit de l'objet ») ne s'est pas réellement produite et il semble que la subjectivité du sujet et la forme de l'objet sont toutes deux centrales dans ce type d'expérience. Finalement, la découverte de neurones miroirs a permis un consensus puisqu'elle a résolu ce qui était de l'ordre de l'inexplicable : l'engagement (psychique et presque physique) d'un sujet lorsqu'il perçoit un objet. Nous l'avons vu, le phénomène des neurones miroirs concerne aussi le rapport entre deux individus. Des chercheurs ont donc étendu l'empathie aux relations intersubjectives.

2.1.2. *La relation entre intersubjectivité et empathie*

Favre (2005, p. 371) définit l'empathie intersubjective en disant qu'elle équivaut « au “partage” plus ou moins intense, mais toujours “mesuré” de l'émotion de l'autre. Si la “mesure” n'est plus là, on peut considérer que l'on est dans le registre de la contagion émotionnelle ». Nous l'avons vu, la contagion émotionnelle est la base de l'intersubjectivité, elle est aussi celle de l'empathie, mais ces deux concepts sont différents. Le premier est comme on l'a vu précédemment : la compréhension mutuelle et l'accordage qui s'installent entre deux personnes (concernant leurs états mentaux). Nous avons souligné le fait qu'elle est modulable, mais reste toujours présente sous sa forme la plus simple (action des neurones miroirs et théorie de l'esprit).

Concernant l'empathie interpersonnelle, nous pouvons dégager quatre composantes. La première est la capacité à éprouver partiellement les émotions d'autrui. Elle est appelée par S. Tisseron (2010) « empathie affective », car elle représente l'entrée en résonance avec l'affect de l'autre tout en ne se laissant pas submerger par celle-ci. La seconde est ce qu'il appelle « empathie cognitive » permet de se représenter les contenus mentaux de l'autre. Elle est utile pour les compréhensions des situations sociales et a trait à la théorie de l'esprit. La troisième composante est définie par Tisseron (2010) comme la « tendance à se transposer en imagination dans différents personnages réels ou fictifs ». C'est cela qui permet de s'identifier à celui qui fait l'action par projection. Enfin, la dernière composante est « la préoccupation de l'autre qui mobilise des comportements d'entraide ». C'est-à-dire l'attention qu'une personne va porter aux états mentaux d'un autre et sa tentative de compréhension. Elle est le point central dans la différentiation que fait J.L. Le Run (2014, p. 16) entre l'empathie et intersubjectivité : « l'empathie définit plutôt le mouvement de l'un vers l'autre ».

Mark Davis (en 1983) avait proposé le test IRI (Index de la réactivité interpersonnelle) qui reprend bien ces quatre éléments et se compose de 28 items afin d'évaluer l'empathie d'un sujet. Cette démarche est critiquable, car l'empathie semble être trop multi factorielle pour être réduite à un score. Quoi qu'il en soit, il existe un consensus autour de ces quatre composantes de l'empathie dans ce champ de recherche bien qu'elles aient différentes appellations selon les chercheurs.

Il est important de revenir sur « l'accordage affectif » (prémices de l'intersubjectivité) pour définitivement marquer les limites entre l'empathie et l'intersubjectivité. Alors que l'empathie dépend de processus cognitifs conscients, l'accordage affectif lui se produit en dehors de la conscience. Le

point commun entre ces deux processus est, selon Stern (1989), la résonance d'états affectifs entre deux personnes, puisqu'elle est l'une de leurs conditions. La différence se produit dans la finalité qu'aura cette résonance. Pour l'empathie, elle sera la connaissance et la compréhension consciente des états émotionnels d'un autre individu. Alors que pour l'accordage affectif, la résonance aura pour fonction l'établissement d'une rythmicité commune entre la mère et son enfant.

En fait, nous pouvons envisager que l'accès à l'empathie présuppose la capacité d'intersubjectivité. Il existe le rapport d'incidence suivant : expérimentation de la contagion émotionnelle, accès à la différenciation soi-autrui, à l'intersubjectivité puis à l'empathie lorsqu'il y a préoccupation de l'état mental d'autrui. Selon Pacherie (2004), c'est la nature de cet état mental (cognitif, affectif) qui induit le type d'empathie éprouvée : « empathie cognitive », et/ou « empathie affective ». Il est important cependant de ne pas oublier le rôle de la subjectivité de « l'empathisant ». En effet, son état mental, son histoire, sa personnalité, sa sensibilité vont médiatiser la résonance et la projection qu'il se produira face à la situation de « l'empathisé ». Nous avons synthétisé cela en un schéma (cf. Figure 1).

2.2. Apports de l'ethologie

Waal, psychologue et biologiste américain, a écrit l'ouvrage « L'Âge de l'empathie. Leçon de la nature pour une société solidaire » (2010) qui appréhende ce qui pourrait être de l'ordre du biologique, de la génétique dans l'empathie. Il a une approche éthologique et étudie principalement les comportements de chimpanzés, mais aussi d'autres animaux. Il évoque premièrement qu'un système d'entraide et la prodigation de soins (lors d'attaques) sont présents chez de nombreuses autres espèces (loups, orques, chimpanzés, etc...). Ceci témoigne d'un point commun entre ces races et l'humain : elles se composent d'êtres sociaux pour qui le groupe est fonction de survie (nous avons vu que précédemment Stern souligne aussi cet aspect chez l'homme). Waal (2010) dit que les réflexes d'entraides en situation d'insécurité du groupe « sont enfouis dans les strates les plus anciennes et les plus profondes de notre cerveau » (p, 37). Effectivement, il nous rappelle qu'au commencement du développement de l'espèce humaine, celle-ci ne dominait pas son environnement et c'est par la cohésion, l'entraide qu'elle a pu survivre. L'empathie naitrait donc de cette « programmation » à se rassembler pour la survie.

Waal met un point d'honneur à contredire les idéologies contemporaines conduisant nos sociétés à voir la compétition comme inhérente à l'humain. En fait, il a écrit un plaidoyer pour l'empathie dans lequel il explicite son caractère décisif pour l'humanité, ainsi que notre tendance à l'amoindrir sous l'influence de l'économie, des intérêts politiques de nos sociétés. Son œuvre est engagée, comme celle de S. Tisseron (nous allons le voir) pour la réconciliation des êtres humains avec l'empathie. Ce dernier a plutôt une approche psychanalytique, il étudie les facteurs qui font que l'empathie est modulable et qui mènent certains humains à ne plus en éprouver réellement.

2.3. *L'empathie une capacité modulable*

Serge Tisseron (2010) (dans son ouvrage « L'empathie au cœur du jeu social »), prend l'exemple du bourreau, qui a une forte empathie « cognitive » puisqu'il sait se représenter le monde interne de sa victime et sait comment lui faire le plus de mal. Cependant, il n'a *a priori* aucune empathie « affective », ni de préoccupation vis-à-vis de l'autre puisqu'il effectue l'action qui lui procure de la souffrance. Ceci n'empêche pas qu'il fasse preuve d'empathie avec certains êtres humains (sa femme, ses enfants, ses parents...), il module en quelque sorte cette capacité.

Cet auteur essaie donc définitivement de comprendre pourquoi tout humain est capable d'inhiber sa capacité d'empathie et certains jusqu'au point de commettre des atrocités. Selon lui, c'est le désir d'emprise présent chez chacun qui fait vaciller, voire disparaître l'empathie. Ce penchant pour la toute-puissance prend racine dans le début de la vie. Les besoins primaires et les désirs du tout petit obtiennent une réponse immédiate par l'attitude bienveillante des parents. Ceci produit chez l'enfant la sensation de symbiose, de ne faire qu'un avec le monde. Cependant, ces situations vont faire place à des frustrations : passage de l'illusion de symbiose à la réalité (qui n'est pas toujours en accord avec ses désirs). C'est l'expérimentation préalable d'omnipotence qui va permettre à l'enfant de supporter ces insatisfactions et à l'adulte qu'il deviendra de surmonter les situations angoissantes (possibilité de croire que tout peut s'arranger). Si l'environnement (à cause de préoccupations personnelles, etc...) ne permet pas à l'enfant d'expérimenter cette toute-puissance, ce dernier vivra dans une sorte d'insécurité, de « non-confiance » en ses capacités. Il lui sera impossible de mobiliser (en lui) cette « relation auto consolatrice » pour le rassurer lors de situations d'insécurité. Son désir d'emprise sera donc activé et induira des conduites néfastes. Il ne faut cependant pas penser que tout est joué dans la petite enfance. Les rencontres que le sujet va faire durant sa vie, sa capacité à supporter l'insécurité peut apaiser ce désir d'emprise ou au contraire le raviver chez certains.

Nous l'avons vu Stern (2005) a démontré que l'intersubjectivité est modulable elle aussi. En effet, pour cet auteur l'humain « autorégule » sa capacité d'intersubjectivité afin de se prémunir de l'angoisse qu'elle pourrait provoquer en étant omniprésente. La thèse de S.Tisseron va dans le même sens lorsqu'il évoque tous les facteurs présents dans notre vie pouvant faire naître en nous un sentiment d'insécurité, éveiller notre désir d'emprise et donc réduire notre capacité d'empathie. Il évoque notamment les médias, les nouvelles technologies, les relations familiales et entre pairs, etc... Dans son œuvre « La culture du narcissisme », Lasch (1979), sociologue et historien américain, va plus loin. Selon lui, les humains tendent aujourd'hui vers un narcissisme (proche de la pathologie développée en psychanalyse), que nous pourrions qualifier d'entrave à l'empathie. Sans aller jusque là, le narcissisme qui consiste à une centration sur soi et sur ses besoins, serait selon cet auteur une tendance dans notre société. Il explique ce phénomène de la façon suivante : « la bureaucratisation, la prolifération des images, les idéologies thérapeutiques, la rationalisation de la vie intérieure, le culte de la consommation, les changements des modes de vie familiaux et sociaux tendent à faire surgir les traits narcissiques présents à divers degrés en chacun de nous, parce qu'une telle modification semble être la meilleure façon de supporter les tensions et anxiétés de la vie moderne. » Il est important

d'indiquer que son œuvre date des années 1980 et qu'elle s'inscrivait donc dans un contexte singulier (vers la mondialisation, le libéralisme, le développement des moyens de communication, etc.) aux Etats Unis. Cependant, c'est une piste intéressante pour la compréhension du manque d'empathie dont l'adulte peut faire preuve. Il ne faut pas attribuer cela à un égoïsme inhérent à l'humain, mais à une sorte de protection (replis sur soi et inhibition de l'empathie) que nous mettons en place face à la surexposition aux situations anxieuses induites par notre société. Les causes de l'anxiété sont multiples et les comportements « narcissiques » aussi (centration sur des activités de bien-être, mode des autobiographies, peu d'implication politique, etc.).

Nous avons développé ces aspects afin d'inscrire notre propos dans le contexte culturel qui est le nôtre et d'exposer les questionnements fondamentaux qui ont aussi motivé cette recherche. Cependant, le concept d'empathie reste perméable, car sa définition subit de nombreuses modulations notamment en ce qui concerne sa différence avec d'autres concepts connexes comme la sympathie, l'altruisme etc...

2.4. *La sympathie*

Il est important de différencier les termes de sympathie et d'empathie. Pacherie (2004) développe bien cette différence. Elle définit la sympathie de la façon suivante : « la sympathie comme son étymologie l'indique, suppose que nous prenions part à l'émotion éprouvée par autrui, que nous partageons sa souffrance ou plus généralement son expérience affective » (2004,p. 1). Bien que, comme l'empathie, elle présuppose une différenciation soi autrui et la préoccupation pour l'état mental de l'autre, c'est sa finalité qui est différente. C'est ce qu'explique Wispé: « L'objet de l'empathie est la compréhension. L'objet de la sympathie est le bien-être de l'autre.(...) En somme, l'empathie est un mode de connaissance ; la sympathie est un mode de rencontre avec autrui » (1986, p , 318). L'empathie peut ne pas avoir de manifestations externes chez la personne qui l'éprouve. Il est difficile de ne pas assimiler l'empathie aux comportements prosociaux. Pourtant, il est important de garder à l'esprit que le fait qu'un sujet éprouve de l'empathie ne garantit pas qu'il mette en place des comportements d'aide envers « l'empathisé ». Ungerer (1990) critique particulièrement la confusion faite dans certaines recherches qui assimilent des comportements prosociaux à l'empathie. En effet, comme le souligne Moore (1990) l'empathie a longtemps été considérée comme médiatrice des comportements prosociaux. De plus, en effectuant une méta analyse, Moore (1982) a démontré que l'empathie et les comportements prosociaux ne sont pas significativement corrélés. Rabinowitch (2012) et Ungerer (1990) estiment qu'il est important de poursuivre les recherches pour déterminer réellement quels facteurs médiatisent la mise en place de comportements prosociaux.

Quoi qu'il en soit, il est important de garder à l'esprit que l'empathie est un processus essentiellement intrapsychique, dont le registre est généralement émotionnel. Notre recherche s'inscrivant définitivement dans le domaine du développement affectif, il est important de définir ce qu'est une émotion et de détailler le développement émotionnel (au cours de l'ontogenèse), mais aussi

comment le type d'émotions et la capacité d'autorégulation des émotions d'une personne peuvent influencer ses réponses emphatiques.

2.5. *Les émotions*

Selon Balleyguier (1996) : « les émotions sont des réactions généralement intenses, à la fois motrices et végétatives ayant une forte coloration de plaisir ou de déplaisir ». Cette définition est quelque peu réductrice, car elle n'inclut pas les émotions plus diffuses, mais néanmoins déterminantes dans les relations sociales d'un sujet. En fait, tout comportement émis par un sujet a une valence émotionnelle spécifique. La définition des émotions par Schaeffer (2015) est intéressante car plus complète. Il définit trois types d'émotion : 1) « Sensations évaluantes de base », qui s'expriment surtout par des réactions physiologiques comme par exemple le dégoût; 2) « Affects dépourvus d'objet » («moods», en anglais) c'est à dire à des états émotionnels comme la joie ou l'angoisse; 3) « Emotions à contenu intentionnel », dirigées vers un objet sur lequel se projeter, comme l'amour et la haine. De plus, il dégage les trois composantes d'une émotion : le contenu (ce qui est spécifique à chaque émotion), l'éveil (activation physiologique) et la valence hédonique (négative ou positive). Schaeffer évoque les travaux de Kuppens (2008) pour démontrer qu'il existe des différences interpersonnelles et interculturelles dans l'intensité de l'éveil lors d'une expérience émotionnelle. Nous développerons dans la dernière partie son raisonnement en ce qui concerne l'hédonisme et les émotions dans la situation d'attention esthétique, mais il faut retenir que selon lui l'émotion est toujours le produit direct d'une évaluation cognitive.

2.5.1. *Le développement émotionnel*

Au cours de la période pré-natale, le fœtus manifeste des réactions aux stimulus de son environnement grâce au développement des organes sensoriels. C'est par cet accès à la sensorialité que les rythmes cardiaques du fœtus ou ses mouvements, varieront lorsqu'une personne touchera le ventre de sa mère, par exemple. A 6 mois de grossesse, les structures responsables des émotions (hypothalamus et système limbique) sont déjà développées. Le postulat de Sonkin, Vayssière-Dumas (1978) et Balleyguier (1996) est donc que le fœtus expérimente déjà des formes d'émotions et des différences de fonctionnements émotionnels apparaissent (bébés généralement calmes ou facilement tourmentés). Ce sont initialement ses besoins physiologiques qui motivent l'expression émotionnelle du bébé. Puis la réaction de l'entourage à ces manifestations (cris, pleurs, rires...) vont avoir une fonction de signification. Par assimilation, le bébé va apprendre les codes, modalités d'expressions émotionnelles (mimiques spécifiques, vocalisations...) d'usages dans la culture humaine dans laquelle il est né. En fait, de nombreux chercheurs en psychologie du développement s'accordent à dire que les émotions qu'exprime un nouveau-né sont la source des relations sociales. En effet, selon Frijda (1987, p.40) « la première forme de communication est l'expression de ses émotions par le bébé ». Tout est question d'échange implicite entre le bébé et son entourage. Il va pouvoir petit à petit moduler ses

manifestations émotionnelles pour faire comprendre ses besoins, ses désirs à son entourage, mais aussi prendre exemple sur les émotions parentales pour affiner son « maniement » des émotions (en fonction des conditions, des interactants, etc...). Très rapidement, une régulation de ses émotions doit être possible pour éviter au bébé une trop forte anxiété et surmonter la solitude, la frustration, etc... Ceci est rendu possible par un environnement sécurisé, puis par l'auto stimulation (suction du pouce...) et plus tard par l'accès à la fonction symbolique (aux alentours de 18 mois). Cette dernière permet à l'enfant de parvenir à une plus grande autonomie affective, car il peut formuler des images mentales pour réguler ses émotions. Au travers de l'imaginaire, l'enfant va aussi pouvoir exprimer et expérimenter ses émotions. Dans les premières années, les jeux d'imitation immédiate avec les pairs sont le signe d'une communication émotionnelle chez les enfants (Nadel et Baudonnière, 1985). En suite, la reconnaissance des émotions par l'enfant va petit à petit s'affiner, notamment la faculté à comprendre les règles régissant l'expression émotionnelle (à quel moments telle émotions s'exprime et dans quel modalité). Dans la perspective Wallonienne, tout au long du développement de l'enfant un rapport dialectique entre affectif et cognitif va s'effectuer. Ceci va se traduire par une alternance entre la prépondérance de processus affectifs durant un stade et de processus cognitif durant un autre. Cela, tant tôt au travers d'échanges avec le monde qui l'entour et tant tôt intérieurement. Quoiqu'il en soit, Wallon insiste sur l'importance des crises et conflits dans le développement émotionnel de l'enfant. Enfin, selon Gnepp (1989) l'exposition à une pluralité d'émotions vécues par les autres ou par lui même dans ses différentes expériences sociales vont permettre à l'enfant de mieux reconnaître les émotions.

Même si de nombreux auteurs estiment que les enfants de 3 ans n'ont pas encore une capacité d'empathie complète (car la théorie de l'esprit n'est pas entièrement acquise), nous venons de voir que très tôt des échanges affectifs très forts sont possibles. Il est important de comprendre comment s'opère le développement émotionnel, car celui-ci peut influencer les capacités d'empathie d'une personne au cours de sa vie. En effet, la situation, le vécu émotionnel de l'« empathisant », l'émotion de « l'empathisé », et le statut de chacun d'eux sont autant de facteurs modulant l'empathie.

2.5.2. Les émotions en jeu dans l'empathie

Nous l'avons vu plus haut, la contagion émotionnelle est la composante automatique de l'empathie. Lorsqu'un sujet n'est pas capable de la réguler, parce qu'il se laisse envahir par l'émotion de l'autre, nous ne pouvons plus parler d'empathie. Batson (1987) a travaillé sur la notion de « personnel distress » (« détresse personnelle ») qui se produit dans ce genre de cas où l'émotion vécue par autrui éveille un fort sentiment d'angoisse chez un témoin. Les émotions que lui renvoie l'émotion perçue (au travers de la contagion émotionnelle) ne sont pas régulées, et donc ceci crée une entrave à la prise de distance nécessaire à l'empathie. Très souvent, une action d'aide va être effectuée par ce dernier, mais essentiellement pour réduire sa propre affliction. Ceci mène à reconsidérer l'association généralement faite entre empathie et comportements prosociaux. En effet, dans certains cas, l'impulsion de ce que nous nommons altruisme suit un but « égoïste ». Ce processus de défense n'est

pas toujours conscient chez les personnes en situation de « personal distress » et ne veut pas nécessairement dire qu'elles sont intrinsèquement égoïstes. Cependant, Batson insiste sur le fait qu'il faut différencier l'empathie qui est contrôlée et peut mener à un comportement réellement altruiste (dont le seul but est d'aider la personne) et les situations de « personal distress ». Eisenberg (1988) a apporté des preuves empiriques de l'existence de ces deux types de situations dans les comportements prosociaux d'enfants.

Néanmoins, ce type de phénomène ne s'applique qu'aux situations affectivement négatives alors que, comme le souligne Favre (2005), certaines personnes ne sont pas aptes à ressentir de l'empathie, quel que soit le type d'émotions perçues. Il parle donc de « coupure » par rapport aux émotions lorsque certaines personnes ne manifestent aucune réaction empathique, quelles que soient les situations. Selon Favre, cet autre type de défense résulte aussi du vécu infantile. Après avoir explicité le développement émotionnel, nous allons l'articuler avec celui de l'empathie afin de mieux comprendre quels facteurs (ontogénétiques, psychologiques...) médiatisent cette faculté chez un sujet.

2.6. *Le développement de l'empathie*

2.5.1. *Fondements dans la première année*

Il est intéressant ici de décrire rapidement la vision de Golse et Simas (2007) concernant le développement de l'empathie. Selon ces auteurs, l'incidence serait la suivante : une capacité d'empathie primaire serait la source de l'intersubjectivité primaire puis l'intersubjectivité secondaire déboucherait sur l'empathie secondaire. Ce que ces auteurs appellent « empathie primaire » équivaut en fait à la contagion émotionnelle, une « protosensorialité initiale » chez le nourrisson. Cette capacité induirait l'intersubjectivité primaire (développée par Trevarthen), c'est-à-dire les conduites d'imitations chez le nourrisson et les « provocations » (Nagy et Molnar, 2003). Puis l'accès à l'intersubjectivité secondaire, caractérisée principalement par la différenciation soi-autrui (notamment permise par l'attention conjointe, l'acceptation de la perte de l'objet par intériorisation, etc...) sera la source de l'empathie secondaire. Selon Golse et Simas (2007, p. 63), celle-ci « viserait à compenser l'écart intersubjectif en train de se créer (au même titre que les premiers liens d'attachement, l'accordage affectif et les identifications projectives), et elle se jouerait alors surtout dans la tridimensionnalité psychique et dans le registre cognitif, en permettant au bébé de vivre l'objet en extériorité ».

2.6.2. *Etudes sur l'empathie: méthodologies*

Les paradigmes utilisés pour étudier le développement de l'empathie chez les jeunes enfants sont généralement constitués de plusieurs tâches standardisées qui évaluent la capacité d'empathie et la reconnaissance des émotions. Ce dernier type de tests est utilisé afin de s'assurer que les résultats au test d'empathie ne soient pas parasités par un potentiel problème de reconnaissance des émotions chez

les enfants testés. Cette démarche est adoptée par certains chercheurs qui estiment qu'un déficit dans la reconnaissance des émotions aurait un impact sur la capacité d'empathie.

Il existe plusieurs façons de « mesurer » l'empathie. Nous allons exposer les deux qui sont les plus couramment utilisées dans ce champ de recherche. La première consiste à exposer le sujet à un clip vidéo ou une BD durant laquelle le personnage principal effectue des actions et vit une expérience émotionnelle (peur, joie, tristesse, colère, etc...). Après le visionnage, des images de visages exprimant plusieurs émotions (généralement les émotions principales) sont présentées et il est demandé au sujet de choisir celle qui représente au mieux son ressenti lors du visionnage de la vidéo. Lorsque l'émotion choisie est analogue à celle qu'exprime le protagoniste de l'histoire, les chercheurs estiment que c'est une preuve d'empathie émotionnelle. Cette technique, qui présente l'avantage de proposer un support visuel et donc de contourner le problème du développement langagier, est surtout utilisée avec les jeunes enfants. C'est une technique très utilisée (Rabinowitch et Burnard 2012, Wied, Goudena, & Matthys, 2005), car effectivement les jeunes enfants peuvent présenter des difficultés lorsqu'il s'agit d'explicitier leurs vécus émotionnels. C'est le cas des enfants de 4 ans comme l'ont montré Flavell, Green et Flavell (1998).

Un autre technique est celle du questionnaire. Celui-ci se compose de questions portant sur les comportements adoptés face à certaines situations (par exemple : réaction face à quelqu'un qui pleure, etc...) afin d'évaluer la capacité d'empathie qu'a le sondé dans la vie de tous les jours. Ce type de questionnaire peut être à choix multiples ou fermés (oui-non). Par exemple, Mehrabian & Epstein (1972) ont développé une échelle d'empathie dont a découlé un questionnaire de ce type. Celui-ci a fait l'objet de nombreuses répliques et modifications (par exemple par Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005). Il y a aussi le questionnaire de Bryant (1982) créé spécifiquement pour les enfants et adolescents, notamment réutilisé dans l'étude de Rabinowitch et Burnard (2012).

Eisenberg (1990) propose une analyse critique et comparative de ces tests : de type auto évaluatif. Il estime qu'ils ne mesurent pas ce qu'ils devraient mesurer, à savoir l'empathie. En effet, dans plusieurs de ses études (1979, 1983) il a notamment mis en évidence l'influence du sexe de l'expérimentateur et des caractéristiques de la demande sur les résultats obtenus à ces tests. Mais le biais de désirabilité sociale est le principal problème selon ce psychologue, que ce soit lors de tests avec des adultes ou des enfants. Les inférences concernant les réponses socialement valorisées, dans le cas des adultes, vont les mener à un contrôle conscient ou inconscient de leurs réponses. D'autant plus concernant le domaine de l'empathie, puisque cette compétence est valorisée par la société. Les comportements auto rapportés par les sondés subissent indéniablement l'influence de nombreux biais. Pour les enfants, d'autres problématiques se posent comme celle du développement cognitif et langagier pouvant affecter la compréhension, et donc altérer le choix de réponses. Sa critique porte aussi sur les méthodes d'observation qui consistent à l'identification par le chercheur de « manifestations » empathiques chez les sujets. Une trop grande place est laissée à la subjectivité de l'observateur qui va attribuer des significations aux comportements. Ceci alors que chaque personne détient une façon singulière de manifester ses états mentaux au travers du comportement. Enfin, une autre technique consiste à l'enregistrement de manifestations physiologiques (accélération du rythme

cardiaque, etc...) dans des situations d'exposition à des stimulus émotionnels. Mais encore une fois, l'interprétation dépend trop de la subjectivité des chercheurs. Selon Eisenberg (1990) l'alternative la plus intéressante est de mettre en place une triangulation (c'est à dire de multiplier le type de tests et/ ou avoir des co-observateurs) lors d'une mesure de l'empathie.

2.6.3. Facteurs influençant le développement de l'empathie

Comme Golse et Simas, Ungerer (1990) et Thompson (1987) affirment, qu'avant 18 mois, l'enfant fait preuve d'une empathie primaire due essentiellement à la contagion émotionnelle. L'acquisition de la capacité de différenciation soi-autrui à cet âge induirait de vraies réponses empathiques de la part des enfants et se sont les comportements d'aide qui en seraient le signe. Comme des différences interpersonnelles existent dans le développement de l'empathie, Ungerer (1990) suppose que l'étude du développement émotionnel et d'empathie « primaire » durant les deux premières années de la vie peut être intéressante pour comprendre quels sont les facteurs à la base de ces variations. Nous l'avons vu, la capacité d'autorégulation émotionnelle d'un individu influence largement ses réponses empathiques. Ungerer (1990) a effectué une étude longitudinale pour appréhender les disparités du développement de cette capacité chez les nourrissons. L'évaluation de l'autorégulation des émotions se fait par l'analyse (à 4 mois puis à 1 an) des marqueurs de régulation de stress (succion, etc.) dans le comportement du nourrisson lors de situation de « visage impassible ». Les résultats montrent que la capacité d'autorégulation des émotions reste stable entre les deux mesures. Ceci permet de supposer que le vécu émotionnel (très) précoce a un impact sur le développement émotionnel et donc sur les réponses empathiques ultérieures. D'autres chercheurs ont prouvé que des personnes ayant vécu dans l'enfance de nombreuses situations de violences et de stress ont, à l'âge adulte, des difficultés dans la régulation de leurs émotions (Keltikangas-Jaervinen, 1982). Ungerer évoque trois facteurs influençant le développement de la capacité d'empathie (tous liés aux comportements parentaux) : 1) l'éducation parentale, développée notamment dans les travaux de Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, et King (1979) qui démontrent que si les parents, dès les premières années de la vie, amènent l'enfant à comprendre ses erreurs de façon inductive et à s'intéresser au vécu émotionnel de l'autre, un développement positif de l'empathie pourra se produire ; 2) l'accordage affectif, qui fait vivre à l'enfant très tôt une expérience d'émotions partagées ; 3) l'attachement « sécure » (l'enfant se réfère à la figure d'attachement car celle-ci lui sert de base de sécurité et il ne présente pas trop de détresse en son absence ni d'agressivité à son retour mais plutôt du plaisir). Le vécu de chaque enfant étant différent concernant ces trois domaines, ceci expliquerait les disparités existantes dans le développement de l'empathie entre des pairs de même âge.

Les expériences intersubjectives précoces permettant l'exploration émotionnelle sont donc autant de facteurs pouvant influencer positivement (ou non) le développement de l'empathie. De plus, cette exploration ne nécessitant pas nécessairement l'usage du langage, elle peut s'opérer sous d'autres modalités de communication plus informelles.

2.7. *Réflexions autour de l'empathie et de la musique*

Dans son article « Intersubjectivité et empathie : les miroirs, la musique et la danse », Le Run (2014) propose bien une analogie entre les caractéristiques de la musique et celle des interactions précoces du bébé. Il évoque les « séries de mouvements réciproques coordonnés et de rapprochements et d'éloignements plus ou moins harmonieux » comme étant ces caractéristiques communes. Pour renforcer sa thèse, il expose aussi la théorie développée par le philosophe Adam Smith (1759). Celui-ci parlait de « sympathie » au 18^e siècle comme un phénomène psychologique qui « repose sur un accord harmonique qui n'est pas l'unisson, mais plutôt la mise en résonance d'un affect partagé ». Cette définition correspond plutôt à ce que nous nommons empathie. Il est clair qu'il met en avant les notions d'accords, de résonance dans les relations intersubjectives où se produit de l'empathie et justement ces notions sont inhérentes aux sentiments esthétiques produits par la musique (A. Smith évoque par exemple l'opéra). Nous l'avons vu, les travaux de Stern concernant l'accordage affectif et plus largement les relations intersubjectives précoces du nourrisson vont aussi dans ce sens. Golse et Simas (2007) ont d'ailleurs écrit un article spécifiquement sur l'importance de la rythmicité (caractéristique musicale) dans le domaine de l'intersubjectivité et de l'empathie. Ils disent de façon très imagée : « Une façon musicale d'exprimer les choses est alors de dire que chacun doit servir à l'autre de chef d'orchestre, en réciprocité, toutefois, en asymétrie ».

Le Run propose aussi de voir la musique comme une entité permettant l'établissement d'un espace transitionnel (qui équivaut à ce que Winnicott nomme « aire intermédiaire ») commun, car il en parle comme un « lieu à égale distance de chacun, intérieur à leur subjectivité simultanément ». Ici, il va au-delà de l'analogie entre les caractéristiques musicales et intersubjectives et tente plutôt de cerner les phénomènes intersubjectifs puissants se produisant dans l'expérience musicale en commun. Elle serait en fait un espace qui, par son caractère libre, devient le support par lequel les musiciens peuvent explorer leurs subjectivités et une intersubjectivité. Ce qui équivaut à une expérience se situant ni totalement dans l'espace interne des sujets, ni totalement dans l'espace externe. Nous sommes effectivement ici très proches de l'« aire intermédiaire » décrite par Winnicott dans son ouvrage « Jeu et réalité » (1971) qui « se situe entre la réalité intérieure de l'individu et la réalité partagée du monde qui est extérieur ».

Nous venons de le voir, effectuer une analogie entre la musique et les phénomènes d'intersubjectivité ou d'empathie est une démarche déjà entreprise. Les vertus de la musique ont soulevé de nombreuses questions, notamment en ce qui concerne le domaine affectif.

Chapitre 3 - La musique

Au cours de ce chapitre, nous allons tout d'abord aborder la conception évolutionniste de la musique. Puis, nous exposerons les différents points de vues concernant les fonctions que recouvre la musique pour les êtres humains: communication des affects, plaisir subjectif, bien-faits. Pour finir nous parlerons d'expérience esthétique au sens de Schaeffer.

« Qu'il s'agisse de la musique classique ou de la musique moderne, le travail inventif consiste à produire par le son, un état d'union affectif entre deux consciences, celle de l'artiste et celle de l'auditeur. La sensation sonore est utilisée par la fonction imaginative, non plus dans le simple rôle adaptatif qu'elle possède dans la perception, non plus dans son pouvoir originel de procurer le plaisir, mais comme moyen direct de pénétration des consciences par la sympathie. C'est une intuition à la base affective que l'Imagination réalise par la sensation. » (Bernis, 1954, p. 15)

Il est intéressant de prendre en compte la période dans laquelle s'inscrit cette citation afin de considérer le terme de « sympathie ». Après avoir défini précédemment les deux concepts d'empathie et de sympathie, il semble que le premier est plus adéquat dans cette situation puisque sa définition se rapproche en quelque sorte d'une capacité à « pénétrer des consciences ». Alors que le concept de sympathie tel que nous le définissons implique une intention supplémentaire : celle de venir en aide. Ceci ne nous semble pas concorder avec la situation présentée dans cet énoncé. L'usage du terme sympathie ici peut être expliqué par le fait que celui d'empathie a fait l'objet d'un plus grand nombre d'applications aux relations intersubjectives plus tardivement.

Cette citation illustre bien les nombreuses questions que soulèvent les études concernant le rapport qu'entretient l'humain avec la musique, et l'universalité de celle-ci. La question de ses origines découle inévitablement sur le débat entre inné et acquis. L'orientation évolutionniste (qui s'appuie donc sur la théorie de la sélection naturelle de Darwin, 1859) postule pour un fondement génotypique de la production musicale par l'homme. Ceci mène à se demander quelle fonction la musique remplit dans la vie humaine. Ici encore, il est difficile de faire consensus : fonction de communication, de plaisir, de cohésion, etc... Quoi qu'il en soit, le ressenti, l'expression et le partage d'émotions restent centraux lorsque l'on évoque la musique. Nous allons tenter de présenter des pistes de réflexion sur ces questions en nous appuyant sur plusieurs théories qui en traitent.

3.1. Théories évolutionnistes

3.1.1. La musique décisive pour l'adaptation

Selon Levman (1992) « la musique est apparue comme une forme prélinguistique et spontanée de la communication destinée à l'augmentation des chances de survie ». En fait, l'activité musicale aurait été un comportement adaptatif pour l'homme. Dissanayake (2010) expose cinq constats en faveur de cette hypothèse : 1) la musique est universelle (elle existe dans tous les groupes humains) ; 2) elle est

l'objet d'énormément d'investissements (matériel, etc...) dans la majorité des sociétés ; 3) la musique est source de plaisir comme d'autres comportements adaptatifs (se nourrir, se reproduire, etc...) ; 4) les habiletés musicales sont présentes chez le bébé humain ; 5) elle revêt une grande importance culturelle.

Dissanayake (2010) vient renforcer les théories évolutionnistes concernant la musique en affirmant qu'elle « sert à coordonner des participants et donc à promouvoir l'unité ». Selon ses recherches, la musique du temps des chasseurs-cueilleurs (pré-histoire) était performative (improvisations), multimodale (expression corporelle, vocale, instrumentale, etc...), culturellement essentielle (présente dans les rituels) et transformative (religieuse en permettant un accès au surnaturel). Le terme protomusique est central dans sa thèse. Il désigne les interactions musicales précoces (entre une mère et son bébé). Elles sont essentielles pour l'établissement d'un lien parent-enfant et le développement de la communication du futur adulte, et ce depuis la préhistoire. En considérant la protomusicalité comme facteur primordial d'adaptation (communication, partage d'émotions) au niveau ontogénétique, ses origines résideraient logiquement (selon cet auteur) dans la phylogenèse de l'humain. En s'appuyant sur ces points de vue inspirés de la théorie de l'évolution (Darwin, 1859) la musique n'est pas un comportement réservé aux experts dans ce domaine. Tout humain fait preuve de comportements musicaux essentiellement, car ils sont vecteurs de cohésion.

Tomassello et Kirschner (2010) ont effectué une recherche ayant pour objectif de vérifier au moyen d'expériences si la musique et la danse sont des outils favorisant l'altruisme et la coopération chez des enfants de 4 ans. Le fondement théorique est évolutionniste puisque l'hypothèse est que la pratique de la musique favorise les comportements prosociaux des humains. Leur approche est différentielle et le paradigme expérimental (positiviste). La comparaison va s'effectuer entre des dyades d'enfants participant à une activité ludique avec de la musique et d'autres participants à une même activité ludique, mais sans contenu musical. L'altruisme et la coopération sont évalués directement après l'activité à travers deux épreuves qui requièrent des comportements d'aides et de coopération pour leur réussite. Les résultats vont dans le sens de leurs hypothèses puisque les enfants de 4 ans de la condition « musicale » feraient preuve de plus d'altruisme et de coopération dans ce paradigme. La principale critique à apporter à ces résultats est que l'altruisme et la coopération ne sont pas pré-testés chez ces enfants. En effet, cette absence de contrôle peut parasiter les résultats si, par exemple, les enfants participant à la condition « musicale » ont préalablement un altruisme « supérieur » à ceux de la condition « sans musique ». Au-delà de ce détail, une objection plus fondamentale peut être faite à ce paradigme, qui se borne à évaluer quantitativement l'altruisme et la coopération dans une situation peu écologique, ceci alors que ce sont deux comportements prosociaux dont la mise en place, ou non, est très sensible à différents facteurs (émotions perçues, émotions ressenties, état mental...) dans une situation en milieu écologique.

Finalement, nous pouvons nous demander si la musique telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui revêt toujours une fonction adaptative. Dissanayake admet que ce n'est pas toujours le cas. Cependant, la fonction de communication apparaît effectivement associée à la pratique musicale dans de nombreux auteurs (Livingston et Brown, Schubert, etc...). Le langage étant l'outil de communication le plus

sophistiqué et le plus utilisé chez l'être humain, il est donc légitime de se demander pourquoi la pratique musicale perdue chez l'homme. Nous allons le voir, c'est par une démarche comparative entre langage et musique que des chercheurs ont répondu à cette question.

3.1.2. *Musique et langage*

La communication peut être définie de la façon suivante : « la transmission, l'acheminement ou l'échange d'idées, de connaissances ou informations, que ce soit sous forme orale ou écrite, ou encore à l'aide de signes » (Oxford English Dictionary, Traduction de S.Renard). Le langage remplit précisément ces critères (transmission, échange, compréhension...) et son usage permettrait donc principalement de faciliter la communication (grâce à sa complexité et sa précision) selon Newmeyer (2004). Un consensus se fait autour du fait que la communication est la fonction principale et essentielle du langage même s'il en existe d'autres.

La question est de savoir ce qu'il en est de la musique puisqu'on lui attribue à elle aussi la fonction de communication. Schubert (2010), présente plusieurs arguments montrant que la pratique musicale ne remplit pas nécessairement les critères décrits dans la définition classique de la communication. Par exemple, une boucle d'échange n'est pas nécessairement mise en place dans un échange musical ou lors de l'expérience esthétique. Tout de même, d'autres auteurs font des analogies entre les systèmes de langage et les systèmes musicaux. C'est le cas de Fraise (1982) puis de Fenk-Oczlon et Fenk (2010). La démarche de ces derniers provient de l'envie de déterminer le lien qu'ont entretenu le langage et la musique dans leur développement au cours de l'évolution. Ils s'appuient sur les caractéristiques du langage décrites par Greenberg (1968) pour les comparer à celles de la musique, décrites dans les travaux de musicologie. Il en ressort que ces deux facultés (musique et langage) ont des caractéristiques communes : leur organisation est temporelle (rythme, intonations, etc...) et sont toutes deux « génératives » puisqu'elles utilisent « des combinaisons soumises à des régies et à un certain nombre d'éléments pour produire un nombre illimité de signaux hiérarchiquement structuré » selon Fenk-Oczlon et Fenk (2010). Leur conclusion est que les premiers sons exprimés par les hommes ont été à la base du développement de la musique et du langage comme systèmes plus structurés afin d'optimiser la compréhension lors des échanges.

Cependant, alors que les langues sont régies par de nombreuses règles (grammaticales, lexicales, sémantiques) permettant une compréhension univoque d'un énoncé (au sein d'une culture), la musique reste, selon Merriam (1964), trop informelle pour permettre cela. Elle n'est donc pas universelle, car la signification donnée à un stimulus musical ne sera pas la même en fonction des personnes. Si la musique ne permet pas une communication optimale au sens strict du terme, elle représente néanmoins un moyen de communication affective très intéressant précisément grâce à son caractère informel. Nous pouvons postuler que c'est cette fonction permise par la musique qui explique l'investissement de celle-ci par l'homme.

3.2. *Fonction de la musique : communication d'affects*

3.2.1. *Champ de l'ethnomusicologie*

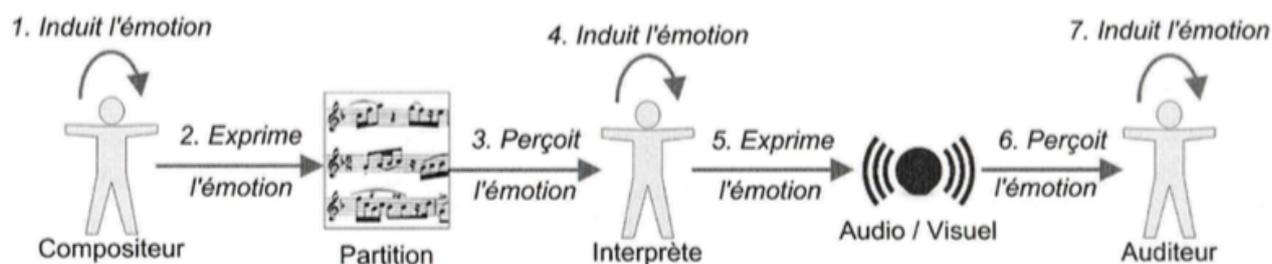
L'ethnomusicologue Filippo Bonini Baraldi (2013) dans son ouvrage « Tsiganes, musique et empathie » tente d'approcher d'une façon très intéressante la place de l'empathie dans la musique partagée dans les communautés tsiganes lors de cérémonies. Pour étayer son propos, il présente plusieurs problématiques concernant notamment « l'empathie esthétique » et « l'empathie intersubjective ». Il est vrai qu'elles peuvent toutes deux être en jeu lors d'une expérience musicale en groupe puisqu'il est à la fois question de rencontre humaine, mais aussi de « rencontre » avec l'entité particulière qu'est la musique. Dans le domaine de l'ethnomusicologie, il était essentiellement question d'un phénomène de contagion émotionnelle, de « syntonie » lorsque plusieurs personnes d'une ethnie percevaient dans une même musique (ou sonorité instrumentale) la même coloration émotionnelle. En fait, le concept d'empathie utilisé dans ce cadre équivaut à un « code partagé » entre les membres d'une société où l'émotion qu'elle produit lui a été attribuée par la culture. En d'autres termes, le caractère émotionnel de la musique est modulé par le symbolisme (développé au long de l'histoire) d'une culture à cet art. Il est vrai que certaines caractéristiques musicales (timbre de certains instruments, gammes et mélodies particulières) peuvent évoquer des émotions très précises chez les sujets d'une ethnie et ne pas être ressenties de la même façon par d'autres. Ici donc, les phénomènes intersubjectifs en musique sont le fruit du fort ancrage culturel des êtres humains. L'attribution parfois consciente d'un caractère émotionnel à un intervalle de notes, un type d'accord précis dans une société montre bien l'important impact de l'histoire, de la culture sur celle-ci. Feld (1982) a par exemple parlé du terme « gesse » utilisé en Papouasie-Nouvelle-Guinée pour évoquer à la fois la tristesse, la pitié et une seconde majeure descendante qui fait ressentir ces émotions. Ceci est l'exemple d'une analogie manifeste entre une émotion et une caractéristique musicale qui s'est ancrée dans l'imaginaire collectif. Ce type de phénomènes n'est pas toujours aussi explicite. C'est le cas par exemple de l'émotion de tristesse inconsciemment attribuée aux musiques à tonalité mineure dans nos sociétés occidentales. Cette « émotion musicale partagée » n'est pas conscientisée par les personnes, elle est automatique et inexplicable. En fait, c'est l'imprégnation culturelle de tout humain depuis sa naissance qui engendre ce type de phénomène. Bonini Baraldi (2013) adjoint tout de même le phénomène de contagion émotionnelle aux situations musicales en groupe. En effet, l'état émotionnel des personnes en présence subit la double influence du « code musical partagé » et d'une propagation émotionnelle naturelle entre les êtres humains. C'est-à-dire qu'il faut garder à l'esprit qu'outre les mécanismes cognitifs, un facteur intersubjectif primaire (inconscient, intuitif) est en jeu dans les émotions éprouvées lors d'expériences musicales.

Livingstone et Brown (2005) ont effectué une méta-analyse concernant les associations entre caractéristique musicale et émotion dans la population occidentale et relèvent un accord de 93 % entre les résultats des différentes études à ce sujet. Ces auteurs ont interprété ces résultats comme le signe de l'appropriation des caractéristiques musicales par l'humain pour communiquer, partager ses émotions. En fait, la musique serait une forme investie par l'homme pour se livrer à un engagement affectif avec

autrui. C'est par une perspective ontogénétique du développement cognitif et émotionnel de l'humain qu'ils proposent d'étudier la fonction de la musique.

3.2.2. Psychologie cognitive et musique

Livingstone et Thompson (2010) considèrent que la musique a pour fonction la communication des émotions entre individus. Ils voient la musique comme un code vecteur d'émotions entre plusieurs individus. Leur hypothèse est que c'est cette possibilité qu'a la musique qui induit son utilisation par les êtres humains pour « la construction des modèles mentaux d'autrui ». Ces auteurs ont développé un modèle de communication musicale comparable à celui de Kendall et Carterette (1990) qui s'inscrit dans le cadre occidental (musique classique avec un compositeur, un interprète, un auditeur). Ils dégagent trois formes d'émotions : 1) induite, c'est-à-dire l'émotion suscitée chez un sujet exposé à un stimulus musical ; 2) exprimée, qui équivaut à l'émotion extériorisée ; 3) perçue ou l'émotion identifiée dans le stimulus musical. Ils ont proposé un schéma pour représenter leur modèle :



Chaque « acteur » de la communication musicale passe par plusieurs stades inhérents aux trois formes d'émotions. C'est-à-dire que le compositeur va induire une émotion qu'il va exprimer sur une partition en manipulant certaines caractéristiques transcriptibles de la musique (rythme, volume, mélodie, phrasé...). Puis l'émotion perçue par l'interprète dans la partition induira une émotion chez lui. Cette émotion va conduire à une modulation de caractéristiques musicales (timbre, volume, phrasé, etc...) du morceau lorsqu'il s'agira de l'exprimer avec son instrument. Enfin, la perception de l'émotion du stimulus musical par l'auditeur va induire une émotion singulière chez lui. Nous pouvons le voir, il est question de signification et re-signification du contenu émotionnel du stimulus musical. Les facteurs clés dans ce cas de transmission émotionnelle sont les associations caractéristiques musicales/émotions. Associations communes aux occidentaux qui permettent *a priori* aux émetteurs d'induire chez l'auditeur des émotions analogues à celles ayant motivé leur expression.

Théoriquement, ce paradigme est intéressant, mais il faut y apporter des nuances. En effet lorsqu'il est affaire d'affectivité, de subjectivité comme dans le cas de la musique, de nombreux facteurs ne peuvent être appréhendés empiriquement. Les aspects historiques, psychologiques, sociaux de chaque sujet modulent la communication musicale notamment au niveau de l'émotion induite. Bonini Baraldi

(2013), au travers de son étude de la musique tzigane, souligne bien cela. Cependant, l'affirmation selon laquelle la fonction de la musique est avant tout le partage d'affect découle sur une théorie intéressante en ce qui concerne son origine. En effet, Livingstone et Thompson (2010) ont développé un raisonnement allant à contre-pied des théories évolutionnistes classiques concernant les origines de la musique. Ce serait la théorie de l'esprit (en tant que capacité cognitive inhérente à l'humain) qui serait à la base de l'apparition de la musique.

3.2.3. Origines de la musique dans la Théorie de l'esprit

Selon Livingstone et Thompson (2010), la musique, l'art en général et toutes autres activités symboliques seraient les résultantes de la théorie de l'esprit. Ils s'appuient sur les travaux de Tomasselo (1999) qui dit que « cette avancée cognitive est responsable de la transmission efficace de la connaissance et de la technologie, en permettant l'évolution culturelle cumulative ». Ils affirment que les premiers phénomènes culturels et manifestations symboliques sont apparus lorsque la théorie de l'esprit était arrivée à maturation chez l'homme (au paléolithique). Tout réside selon eux dans la double articulation de la théorie de l'esprit. C'est-à-dire que les deux capacités « théorie-théorie » et « théorie de simulation » présentes chez l'humain se complèteraient et contribueraient au développement de l'art. La théorie de simulation est ce qui permettrait la réponse émotionnelle d'une personne face à un stimulus musical. Puis, ils voient en la musique comme une possibilité offerte à l'homme de créer des modèles des états mentaux d'autrui dans un cadre sécurisé (enrichir la capacité de théorie-théorie). Ils comparent la musique à un « bac à sable affectif » qui permet donc l'engagement de ce « processus supérieur » de la théorie de l'esprit pour établir des hypothèses sur les états affectifs d'autrui. Cet aspect « pratique » de la musique explique selon eux l'appropriation de la musique par l'homme et son usage symbolique dans différentes cultures.

De plus, la « pensée réflexive » en tant que conséquence de la théorie de l'esprit chez l'humain aurait largement participé à la propagation de la musique et à son ancrage culturel. Elle équivaut à la capacité d'une personne qui émet une déclaration à évaluer celle-ci et à la modifier. C'est une forme de « pensée épistémologique » selon Gilardi (2006). La pensée réflexive en facilitant la transmission de la culture entre les générations serait donc le moteur de l'activité artistique et donc musicale chez les humains. Ceci dès le plus jeune âge (avant 4 ans) où le développement de la théorie de l'esprit n'est pas totalement abouti. C'est la triple implication de la contagion émotionnelle, du désir d'établir des modèles d'états mentaux d'autrui, et les facultés musicales avant l'âge de 4 ans qui permettraient cela selon Livingstone et Thompson (2010).

En conclusion, nous pouvons dire que leur approche est adaptationniste et qu'ils voient l'aspiration «innée» de l'humain à l'affinement d'une « théorie-théorie » (constitution de modèle d'états mentaux de ses congénères) comme la raison de l'investissement de la musique par l'humain.

En s'appuyant sur le présupposé que le partage d'affects est une fonction inhérente à la pratique musicale, des recherches ont prouvé son influence sur le développement de l'empathie chez l'enfant. C'est notamment le cas de la recherche de Rabinowitch, Cross et Burnard (2012) qui visait à voir

l'influence d'interactions musicales répétées sur la capacité d'empathie des enfants de 8 à 11 ans. Ils ont fait le choix de cette population, car des enfants de cet âge-là ont déjà acquis la théorie de l'esprit, discriminent les émotions. Ces chercheurs s'appuient sur les travaux de Huron (2001), Cross (2009) qui ont montré que l'exploration musicale en groupe permettait aux musiciens de mieux comprendre les états émotionnels des autres membres du groupe. Le paradigme mis en place a pour but une analyse différentielle. Ils comparent les résultats de trois groupes : 1) une heure d'atelier « Music group Interaction » (MGI, groupe d'interaction musical en français) pendant neuf mois ; 2) une heure d'activités ludiques pendant neuf mois ; 3) groupe contrôle ne participant à aucune activité. Une MGI favoriserait l'imitation, la flexibilité au travers de jeux musicaux. Une mesure de l'empathie et des capacités verbales a été effectuée au début de l'expérience puis à la fin pour chaque sujet. Les résultats vont dans le sens de leur hypothèse, car l'empathie des enfants participant au MGI augmente significativement entre la première et la deuxième mesure. Ceci constituerait selon Rabinowitch, Cross et Burnard, la preuve empirique que l'activité musicale en groupe favorise l'empathie.

La musique semble être une modalité intéressante de rencontre entre des individus, elle peut permettre de communiquer d'une façon singulière. Mais au-delà de cet aspect partagé, l'expérience musicale offre aussi une aire de plaisir où l'expression et l'exploration de sa propre subjectivité sont possibles.

3.3. *La musique comme expérience subjective*

Les théories défendant l'universalité de la musique sont controversées par les recherches de Grewe, Nagel, Altenmüller et Kopiez (2010). En effet, ils ont démontré que l'émotion ressentie lors d'une expérience esthétique musicale est singulière chez chaque personne. Ce sont selon eux les facteurs tels que l'ontogenèse du sujet, sa culture, sa sensibilité, sa personnalité qui font que l'expérience musicale sera teintée d'une valence émotionnelle originale. En s'appuyant sur ce pré-supposé, la musique aurait surtout pour fonction une prise de plaisir personnel.

3.3.1. *Les bienfaits de la musique*

Schubert (2010) propose d'envisager que la musique permet essentiellement d'éprouver du plaisir. Il expose la théorie de Martindal (1988) qui dit que la source essentielle et automatique de plaisir chez l'homme est l'activation neurale (tout ce qui active les neurones d'un individu au travers de diverses expériences), que ce soit dans le cas d'une activation à valence positive ou négative. Dans ce second cas, la procuration du plaisir se fera grâce à un « état dissocié » c'est-à-dire que la personne, en sachant de façon inconsciente qu'elle n'est pas elle-même en train de vivre un mauvais événement, ne pensera pas que quelque chose de mal peut lui arriver (Schubert, 1996). Justement, la musique permet cela, lorsque en activant certains neurones, elle nous permet d'expérimenter ce qui nous fait peur, nous blesse, mais sans danger. Cette « dissociation » est selon Schubert la « mise entre parenthèses des distinctions entre réel et imaginaire » (p.41). Il est important de préciser que cette possibilité offerte

par la musique va au-delà d'un plaisir superficiel, car elle permet d'explorer l'imaginaire, de s'extraire de la réalité. Ceci explique notamment l'usage spirituel de la musique.

La musicothérapie est justement une technique thérapeutique qui utilise cette propriété de la musique : permettre d'expérimenter, d'explorer de nombreuses émotions. La musicothérapie est définie de la façon suivante par l'Association Québécoise de Musicothérapie (AQM) : « un mode d'intervention utilisant la musique, visant à promouvoir, maintenir et améliorer la santé mentale, physique, socioaffective et spirituelle du client. Elle résulte de l'interaction entre le client, la musique et le thérapeute ». En fait, la musique est utilisée comme moyen de projection symbolique de ses états internes et d'expression, d'exploration de soi. Hélène Century (2010) souligne surtout que la musique donne la possibilité au patient de « mettre en jeu » ses problématiques, car elle permet une prise de distance ou « dissociation » et abolit les barrières que peuvent constituer les règles de la langue. L'usage de deux techniques est possible : musique « active » (le patient et/ou le psychologue produisent de la musique) et musique « réceptive » (écoute d'une musique et verbalisation ensuite). Cette dernière approche permet à la personne de projeter son monde intérieur dans l'œuvre. Ceci équivaut à l'empathie esthétique. Leman (2008) est un psychologue qui a été plus en avant dans la compréhension de l'empathie esthétique, dans le cas de la musique.

3.3.1. *Cognition musicale incarnée*

Des psychologues cognitivistes ont tenté de comprendre l'empathie esthétique en jeu entre l'humain et la musique. Ils se sont appuyés sur la découverte des neurones miroirs et les travaux concernant le « droit de l'objet ». Leman (2008) a développé la thèse de la « cognition musicale incarnée » («embodied music cognition»). Selon lui, la musique étant une « forme sonore en mouvement », les neurones miroirs induisent une simulation (une résonance) interne et la signification de cette forme. C'est un processus comparable à celui se produisant lors de situations sociales. Cet auteur compare donc la musique à un « agent social virtuel ». En effet, lorsqu'un sujet se préoccupe de l'état mental d'une autre personne, il passe par une phase de simulation interne de celui-ci pour ensuite lui donner une signification. C'est en donnant une intentionnalité à l'autre que la projection va prendre une forme particulière. Dans le cas de la musique il se passerait la même chose car, selon Leman, l'humain a une tendance innée pour l'attribution d'intentionnalité à toute chose (humain — non humain). Dans son livre « Tsiganes, musique et empathie », l'ethnomusicologue F. Bonini Baraldi (2013) met en imbrication la théorie de Leman et celle de l'anthropologue Gell (1998) qui a développé la notion d'agentivité (agency en anglais). Ce terme désigne le fait de donner une intention à un objet ou une autre personne lorsqu'un fait survient. Les êtres humains dans toute situation inférraient le rapport causal d'une situation en désignant un objet-agent ou une personne-agent (initiateur de ce qui s'est produit). La culture, la situation, l'histoire et la personnalité de la personne influencent le phénomène d'agentivité qui se produit. La musique fait partie de ce que Gell appelle des « artefacts » et peut donc être perçue comme objet agent. Ceci corrobore les hypothèses de Leman puisque ainsi une intentionnalité peut être donnée à la musique.

Dans la cognition musicale incarnée, l'humain, en donnant une intentionnalité à la forme musicale et en la simulant intérieurement (en l'expérimentant corporellement), associerait donc la forme musicale à une émotion particulière. Ceci va plus loin lorsque ce phénomène s'étend au social. En effet, tout un chacun a pu ressentir se produire un partage d'émotion très fort entre les membres d'un groupe lors d'un acte musical. Nous l'avons vu, plusieurs hypothèses tentent d'expliquer ce phénomène. Pour Leman (2008,p.7): « de nombreux indices invitent à concevoir la musique comme un agent social virtuel et à envisager l'écoute musicale comme une activité socialisante, dans le sens où elle peut entraîner l'auditeur dans une harmonisation sociale et dans des relations empathiques ». En fait, lorsque plusieurs personnes perçoivent une forme musicale de la même façon, c'est-à-dire qu'ils expérimentent les mêmes sensations corporelles, il se crée une sorte de synchronisation émotionnelle.

Finalement, il semble évident que l'exploration de la musique est une expérience impressionnante spécifique. Nous pouvons l'inclure dans ce que Schaeffer (2015) appelle « l'expérience esthétique ».

3.3.3. *L'expérience esthétique : fait psychologique total*

Nous allons développer maintenant la thèse soutenue par Schaeffer (2015) dans son ouvrage «l'expérience esthétique ». Par « expérience », Schaeffer entend « l'ensemble des processus interactionnels de nature cognitive, émotive et volitive qui constituent notre relation avec le monde et avec nous mêmes ainsi que l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus. » (ibid, p.39) Dans sa conception, l'esthétique elle, ne définit pas un type de caractéristiques d'objet, mais une attitude particulière dans l'appréhension des choses (quelles qu'elles soient). Une association spécifique de l'expérience esthétique à l'art serait réductrice. Nous parlons ici d'un type d'expérience original qui n'est pas dépendant d'un objet particulier et qui peut avoir un impact très fort sur l'état émotionnel d'une personne (au niveau cognitif et/ou affectif). Cet auteur définit donc l'expérience esthétique de la façon suivante : « Expérience humaine de base, et plus précisément une expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitives et émotives communes, mais les infléchissant d'une manière caractéristique, inflexion en laquelle réside sa spécificité "expérientielle" » (ibid, p.45).

Pour expliciter ce qu'il appelle « inflexion attentionnelle », Schaeffer dépeint les différences entre l'attention standard et l'attention en jeu dans le registre esthétique. En fait, ces deux types d'attention se distinguent par les stratégies cognitives mobilisées lors de l'exposition à un stimulus. Il les décrit comme les deux pôles opposés de l'attention, car elles sont hétérogènes sur quatre points :

1) Attention sérielle ou parallèle : La première est la stratégie automatique chez l'humain qui consiste à un traitement organisé des informations. La seconde revient à un traitement plus global avec des fixations attentionnelles sur plusieurs sources d'informations. L'intérêt avec celle-ci est de percevoir la richesse contextuelle. Les deux sont importantes, car effectuer seulement un traitement parallèle ne permet qu'une compréhension fragmentée du stimulus sans accéder à sa symbolique.

2) Attention focalisée ou distribuée : La première équivaut à la centration de l'attention sur une cible, un point précis du stimulus. La seconde consiste à balayer tout le champ perceptuel. En situation d'attente perceptive, l'attention est d'abord distribuée puis focalisée sur le stimulus.

3) Traitement ascendant ou descendant : Le premier traite automatiquement l'information, de sa forme la plus générale pour parvenir à la conceptualisation correspondante (le traitement est guidé par le stimulus). Ceci est très utile pour avoir une analyse rapide des situations. Le second est un traitement volontaire guidé par l'attention. L'analyse se fait de l'aspect le plus complexe du stimulus à sa forme. L'usage de ce type de traitement peut améliorer les capacités cognitives.

4) Attention monophonique ou polyphonique. La première est économique (au niveau cognitif et en temps), car elle consiste à la centration de l'attention sur un aspect du stimulus qui ne permet pas de percevoir les relations entre les différentes caractéristiques de celui-ci. Au contraire, l'attention polyphonique prend en compte différentes strates du stimulus qui communiquent potentiellement entre elles. Ingerden (1931) a défini l'orientation polyphonique dans le champ de la littérature en distinguant 4 strates : sonore (centrale en poésie), unités de signification, objectivité représentée (centrale dans les romans) et unités schématiques. Schaeffer démontre que ces quatre strates peuvent être explorées dans toute expérience esthétique.

En fait, la polarisation peut être schématisée ainsi : l'attention standard est plutôt monophonique, focalisée, sérielle avec un traitement ascendant alors que l'attention esthétique est polyphonique, parallèle, distribuée au travers d'un traitement descendant. Finalement, c'est une stratégie attentionnelle dite « divergente », car elle admet une catégorisation tardive des stimulus. Celle de l'attention standard est appelée « convergente ». Une même personne « utilise » ces deux types de stratégies attentionnelles (car l'attention est un continuum), mais l'une d'elles sera privilégiée. C'est par ce procédé dichotomique que Schaeffer entend définir la spécificité de l'expérience esthétique. L'infléchissement de l'attention standard s'effectue car la visée de l'expérience esthétique est contemplative et n'a pas pour but l'efficacité (rapidité de traitement, etc.) mais l'exploration d'un stimulus. Elle est une « enclave pragmatique » car cette situation permet une activité attentionnelle dépragmatisée.

Après avoir totalement défini ce que l'attention esthétique recouvre de spécifique, Schaeffer (2015) propose de s'intéresser à sa valence émotionnelle et hédonique afin de comprendre pourquoi tout homme s'engage dans l'expérience esthétique. Avant tout, ce type d'expérience permet au sujet un vécu émotionnel. Dans ce cadre, l'activation physiologique est généralement moins intense que dans les situations émotionnelles courantes, car elle n'a pas pour finalité d'engendrer une action. Schaeffer démontre habilement que l'émotion guide l'attention en s'appuyant sur les travaux de Berridge (2003). Celui-ci explique en effet qu'il y a deux types de processus effectifs. Les processus affectifs de base, qui se produisent au niveau inconscient et influencent nos comportements, et les processus affectifs plus complexes, qui se manifestent au niveau conscient et peuvent être influencés par un apprentissage. Quoi qu'il en soit, lors du traitement d'une information, la phase pré-attentionnelle éveille une émotion qui va guider l'attention, car si la première réaction émotionnelle est forte, une plus grande attention sera portée au stimulus. Mais le traitement descendant de l'information

(justement prépondérant dans l'attention esthétique) va mener à l'activation d'une émotion au niveau conscient. Schaeffer (2015, p.167) résume cela en disant que : « L'attention est une amorce, l'émotion y mordra ou non ». Généralement, le stimulus en situation esthétique est une émotion médiée, c'est-à-dire représentée. Mais de réelles émotions sont éveillées chez le sujet lors de l'expérience esthétique. La question qui découle de nouveau ici est : pourquoi l'humain s'expose-t-il à des expériences esthétiques dont le stimulus a une valence émotionnelle négative ? Et plus généralement, puisque l'expérience esthétique présente un fort coût cognitif et émotionnel (qui n'a pas pour but l'adaptation, l'efficacité, la mise en place d'action) pourquoi l'humain s'y adonne-t-il par lui-même ? Schaeffer (2015) n'a pas la même vision de la chose que Schubert (2010), ni qu'Aristote (durant l'antiquité grecque) qui attribue une fonction cathartique à cette conduite (c'est-à-dire que l'exposition à un stimulus émotionnellement négatif serait source de soulagement et plaisir, car purgatrice).

Pour comprendre le point de vue de Schaeffer, il est très important de différencier les valances hédoniques (plaisir/déplaisir) présentes en toute chose, des émotions. En effet, le plaisir et le déplaisir sont les composantes de toute expérience humaine : émotionnelle et cognitive, ou comme le dit cet auteur : « la base continue de toute expérience ». L'humain effectue automatiquement un « calcul hédonique » des situations qu'il vit ou va vivre, c'est-à-dire que l'évaluation de la valance hédonique (positive/négative) de toute expérience influencera sa mise en place, sa poursuite ou sa cessation. Il ne faut pas confondre « plaisir » et « désir », car il existe le « plaisir agrément » qui n'a pas de but et dont l'essence réside dans le présent. Dans le cadre de l'expérience esthétique, il faut donc voir les choses de la façon suivante : il y a deux calculs hédoniques en jeu : celui de l'émotion médiée par le stimulus et celui de l'activité attentionnelle esthétique en elle-même. Le calcul effectué sur cette dernière équivaut essentiellement à sa régulation : cessation ou poursuite de l'activité. C'est la valance hédonique intrinsèquement positive de l'activité cognitive d'exploration et de la découverte d'un stimulus qui expliquerait que les sujets entreprennent des expériences esthétiques. Le calcul hédonique du stimulus s'effectue aussi et peut dans certaines occasions mener à la cessation de l'expérience esthétique lorsque l'émotion médiée a une trop forte valence de déplaisir.

Le processus attentionnel dans le registre esthétique équivaut donc, selon Schaeffer (2015, p.99) à un : « feed-back bidirectionnel entre attention et calcul hédonique » qui permettrait le maintien de cette activité. Deux variables ont de l'influence sur ce processus : la fluence et la curiosité. Ici encore, une boucle autonome se crée où la fluence (facilité de traitement) doit être suffisamment mise à l'épreuve (par un stimulus complexe et une façon de le traiter divergente) pour ne pas mener à l'ennui (hédoniquement négatif) et c'est la curiosité (pôle opposé de l'ennui et hédoniquement positif) qui permet le maintien de l'attention malgré le fait qu'elle soit « disfluente ».

Pour finir, Schaeffer démontre que la théorie de la signalisation coûteuse peut ouvrir des perspectives intéressantes à la compréhension de l'artistique et de l'expérience esthétique. Cependant, il propose une comparaison structurale et non fonctionnelle de celles-ci avec la sélection naturelle. Il cite finalement Wittgenstein en écrivant : « L'œuvre d'art ne veut pas transmettre quelque chose d'autre, mais veut se transmettre elle-même ». En d'autres termes, elle constitue un signal autoréférentiel (expression directe des qualités qu'il signale) perçu, compris en tant que tel au travers de

l'attention esthétique qui résulte du blocage de réactions primaire à un stimulus et privilégie un investissement cognitif intense. Nous pouvons donc voir que selon cet auteur, l'expérience esthétique est un « fait psychologique total » auquel tout être humain s'adonne au cours de sa vie.

PROBLÉMATIQUE

Les principaux travaux se rapportant aux objets nous intéressant pour cette recherche, à savoir : l'intersubjectivité, l'empathie et la musique, ont été présentés. Nous allons à présent les confronter et les questionner afin d'explicitier notre point de vue et par la même notre démarche

Nous l'avons vu, l'enfant perçoit très tôt la composante intersubjective des échanges qu'il vit. Effectivement, selon Thommen (2007) et ses partisans cognitivistes, la théorie de l'esprit n'est pas développée complètement avant la quatrième année et ce ne serait qu'à partir de ce moment que l'enfant pourrait inférer l'état mental d'autrui concernant ses cognitions. Cependant, bien avant, l'enfant est acteur de ses échanges et présente une compréhension intuitive de l'affect de l'autre. Les travaux de Trevarthen (2003) et Stern (1989) ont apporté des preuves empiriques solides à cette thèse. Ces expériences précoces sont essentielles et constituent les germes de la socialisation, de la personnalisation ainsi que de l'empathie.

En effet, l'empathie est tributaire du développement de l'intersubjectivité. Sans différenciation soi-autre et perception de l'aspect intersubjectif d'une situation, l'enfant ne peut développer l'empathie. Nous l'avons vu, elle est modulée par de nombreux facteurs. L'état mental du sujet face à différentes situations en est un, mais les expériences personnelles passées jouent aussi un grand rôle. Comme l'ont montré différents auteurs (Tisseron, 2010 ; Ungerer, 1990...), les expériences intersubjectives très précoces sont facteurs d'influence du développement émotionnel et donc de l'empathie. Effectivement, une part de celle-ci mobilise des capacités cognitives et concerne les cognitions d'autrui, mais selon nous ce sont avant tout les émotions de l'« empathisan » et de l'« empathisé » qui constituent son essence. Batson (1987) a bien démontré cela au travers de ses études sur « the personal distress ». Finalement, comme le développement émotionnel est un facteur primordial dans l'établissement de l'empathie, nous estimons que les expériences intersubjectives dans le registre émotionnel ainsi que les explorations subjectives de ses propres émotions durant l'enfance peuvent y contribuer.

Justement, nous l'avons vu aussi, la musique peut permettre à des individus d'entrer en une sorte de communion affective. Pour ce qui est de ses origines, les suppositions restent multiples et le doute persiste. Cependant, les travaux de Bonini Baraldi (2013) où Livingstone et Thompson (2010) sont intéressants pour appréhender à quel point la musique permet un partage affectif entre les humains. Sans aller aussi loin que ces derniers dans la systématisation de ce phénomène, il nous semble évident qu'une pratique musicale en groupe permet d'une part un partage affectif entre différents protagonistes et d'autre part une expérience subjective pour chacun. Cette expérience est très finement décrite par Schaeffer (2015), et Leman (2008) propose lui aussi une piste intéressante pour comprendre comment s'opère la projection des émotions dans la musique. Les deux aspects, intersubjectif et subjectif, sont indissociables, car effectivement, en écoutant ou en jouant une pièce musicale, différentes personnes ne ressentent pas exactement la même chose (n'y projettent pas la même chose...), mais il est indéniable qu'un sentiment de communion, de compréhension mutuelle peut naître. En effet, voir la musique comme une aire intermédiaire (Le Run, 2014) est intéressant, car ceci n'implique pas un vécu

homologue de la situation par chaque sujet, mais un partage et une écoute mutuelle dans une modalité sécurisante. Ceci fait fortement écho à l'intersubjectivité secondaire décrite par Golse et Simas (2008) qui s'acquière lorsque l'enfant parvient surmonter l'angoisse de perte de l'objet et vit des échanges de façon sereine en tant qu'être différencié d'autrui. Notre raisonnement n'est pas dichotomique, car selon nous, la musique permet une expérience subjective et intersubjective toutes deux enrichissantes dans le développement cognitif et affectif du sujet. De ce point de vue, l'approche des expériences sociales développées par Montandon (1997) dans le domaine plus large de l'éducation nous semble très pertinente dans le sens où elle formule un « refus de postuler une opposition entre le cognitif et l'affectif, d'admettre une conception étroitement rationaliste de l'homme » (p.23).

Dans cette recherche notre intérêt va se porter sur l'atelier musical pour des enfants, car il peut constituer l'une des premières expériences musicales entre pairs. Il est vrai que les premières expériences musicales sont très précoces et constituent l'établissement d'une communication, d'un lien spécifique entre la mère et l'enfant, au travers d'un continuum prenant sa source dans la vie intra-utérine. Cependant, un atelier de ce type permet à l'enfant d'explorer le matériel musical avec différents sens (touché, ouïe) activement (en jouant lui-même de différents instruments) et receptivement (en écoutant de la musique). Cette expérience affective est donc à la fois commune, socialisante (chant en groupe, percussions en groupe, etc.) et personnelle, subjectivante.

Comme nous l'avons vu, les observations scientifiques effectuées dans le domaine de l'empathie sont réalisées dans une démarche expérimentale et le plus souvent constituées d'épreuves standardisées ayant pour but l'évaluation d'une *capacité*. Cette démarche ne correspond pas à l'approche plus phénoménologique que nous entreprenons. En effet, comme le dit si bien Bruner (1990) : « les hommes réagissent les uns par rapport aux autres en fonction de leur propre psychologie (et non selon la psychologie... des psychologues) ». Sa démarche, comme la nôtre diverge des paradigmes objectivistes, fortement valorisés par le courant positiviste de la psychologie (largement dominant jusqu'au milieu du 20e siècle). Pour Bosisio et Santiago Delfosse (2014), ce dernier se fonde sur deux affirmations : « D'une part, l'objet de recherche existe indépendamment de l'observateur qui, en l'étudiant, doit s'efforcer de minimiser les influences sur celui-ci, et, d'autre part, une loi décrivant un phénomène est tenue pour vraie lorsque ses résultats sont reproductibles et irréfutables ». Selon nous, les paradigmes qui en découlent s'éloignent de l'essence même de la psychologie. En effet, vouloir neutraliser tous facteurs s'exprimant spontanément dans une situation authentique en les nommant « variables parasites » revient à occulter la culture, les systèmes de symboles et l'histoire dans lesquels toute activité humaine est pourtant inscrite. De plus cette tendance à vouloir « aseptiser » au maximum les expériences dans le but d'avoir des résultats « échelonnés », « quantifiés », « standardisés » est selon nous le symptôme d'un phénomène touchant notre société en général, à savoir la valorisation de l'efficacité, de la performance. En effet, la psychologie subit aujourd'hui, que ce soit dans le milieu professionnel (sur lequel pèse de plus en plus l'étiologie du DSM et la suprématie des tests) ou de la recherche (avec la valorisation des résultats chiffrés comme preuves scientifiques), une pression déshumanisante au profit de plus de « résultats ». Pourtant la psychologie est justement l'étude de l'humain dans toute sa spécificité et sa complexité. Il nous semble dommageable pour cette discipline

que la science aujourd'hui soit véritablement valorisée lorsqu'elle fait acte de données statistiques ou neurobiologiques (qui sont d'ailleurs elles-mêmes des artefacts humains pris comme réalité objective) alors que la psyché humaine reste un mystère. Peut-être s'agirait-il pour tout psychologue d'accepter les points d'ombre que présente l'âme humaine pour l'appréhender de la façon la plus responsable.

C'est pour toutes ces raisons que cette recherche s'inscrit dans un paradigme subjectiviste. En effet, nous estimons qu'il existe non pas une réalité immuable (du moins celle du chercheur ne l'est pas), mais une multitude de réalités. Pour le dire autrement, chaque individu au travers de ses expériences de vie, de son inscription dans l'histoire, dans différents milieux sociaux va construire une réalité qui lui est propre et c'est cela que nous souhaitons appréhender. Ceci fait écho aux théories constructivistes développées par Meyerson, Wallon, Bruner ou encore Malrieu qui considèrent le sujet comme « acteur de ses conduites par les significations qu'il leur accorde dans les différents milieux et temps de la socialisation » (Hugon, Villatte, Prêteur, 2013). Tous envisagent la part active de l'individu dans son développement et promeuvent une psychologie plus humaine. Par socialisation nous n'entendons pas seulement acculturation ou intériorisation passive des normes de ses différents milieux de vie par le sujet, mais plutôt le rapport dialectique qu'ils entretiennent tout au long de la construction de la personne. Comme le résumait bien Hugon, Villatte et Prêteur (2013) ce modèle définit une socialisation « à la fois plurielle, conflictuelle et projective » (p.48). En fait, c'est au travers de conflits, de débats internes que la personnalisation du sujet s'opère. Empathie et socialisation sont intrinsèquement liées. En effet, la façon dont l'enfant va s'inscrire dans le social et la façon dont il va le questionner aura nécessairement un impact sur son empathie à l'égard des différents autrui qu'il rencontre. Inversement aussi, l'empathie sera pour lui un moyen de comprendre ses différents milieux de vie et donc de pouvoir entreprendre une dialectique « d'identification et d'individuation » telle que décrite par Malrieu. Partant de ces présupposés, l'approche que nous aurons sera qualitative et phénoménologique, à contre-pied des paradigmes classiques dans ce champ de recherche, car nous partons du principe qu'« il importe (...) à la psychologie de ne pas s'intéresser uniquement à ce que les personnes font, mais à ce qu'elles disent des raisons pour lesquelles elles le font » (Larroze-Marracq, Huet-Gueye, Oubrayrie-Roussel, 2013). Nous souhaitons découvrir au plus près l'expérience que vivent les sujets, leur réalité, au travers d'entretiens permettant une co-construction autour des objets de cette recherche (intersubjectivité, empathie, expérience esthétique), en l'occurrence avec des enfants participants à un atelier musical, mais aussi auprès d'adultes ayant participé à des activités musicales dans leur petite enfance.

La critique pouvant nous être adressée est que mesurer l'empathie d'une personne en s'appuyant sur son discours n'est pas valide empiriquement (Eisenberg, 1990). Cependant, nous ne prétendons absolument pas évaluer une capacité puisque, selon nous l'empathie n'est ni mesurable, ni quantifiable (comme toute conduite humaine d'ailleurs). Ceci nous semble logique d'autant plus lorsque nous traitons d'expériences affectives et intersubjectives. De plus, nous l'avons vu, très souvent l'empathie est qualifiée de « capacité », il nous semble que c'est un mot délicat à manier dans ce cadre, car il a une connotation arbitraire et compétitive. Effectivement, l'empathie requière l'acquisition par l'enfant de certaines facultés cognitives, mais nous pourrions dire qu'elle est plutôt une disposition qu'a le

sujet à différents instants de sa vie. Notre recherche aura pour but d'appréhender l'expérience intersubjective et esthétique que peut constituer une activité musicale pour des enfants et de découvrir comment s'exprime l'empathie dans ce cadre. Par les échanges avec des adultes, l'objectif est de saisir l'impact que cela peut avoir sur le long terme. Ici nous nous accordons véritablement avec Montandon (1997) qui dit que « la notion d'expérience permet de saisir en un seul concept ce que pensent, ce que ressentent et ce que font les individus, ainsi que le sens qu'ils donnent à leurs actions » (p.247). La méthodologie que propose cette auteur dans l'ouvrage « L'éducation du point de vue des enfants » (1997) est très intéressante. En effet, elle propose de faire réellement place à la parole de l'enfant souvent occultée au profit d'épreuves standardisés. Certainement, car cette parole peut paraître confuse et que les fervents défenseurs de l'objectivisme se refusent à toute interprétation. En effet, il y a des précautions à prendre lorsque l'on entreprend une démarche qualitative, comme celles d'éviter l'adultocentrisme, la sur-interprétation etc... Cependant, être très méticuleux sur cela tout en acceptant que la subjectivité d'un chercheur est inéluctablement en jeu dans son travail peuvent être les clés d'une recherche qualitative, humaine et rigoureuse.

Dans ce cadre, notre hypothèse théorique est la suivante : « L'activité musicale en groupe, en permettant aux enfants de vivre des expériences intersubjectives et esthétiques a une influence sur leur socialisation et le développement de leur empathie.

Nos objectifs sont en fait de cerner comment les sujets investissent l'atelier sur le plan subjectif. Découvrir notamment si des stimuli musicaux éveillent en eux un vécu émotionnel et si le dispositif de l'atelier est propice à l'expression de ses émotions par chacun (est un « bac à sable affectif » comme en parlent Livingstone et Thompson en 2010). Nous souhaitons aussi considérer la part esthétique de l'expérience qu'ils vivent, en découvrant s'il s'opère entre certains enfants et le stimuli un « échange » particulier ou si au moins ils prennent plaisir à porter attention à celui-ci. En plus de cet aspect subjectif, notre intérêt se porte sur l'expérience sociale que l'atelier représente. A savoir, tenter de percevoir si les enfants vivent des échanges singuliers durant les séances notamment, au travers de la pratique musicale. Enfin, nous tenterons d'entrevoir comment s'exprime l'empathie dans ce cadre.

PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 4 - Méthodologie de la recherche

4.1. Opérationnalisation

Dans cette recherche, nous allons effectuer une analyse qualitative du discours des sujets. Pour cela, nous allons procéder à une analyse thématique, mais aussi à une analyse de l'énonciation car il nous semble que le repérage de certains détails peut être révélateur de l'état interne du sujet lors de certaines évocations. Pour que notre analyse soit rigoureuse, nous retiendrons différents indicateurs des domaines qui nous intéressent : l'expérience intersubjective, l'empathie, l'expérience subjective (esthétique et émotionnelle). Nous différencions ce qui nous semble relever de l'expérience esthétique et de l'expérience émotionnelle car elles sont toutes deux inhérentes au domaine du subjectif en musique, mais ne recouvrent pas exactement les mêmes vécus. En effet, l'expérience esthétique ne se caractérise pas nécessairement par l'exploration d'émotions. L'attention dans le registre esthétique peut y conduire, mais elle peut aussi en rester à une contemplation hédoniste. L'hédonisme se différenciant de l'émotion car le plaisir et le déplaisir sont les composantes de toute expérience humaine : émotives et cognitives. Nous allons retenir des indicateurs différents pour les deux populations rencontrées (adultes et enfants) car il est évident qu'elles n'ont pas accès au même vocabulaire et donc pas les mêmes moyens d'exprimer verbalement leurs ressentis.

Les entretiens avec les enfants	
<i>Indicateurs d'expérience(s) esthétique(s) significative(s)</i>	La description d'une sensation particulière lors de l'écoute ou en chantant (différente de toute autre sensation), la description d'une attention particulière aux stimuli, la description d'un plaisir à écouter de la musique, l'évocation d'un imaginaire lors de l'écoute.
<i>Indicateurs d'expérience(s) émotionnelle(s) significative(s)</i>	L'usage de termes inhérents aux émotions, l'évocation d'émotions lors de l'atelier.
<i>Indicateurs d'expérience(s) intersubjective(s) significative(s)</i>	La distinction des relations s'établissant dans l'atelier musical avec les autres enfants de celles s'établissant dans d'autres situations, la possibilité d'inférer ce que doivent ressentir les autres enfants, l'évocation de moments d'échanges particuliers (non verbaux, etc.).
<i>Indicateurs d'empathie</i>	L'explication de ce que d'autres enfants ressentent sûrement sur la vidéo (lors de l'analyse de conduite), l'explication et la justification de comportements altruistes sur la vidéo (lors de l'analyse de conduite), une possibilité de distinguer son propre vécu de celui d'un autre enfant.

Les entretiens avec les adultes	
<i>Indicateurs d'expérience(s) esthétique(s) significative(s)</i>	L'usage d'appréciations « esthétiques » (ex. : beau, etc.), la description d'un vécu très singulier autour de la musique (différent de toute autre chose), la description d'une attention particulière aux stimuli ayant pour seul but le vécu même de cette expérience (sans but d'efficacité).
<i>Indicateurs d'expérience(s) émotionnelle(s) significative(s)</i>	L'usage de termes inhérents aux émotions, l'évocation de souvenirs émotionnels forts lors d'écoutes ou de pratique instrumentale.
<i>Indicateurs d'expérience(s) intersubjective(s) significative(s)</i>	L'usage de termes inhérents aux émotions, l'évocation de souvenirs émotionnels forts lors d'écoutes ou de pratique instrumentale.
<i>Indicateurs d'un impact de l'expérience musicale sur l'empathie et sur son développement</i>	La mise en lien entre les expériences musicales passées et ce que le sujet est aujourd'hui, la mise en lien entre la musique et l'empathie.
	* Sur ces derniers points une analyse de positionnement sera effectuée.

Observation du comportement des enfants au sein de l'atelier	
<i>Indicateurs d'expérience(s) esthétique(s)</i>	L'écoute attentive et exclusive de stimuli musicaux, l'appréciation esthétique (verbalement) de stimuli musicaux, l'expression de plaisir, d'enthousiasme lors de l'écoute ou de la pratique
<i>Indicateurs d'expérience(s) émotionnelle(s)</i>	Les manifestations émotionnelles lors de l'écoute ou de la pratique (expression verbale et corporelle).
<i>Indicateurs d'expérience(s) intersubjective(s)</i>	Les échanges hors musique (discussions, jeu etc...), les échanges au cours de la pratique, les échanges non-verbaux (regards etc...), les échanges avec l'intervenante.
<i>Indicateurs d'empathie</i>	Les comportements altruistes, les comportements d'aide.

4.2. Méthodologie

Pour notre étude, nous avons rencontré 23 sujets, dont 5 adultes et 18 enfants. La population d'adulte se constitue de 3 femmes et 2 hommes recrutés par un message sur les réseaux internet. Il était seulement demandé qu'ils aient participé étant petits (moins de 10 ans) à une activité musicale. L'âge moyen est de 24,2 ans. La population d'enfants se constitue de 9 garçons et de 9 filles provenant de deux classes de CP (3 garçons et 4 filles dans l'une et 6 garçons et 5 filles dans l'autre) d'une même école de ZEP. L'âge moyen est de 6, 1 an et ils participent tous ensemble à un atelier musical dans leur école. Ces enfants grandissent dans un environnement social au sein duquel peu d'expériences de ce

type sont rendues possibles (du fait de problématiques économiques, sociales, politiques...). Un atelier musical proposé dans le cadre de l'école constitue donc pour eux une expérience inédite, qui nous a semblé intéressante de considérer. De plus, rentrer dans un échange avec ces enfants a été rapide et facile, car ils étaient habitués à la présence d'adultes (centre de loisirs, CLAE, etc.) et semblaient contents que nous manifestions un intérêt pour leur parole. Cet atelier se tient une fois par semaine durant trois quarts d'heure et il est animé par une étudiante en deuxième année de DUMI (Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant). L'atelier avait débuté depuis 5 mois lors de la première observation en mars.

Nous l'avons dit précédemment, notre visée est ici de mener les sujets (enfants comme adultes) à s'exprimer sur les expériences musicales qu'ils ont rencontré et rencontrent encore afin de découvrir la part subjective, intersubjective qu'elles ont pu constituer pour eux. Pour cela, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec chacun d'eux. Semi-directif, car il s'agissait de laisser la place aux associations libres et à une parole la plus authentique possible tout en explorant des domaines précis (intersubjectivité, expérience esthétique, émotionnelle, etc.). En effet, il était important d'effectuer une mise en sens commune autour des domaines concernés par l'étude, il était donc compliqué d'engager un entretien libre. D'autant plus auprès d'enfants de 6 ans pour qui l'expression verbale n'est pas aussi fluide que celle d'adultes. Structurer les entretiens nous permettait pour les adultes de les faire s'exprimer sur des sujets précis et pour les enfants de les aider à soutenir un cheminement de penser.

La grille d'entretien pour les adultes (cf. Annexe 2) est constituée de 6 étapes, permettant chacune d'explorer une dimension de l'expérience musicale qui nous intéresse. La logique de construction de la grille est la suivante : 1) introduire l'entretien en recueillant les propos spontanés du sujet concernant son vécu lors de l'activité musicale dans l'enfance ; 2) Explorer le vécu subjectif, émotionnel qu'il a pu avoir lors de cet atelier ou de d'autres expériences musicales dans son enfance. En ce qui concerne l'expérience esthétique, nous estimons qu'il est inutile de l'évoquer directement, car si le sujet l'a effectivement vécue cela transparait dans sa description d'expériences subjectives autour de la musique. (cf. les indicateurs décrits p.39) ; 3) Le questionner sur l'expérience intersubjective qu'a constitué pour lui cet atelier ; 4) Percevoir l'impact qu'il lui attribue sur son développement, notamment concernant ses relations à autrui. Cette question a pour but de ne pas introduire le terme d'empathie trop abruptement et donc de recueillir les propos spontanés qu'évoque cette question plutôt large sur les « relations aux autres » ; 5) Entrer dans une élaboration commune autour de l'empathie et de la musique. Il semble très compliqué qu'un individu ait le recul nécessaire sur ses propres processus pour définir si ses expériences musicales ont eu un impact sur son empathie. C'est pour cela que nous proposons plutôt de mener une réflexion sur ce thème afin de connaître son positionnement quant au lien musique et empathie établie par certaines recherches en psychologie (Rabinowitch, Corss, Burnard, 2001) ; 6) Pour conclure l'entretien il est demandé au sujet de se présenter afin que je puisse savoir comment il se définit et quelle est sa situation actuelle. L'approche étant qualitative, l'interviewer dispose d'une assez grande liberté pour adapter ses interventions au discours et aux attitudes du sujet afin de saisir au plus près son vécu (en reformulant, adoptant une attitude d'étayage...). Dans notre démarche, nous ne rejetons en aucun cas l'intersubjectivité en jeu

lors d'un entretien (entre le sujet et le chercheur), car selon nous elle n'est pas un obstacle à l'accès à la « vérité » du sujet mais inévitable et signe d'un investissement dans l'échange par les deux acteurs en présence. En effet, la connaissance produite au bout de chaque entretien est le fruit d'une collaboration et d'une confiance mutuelle quant à la liberté d'expression (et donc aussi à l'omission de certains faits par le sujet) et l'interprétation future du discours recueilli. Le lieu de rencontre est défini en accord avec chaque sujet afin qu'il soit le plus à son aise possible. Il leur est indiqué avant de commencer l'entretien qu'ils peuvent exiger son interruption à tout moment, qu'ils sont libres d'évoquer ce qu'ils souhaitent, que l'échange durera environ 30 minutes et sera enregistré.

La grille d'entretien pour les enfants (cf. Annexe 3) contient davantage de questions afin de soutenir leurs discours pouvant être difficiles à développer compte tenu de l'aspect abstrait des sujets que nous abordons (émotions, esthétique, etc.). Cependant, ici encore l'interviewer a beaucoup de libertés pour adapter ses interventions aux situations rencontrées en entretiens (incompréhension de la question par l'enfant, besoin d'approfondir certains thèmes, etc.). Avant de commencer les entretiens, nous avons rencontré les enfants à trois reprises lors de l'observation des séances avec Anne (l'intervenante, étudiante de DUMI). En effet, notre présence lors de trois ateliers a permis de rentrer en contact et donc de gagner la confiance des enfants. Lors des deux premières, une observation libre a été effectuée puis la troisième fois, la séance a été filmée (avec seulement les 21 enfants en ayant l'autorisation - cf. Annexe 4 - les autres ont fait la séance une heure plus tard). Les enfants participant aux entretiens (18) ont été ceux ayant l'autorisation d'être filmés lors de l'un des ateliers, car la vidéo était nécessaire pour effectuer une analyse de conduite avec chacun d'eux.

Tout d'abord, il était demandé à l'ensemble des deux classes de CP de dessiner l'atelier musical auquel ils participent. En suite, l'interviewer a mené des entretiens individuels dans une pièce adjacente aux deux classes avec les 18 enfants. Au départ de l'entretien, il est demandé à l'enfant d'expliquer son dessin afin de saisir la représentation qu'il se fait de l'atelier et d'induire des échanges de façon ludique. En suite, un certain nombre de questions sont posées quant à ses émotions et ressenties lors de l'atelier, mais aussi concernant son échange avec les autres enfants. Enfin, quatre vidéos sont visionnées avec l'enfant afin d'effectuer une analyse de conduite ensemble, explorer ce qui relève de l'empathie dans les comportements filmés ainsi que la façon dont s'exprime l'empathie chez chaque enfant lors du visionnage. Ces vidéos ont été sélectionnées, car elles semblaient représentatives du déroulé des séances (une condition où les enfants font du *soundpainting*¹, deux au cours desquelles l'intervenante leur apprend une chanson et enfin le rituel s'effectuant à chaque fin de séance), mais aussi intéressantes du point de vue des échanges et des manifestations affectives par les enfants. Nous avons aussi effectué une observation de ces séquences d'atelier (cf. Annexe 5 : grille d'observation) afin de pouvoir confronter notre analyse du comportement des enfants à ce qu'ils en disent. Notre méthodologie s'inspire de celle de Montandon (1997) qui, pour saisir l'expérience des enfants questionne les *représentations* qu'ils ont d'un dispositif (dans notre cas il s'agit de l'atelier musical), les *émotions* qu'ils ressentent par rapport à ce dispositif, les *actions* (et leurs fondements) au sein de ce dispositif.

¹ Improvisation musicale guidée à l'aide d'un système de signes.

Chapitre 5 - Présentation des résultats

5.1. Observation de l'atelier musical

L'atelier musical auquel participent les enfants est soumis à des règles (du fait qu'il se déroule au sein de l'école et qu'ils soient 30 élèves : lever la main pour s'exprimer, respecter les autres, ne pas se lever sans demander, etc. Ceci induit un dispositif similaire à celui de la classe, car l'animatrice est devant les enfants assis et leur donne la parole chacun leur tour. Cependant, selon ce qu'elle a prévu pour chaque séance elle leur laisse aussi des moments libres (durant le soundpainting ou autre). Ici, nous allons exposer l'observation (cf. Annexe 4 - Grille d'observation) effectuée sur l'enregistrement vidéo d'une séance (un petit peu particulière, car l'institutrice des enfants n'était pas là contrairement à d'habitude) et y incorporer des impressions globales sur les observations libres de 3 autres ateliers (2 avant l'enregistrement puis 1 ensuite).

Tout d'abord, concernant l'**expérience esthétique**, Anne essaye fréquemment de mener les enfants à développer leur imaginaire sur un stimulus. C'est le cas sur la vidéo lorsqu'elle leur demande d'inventer le bruit que pourrait faire le soleil (et leur fait ensuite faire en soundpainting) et ce que leur évoque la musique en début de séance. Cependant, pour ces deux activités elle influence les enfants en leur donnant des exemples dans le premier cas et un support (images de planètes) dans le second. D'ailleurs, plusieurs enfants disent donc qu'ils imaginent les planètes (Béatrice, Léa, Marie) et ceux qui disent imaginer autre chose (Douglas, Yann, Arthur) se rétractent lorsque Anne leur demande de lui raconter. Les images des planètes intriguent beaucoup les enfants et leur font imaginer des choses. Au départ de chaque séance, l'animatrice les fait rentrer dans un certain état (leur faisant grandir les oreilles, entrer dans le silence et coudre la bouche) en leur disant qu'en rentrant dans la salle ils doivent avoir une écoute de musicien. Lorsqu'elle leur fait écouter de la musique les enfants y prêtent grande attention (ne parlent pas et écoutent) et certains semblent réagir à cette écoute : Douglas ferme les yeux et bouge au rythme de la musique et Béatrice ferme les yeux et bouge les mains. Lors de l'écoute de la fin aussi, la majorité des enfants sont bien allongés, calmes les yeux fermés et semblent exclusivement écouter la musique. Ils prêtent aussi une grande attention à Anne lorsqu'elle chante (surtout Antoine, Béatrice, Dina, Léa...). La majorité la regarde très attentivement, ne parle pas. Cependant, la parole « petit cochon » en trouble certains qui « décrochent » (surtout d'Arthur qui n'est plus vraiment dans l'écoute). Elle doit d'ailleurs les reprendre pour qu'ils soient attentifs et cela marche pour la majorité d'entre eux. Lors du soundpainting ils sont aussi tout à ce qu'ils font (surtout au deuxième essai), sauf Dina qui a beaucoup de mal à se concentrer. Durant cette phase (surtout Florine, Marin, Jean...) et lorsqu'ils chantent aussi (surtout Dina, Marie, Béatrice...), les enfants manifestent beaucoup de plaisir : ils rigolent et sourient. Globalement, les moments de musique (écoute ou pratique) ont l'air d'avoir une valence hédonique positive pour la plupart.

En ce qui concerne l'**expérience émotionnelle**, seule Béatrice semble avoir une émotion induite directement par le stimulus, car elle a une expression triste très marquée lorsque Anne chante la chanson. Sinon, en dehors de cela les enfants manifestent plutôt de la joie à chanter et à faire du soundpainting. William manifeste beaucoup d'inquiétudes que ce soit lorsqu'il ne comprend pas ce

qu'il doit faire (lors du soundpainting) ou dans les moments hors musique (car il pose de nombreuses questions). Dina et lui manifestent aussi de la colère lorsqu'ils sont en conflit avec un autre enfant au cours de la séance. Léa, Béatrice et Florine expriment, elles, leur agacement à de nombreuses reprises face aux comportements de Dina et de certains garçons qui perturbent le déroulement de la séance. Tout au long de la séance Antoine et Marie sont très sérieux et Arthur assez moqueur (en fait il cherche un peu à provoquer Anne).

Justement, si nous nous penchons sur l'**intersubjectivité**, il effectue beaucoup d'échanges de regards avec l'animatrice et rigole lorsqu'elle le reprend. Au cours de l'atelier il y a de nombreux échanges libres, bien qu'ils soient normalement « interdits » (pour que l'on entende tout le monde, etc...). Il y a des conflits : 1) Béatrice, Léa et Florine qui reprennent souvent William, Marin et Jean ; 2) Florine qui provoque Marin et William à plusieurs reprises en les poussant, etc... ; 3) Dina de façon ponctuelle avec plusieurs enfants (Laura, Jean...). En fait, les échanges que cette petite fille effectue sont souvent hors contexte, dans l'affiliatif (elle rigole avec William, etc) et dans le conflictuel (elle reprend les autres enfants comme si elle était Anne, etc...). Elle induit de nombreuses interactions avec l'animatrice, recherche son attention (et par la même, celle des autres enfants en parlant très fort) et cette dernière est obligée à plusieurs reprises de la « recadrer ». William pose lui aussi de nombreuses questions à l'animatrice qui sont marquées d'inquiétudes (« il est où mon corps ? », « comment tu as pu faire la photo de la boule de feu ? »). Il y a aussi beaucoup de comportements affiliatifs : 1) des groupes effectuant beaucoup d'échanges tout au long de la séance (par exemple : Béatrice, Léa, Florine et William, Marin, Jean) ; 2) durant toutes les activités, des enfants s'amuse ensemble (se font des blagues, rigolent ensemble, se disent des secrets...). Seul Romain effectue très peu d'échanges (il est au fond et ne parle pas) et certains n'en effectuent pas beaucoup (Marie, Antoine, Laurie...). Au cours des activités où ils font de la musique (chantent, font du soundpainting, écoutent de la musique) il s'effectue aussi des interactions non verbales : 1) échanges de sourires et regards complices entre les enfants lors du soundpainting (Florine et Marin surtout) ; 2) William qui communique son incompréhension aux autres en fronçant les sourcils (pendant le soundainting) ; 3) Les filles expriment leurs mécontentements par des regards « courroucés » aux autres enfants qui n'écoutent pas ; 4) Plusieurs enfants regardent les autres pour effectuer eux même l'action (si les autres lèvent la main, ils la lèvent aussi, etc...).

L'animatrice essaie vraiment de créer une atmosphère d'écoute et de respect de l'autre au sein de l'atelier (elle dit par exemple : « Ici dans la classe de musique on ne tape pas », ou « c'est pas grave de se tromper », etc...). Ceci mène à certains échanges étonnants entre les enfants qui prennent la parole devant toute la classe pour dire qu'ils se sont trompés, que d'autres répondent qu'eux aussi et ont des paroles rassurantes en disant que ce n'est pas grave (ce fut le cas lors des deux premières séances observées). Il y a donc peu de moqueries durant les activités musicales. Sur la vidéo quelques comportements d'aide sont repérés : dans un contexte musical où Marin et Jean expliquent à William ce qu'il doit faire et hors contexte musical ou Marin et surtout William viennent en aide à Dina (qui a du sang dans l'oreille). Des manifestations de contagion émotionnelle apparaissent aussi. En fait, certains enfants réagissent en « miroir » aux expressions d'Anne. Par exemple, lorsqu'elle chante à la

fin et se trompe, Anne rigole et cela éveille un grand sourire chez Dina, Béatrice, Antoine et Miriam qui sont « pendus à ses lèvres ». Il se passe la même chose lorsqu'elle fronce les sourcils pour reprendre Arthur (sans parler, car elle chante) et que ces enfants froncent les sourcils aussi. C'est surtout flagrant dans le cas de Dina qui manifeste vraiment une sorte d'accordage avec l'animatrice.

Après avoir fait part des observations, nous allons exposer ce qu'il en est pour les enfants, approcher leur vécu de cette expérience.

5.2. Entretiens avec les enfants

5.2.1. Analyse transversale

Comme il a été dit plus haut, les enfants rencontrés avaient le contact très facile. Ceci a permis d'effectuer des entretiens au cours desquels ils n'avaient pas de réticences à dire ce qu'ils pensaient et n'essayaient pas (semble-t-il aux vues des réponses négatives de leur part) de répondre ce que l'interviewer attendait concernant leurs ressentis et idées. Cependant, le cadre de l'école les a mené à vouloir attester d'une conduite studieuse. Notamment lors de l'analyse de conduite au cours de laquelle certains s'inquiétaient de ce que nous pensions (« *Je bouge trop non ?* » Béatrice p.xxxiii) ou démentaient avoir eu certains comportements normalement « interdits » au sein de l'atelier. Quelques enfants (une minorité) ont eu des difficultés à s'exprimer pour différentes raisons : 1) la timidité pour Antoine, Marin et Romain ; 2) des difficultés à formuler ses idées pour Arthur ; 3) des difficultés à se remémorer l'activité musicale pour Douglas. Mais ils ont tout de même réussi à raconter des choses très intéressantes sur l'atelier. Seul un enfant a été vraiment réticent à participer à l'échange: il s'agit de Mathieu, qui a répondu négativement à presque toutes les questions posées et n'a pas souhaité visionner les vidéos (pour l'analyse de conduite). Son profil est important, car il est seul enfant à dire qu'il n'aime pas aller à l'atelier de musique. Il en donne l'une des raisons quand nous lui demandons comment il se sent lorsqu'il écoute de la musique et dit : « *J'me sens pas bien. Parce que ça me sent mal à l'aise* » (p. LXII. cf. Annexe 24 - tableau 4). Ce petit garçon est assez réservé et il semble donc que cette expérience soit plutôt difficile à vivre pour lui. Un autre paramètre important à préciser avant de présenter les résultats de l'analyse des entretiens est le fait que les enfants proviennent pour la plupart d'un milieu familial au sein duquel le français n'est pas la langue maternelle. À l'évidence, ceci transparaît dans le vocabulaire qu'ils emploient, et la compréhension qu'ils ont des questions que nous leur adressons.

- **Représentation de l'atelier** « *On nous laisse faire, on nous écoute* »

Globalement, les enfants semblent vivre des expériences positives au sein de l'atelier. Lorsqu'il leur est demandé de le décrire, ils lui attribuent de nombreux adjectifs positifs comme Yaëlle qui dit que l'atelier, « *c'est juste tout le temps bien* »(p.LXIX) ou Béatrice qui « *aime bien tout ce qu'il y a avec Anne* » (p.xxii). D'ailleurs, l'animatrice de l'atelier semble être une personne importante pour la plupart des enfants qui l'apprécient beaucoup. En effet, dans plusieurs dessins elle est représentée de façon centrale, son nom est parfois écrit, de nombreux enfants commencent par parler d'elle et répète beaucoup son prénom (cf. Annexe 9 - Dessin de Béatrice; Annexe 10 - Dessin de Dina et d'autres).

Des adjectifs très positifs lui sont assignés, surtout par les petites filles comme Yaëlle qui dit qu'« *elle chante bien* » (p.LXIX), ou Dina qui « *l'adore parce que c'est une musicienne* » (p.XXVI). Cependant, les enfants se la représentent comme une « *maîtresse* » (Béatrice, p.XXII) qui a de l'autorité, qu'il faut écouter (« *Elle est bien quand on est sages, mais elle est pas bien quand on est méchants* » Béatrice p.XXII) et qui fait travailler (« *J'aime aller à l'atelier d'Anne parce que j'aime trop travailler* » William p.LXXVII).

Ce que les enfants semblent retenir le plus de l'atelier ce sont les moments où ils apprennent des chansons et chantent. En effet, 14 enfants sur 18 (cf. Annexe 25 - Tableau 5) abordent spontanément cela lorsque l'interviewer leur demande ce qu'ils font lors de l'atelier et 13 disent prendre plaisir à chanter comme Antoine qui dit « *J'aime bien chanter. Parce que y a des jolies chansons* » (p.XIV). Plusieurs petites filles aiment particulièrement cela et chantent en dehors de l'atelier de Anne. C'est le cas de Béatrice qui dit: « *ça me donne envie de après que j'apprend et que après je chante à la maison* » (p.XXI) et « *je chante ce que je veux après j'invente* » (p.XXI). D'autres enfants (une minorité) n'aiment pas trop cela (Jean : « *C'est dur de chanter* » p.XXXIX).

Ils évoquent moins spontanément le soundpainting (seulement 4 enfants). Ils parlent plutôt de « *faire des sons* », ce qui englobe le soundpainting mais aussi la sensibilisation qu'ils ont eu à la lecture de la musique (avec des partitions figurées avec des formes abstraites). Activité dont il parle beaucoup (« *On fait des partitions* » Laurie p. XLVI , « *Elle nous fait faire des bruits* » Romain p.LXV) et que plusieurs d'entre eux ont dessinés (cf. Annexe 6 ; Annexe 18 ; Annexe 19). Cependant, lorsque le soundpainting leur est décrit ils se souviennent de chaque geste et 12 d'entre eux disent aimer cette activité où ils font « *de la musique mais différemment. Avec les parties du corps* » Laura (p.XLIII).

Globalement, les enfants apprécient la musique. Ils l'expriment parfois de façon « plaquée » (avec des idées provenant sûrement du discours des parents ou de l'enseignante) : « *ils croient que la musique c'est un jeu (...) mais c'est pas pour jouer* » (Béatrice, p.XXIII) mais aussi avec leurs mots: « *la musique c'est mon truc(...) j'adore faire la musique* » (Béatrice, p.XXI), « *J'aime la musique parce que ça fait du bien. La musique ça fait du bien.* » (Arthur, p.XVIII) . Comme nous l'avions présumé, peu d'enfants participent à des activités musicales (de type concert ou cours) en dehors mais certains en écoute et me parle de chanteurs qu'ils apprécient (« *Maitre gims* » Antoine p. XIV, « *Violetta* » Miriam p.LVIII).

- **Expérience esthétique:** « *On veut écouter parce qu'on est des musiciens* »

Plusieurs enfants ont une appréciation esthétique de la musique en général, des chansons qu'ils chantent (« *quand on chante tous ensemble ça fait des jolies voix* » Anna , p.XI), des chansons chantées par Anne (« *J'aime bien écouter Anne chanter. Je trouve c'est joli* » Antoine, p.XV) et des musiques qu'elle leur fait écouter (« *La musique, elle est douce* » Laura, p.XLIV). Il semble que les enfants soient réceptifs à l'atmosphère que l'animatrice a instauré dans laquelle ils portent une attention particulière à la musique (quand Anne fait grandir les oreilles : « *Ca veut dire qu'on veut écouter. Parce qu'on est des musiciens.* » William, p.LXXVII). Certains enfants donnent un caractère à la musique, Jean dit : « *musique des bébés* » (p.XXXVIII) ou Miriam : « *le son... Il fait peur* » (p.LIX) et six d'entre eux aiment les musiques « rigolotes ». Concernant l'imaginaire au cours de l'écoute, treize (malgré une difficulté

pour expliquer ce qu'ils se passe vraiment en eux) disent imaginer des choses en écoutant des musiques (« *J'imagine que on est dans la mer* » Laura, p.XLIV, « *les animaux de ferme ils chantent* » Yaëlle, p.LXIX). Cependant il semble que pour cela, la majorité d'entre eux « s'appuie » sur les paroles des chansons (« *Je m'imagine plus quand il y a des paroles* » Yaëlle, p.LXX). D'ailleurs leurs réponses à la question sur la différence entre écouter une musique et une histoire (initialement prévue pour déterminer si les enfants vivent une expérience vraiment singulière avec la musique) à plutôt traduit cet investissement de l'écoute dans les paroles (presque pareil que lorsqu'ils écoutent une histoire).

- **Expérience subjective et émotionnelle** « *Avec la musique on sent bien son coeur* »

Seule Laura (7 ans) sait ce qu'est une émotion : « *C'est quand on ressent quelque chose* » par exemple : « *l'amour* » (p.LXII). Pour tous les autres enfants, il a fallu expliquer de façon simple et avec des exemples ce que sont les émotions. Onze d'entre eux disent qu'ils ressentent des émotions (« *ça fait imaginer comme des émotions... qu'on a parfois* » Laura, p.XLII) mais il est compliqué de déterminer si ils ont réellement compris ce que sont les émotions (ce qui ne veut pas dire qu'ils n'en ressentent pas non plus). Cependant, dans certains discours (une minorité) transparait vraiment un vécu émotionnel (cf. Portrait Miriam, p.48 et William, p.50). Plusieurs enfants (surtout les petits garçons) disent ressentir de la colère lorsqu'ils n'apprécient pas une chanson (« *des fois en colère parce que j'aimerais écouter une autre chanson* » Anna, p.X, « *Triste parce que y a des musiques que j'aime pas* » Antoine, p.XIV) notamment les « chansons de bébé ». Lorsqu'il leur est demandé comment ils se sentent lors de l'atelier, la majorité répondent « bien » et il est intéressant de voir que plusieurs d'entre eux utilisent ce mot comme une unité de mesure (« un peu bien », « beaucoup bien », « un peu moyen bien ») pour donner un état interne le plus précis possible avec le vocabulaire de leur âge. Certains d'entre eux vivent une expérience subjective particulière durant l'atelier comme Béatrice qui dit : « *Je sens bien mon coeur* » (p.XXIII). Plusieurs enfants apprécient le fait qu'Anne les fasse inventer et faire des choses seuls, leur fasse confiance et les écoute. Laura dit notamment qu'au travers de ça elle se « *sent grande* » (p.XLIII).

- **Expérience intersubjective** « *On rigole bien* »

Lorsqu'il a été demandé aux enfants de comparer les situations intersubjectives rencontrées à l'atelier musical et dans la classe de la maitresse où la cour ils ont tous donné des exemples factuels (« *Différent parce que dans la cours ils jouent, ils font la bagarre, ils font n'importe quoi des fois* » Marin, p.LV). Cette question demandait certainement un trop grand effort d'abstraction. Il semble que des conflits existants dans les différents lieux à l'école perdurent au sein de l'atelier (notamment entre Florine et William ou Dina et les autres petites filles). Plusieurs petites filles utilisent un vocabulaire « adulte » pour dénoncer le comportements de certains enfants (« *Il est toujours pénible! Il fait trop de bêtises* » Béatrice, p.XXII). Cependant, tous me disent que ça se passe bien avec les autres enfants dans l'atelier et ils vivent des moments intersubjectifs positifs, comme Arthur qui dit « *on rigole bien* » (p.XVIII) ou Anna : « *j'aimais parce qu'on chantait tous ensemble* » (p.X). Il semble que la majorité des enfants ont conscience que les autres n'ont pas nécessairement le même vécu interne

qu'eux car lorsque l'interviewer leur demande si les autres imaginent comme eux, la majorité disent ne pas savoir. Seules Béatrice et Léa affirment que les garçons ne pensent pas pareil « *Parce que on joue jamais ensemble dans la cours* » (Léa, p.LI) mais les copines si car elles ont le « *même cerveau* » (Béatrice p.XXII). Certains d'entre eux s'aventurent à imaginer ce que ressentent et pensent les autres mais s'appuient surtout sur des indices comportementaux (le sourire, etc...).

- **Empathie** « Avec mes copines on a le même cerveau »

Lors de l'analyse de conduite, la plupart des enfants centrent leur attention sur les pairs « importants » (les copines et copains). Plusieurs enfants donnent beaucoup de détails factuels mais il en ressort tout de même des choses intéressantes. Comme nous l'avions dit dans la partie observation, seul quelques comportements « altruistes » sont repérés et dans le cas de William il semble qu'ils soient du à de l'empathie (cf. Portrait William, p.50). L'épisode du « petit cochon futé » a permis d'interroger les enfants sur les raisons du *comportement* de chacun. Seul quelques enfants parviennent vraiment inférer les raisons de certains comportements (celui de Mathieu par exemple : « *il se bouche les oreilles parce que il veut pas rigoler. Parce que la maitresse elle à dit arrêtez de rigoler.* » Antoine, p.XV) en revanche certains en restent à une analyse égocentrée (« *Il rigole pas parce que c'est pas drôle* » Béatrice, p.XXIII) ou superficielle (« *ils rigolent parce que ils aiment trop le cochon futé* » Yaëlle, p.LXX). Les enfants semblent avoir d'avantage de mal à comprendre et expliquer les *ressentis* des autres mais Laurie a tout de même identifié que Béatrice vit une expérience émotionnelle seulement par la musique. Lors du visionnage de la dernière vidéo, ils signalent pratiquement tous à l'interviewer qu'ils font « semblant » de dormir (marque de la théorie de l'esprit).

Les portraits de 4 enfants vont maintenant être décrits. Ils ont été choisi car ils ont tous un vécu singulier de l'atelier, de la musique en général ou vivent une socialisation particulière au sein de l'école.

5.2.2. Portraits

MIRIAM (6 ans)

« *Quand je serai plus grande, je chanterai* »

Lors de l'entretien, Miriam apparait comme une petite fille sensible et enjouée, très contente de raconter ce qu'elle vit à l'atelier. Dans son cas, il semble surtout être un lieu où elle peut faire quelque chose qui lui plait beaucoup : de la musique (« *quand je serai grande, je chanterai* » p.LVIII). En effet, en dehors déjà elle écoute de la musique et c'est un art qui semble avoir un ancrage sacré dans sa famille. Au cours de l'entretien, elle montre un objet qui est autour de sa taille et dit : « *c'est un grigri ! C'est maman me l'a mis... tous les soirs elle chante et fait des prières. Comme ça je fais que des beaux rêves !* » (p.LIX). Au sein de l'atelier, elle est assez discrète, concentrée, effectue peu d'échanges et reste captivée par ce que dit Anne.

En fait, elle semble surtout vivre une expérience subjective forte : esthétiquement (elle porte une grande attention à la musique et lui attribue différents caractères), au niveau de l'imaginaire car elle décrit des pensées précises (« *J'imagine la mer. Comme le fond de la mer avec plein de poissons* »

p.LIX) ou au niveau des émotions. En effet, elle dit ressentir des émotions directement causées par le stimulus musical (« *Des fois elle met des chansons qui sont tristes et tout donc je suis triste* » p.LVIII) ce qui n'est pas le cas de beaucoup d'enfants.

Ses relations avec ses pairs semblent assez apaisées car elle n'évoque aucun conflit et passe de bons moments avec eux (« *des fois on rigole et ça me fait rire* » p.LVIII).

Son profil se rapproche de ceux de Béatrice (dont le discours paraît plus « plaqué ») et Laura au niveau de leur expérience subjective, mais ces dernières sont davantage dans les interactions sociales au cours de l'atelier.

DINA (7 ans)

« J'adore Anne parce que c'est une musicienne »

Dès les premières discussions concernant l'atelier, l'animatrice évoque cette petite fille originale. Elle est énergique et établit très facilement un contact avec les adultes. Par contre, elle a plus de difficultés à trouver une place parmi ses pairs. Sa maîtresse explique qu'elle a eu un problème de santé au mois d'octobre (1 mois d'absence) qui a créé une sorte de « décalage » avec les autres camarades lors de son retour en classe. Ceci se traduit par un grand besoin de reconnaissance, d'attention et donc par des comportements explosifs (tant dans la colère que dans la joie). Au sein de l'atelier, ceci ressort aussi, mais Anne a réussi à établir un lien fort avec Dina en lui faisant confiance, lui donnant des responsabilités et l'écoutant. Ceci se traduit dans le discours de la petite fille : Anne, « *elle fait tout ce qu'elle peut faire pour nous. Pour qu'on devienne des musiciennes comme elle* » (p.XXVII) ainsi que dans son dessin (cf. Annexe 10) dans lequel Anne est très importante.

Lors de l'entretien, la souffrance de Dina concernant ses difficultés relationnelles avec les autres transparait. Elle dit notamment que des petites filles sont méchantes avec elle et a du mal à se l'expliquer : « *Elles étaient gentilles au début de l'année, mais je sais pas si elles ont changé de mémoire, mais elles sont vilaines avec moi* » (p.XXVII).

Parmi les enfants, c'est l'une de celles qui parvient le mieux à décoder les situations de groupes. En effet, elle sait expliquer le comportement de certains (« *C'est pour ça qu'il se bouche les oreilles pour que Anne le punisse pas comme William* » p.XXVIII) avec plus de précision que d'autres enfants. Durant l'atelier elle vit aussi des échanges positifs avec certains enfants et elle semble beaucoup apprécier ça : « *je joue avec lui quand on est allongés, on dit des blagues* » (p.XXVII). Durant l'entretien, son caractère impulsif rend l'exploration des aspects émotionnels et esthétiques plus compliquée.

Finalement, pour Dina l'atelier est surtout un nouvel espace (distincts de la classe) où, grâce à l'animatrice et la position qu'elle lui attribue, elle reprend confiance en elle, se sent reconnue et à sa place.

JEAN (6 ans)

« J'aime mieux le foot »

Le profil de Jean est assez représentatif de plusieurs petits garçons participant à l'atelier. Lors de l'entretien, il ne montre pas de timidité et dit ce qu'il pense. Il aime l'atelier d'Anne, mais dit sans

détour : « *parfois je suis en colère. Parce que moi, j'aime le foot* » (p.XXXVIII). Pour autant c'est un lieu où il vit des échanges positifs avec les autres enfants (« *on rigolait ça nous faisait rire et on regardait si les autres ils rigolaient aussi* » p.XL).

Jean dit qu'il n'imagine rien avec la musique et ne vit pas directement des émotions dues au stimulus musical. L'émotion qu'il ressent c'est de la colère lorsqu'il n'aime pas la musique que Alice leur propose. En effet, il aime la musique surtout pour son aspect rigolo et dit : « *Je me sens fâché. Parce que des fois c'est pas de la musique qui fait rire* » (p.XXXVIII).

Il n'aime pas la fin de l'atelier car « *elle arrête pas de chanter les chansons pour dormir* » (p.XXXVIII). En fait, cette étape lui déplait fortement (comme à plusieurs autres petits garçons) car c'est un moment calme qu'il apparente à la sieste. L'évocation de ce moment et son analyse lors du visionnage vidéo est emprunt d'un petit peu d'angoisse (« *J'aime pas la musique elle est pour qu'on dort* » p.XXXVIII, « *lui il dort comme si il était mort !* » p.XL).

Il a une assez bonne analyse des situations d'échanges, mais a quelques difficultés à comprendre pourquoi certains vivent une expérience émotionnelle avec la musique même s'il sait donner un caractère à celle-ci. Par exemple, pour Béatrice il dit « *Elle croit que c'est une chanson pour les tristes et après elle fait comme ça* » (p.XL).

En dehors de l'école, Jean écoute de la musique religieuse (« *de dieu* » p.LX) avec sa grand-mère.

WILLIAM (6 ans)

« J'aime pas les chanson qui font triste et pleurer »

William est un petit garçon très dynamique qui se fait parfois punir durant l'atelier (c'est le cas sur l'une des vidéos), car il ne respecte pas toujours les règles, mais il semble avoir une sensibilité particulière. En effet, au premier abord ce n'est pas ce qui transparait, mais au cours de l'entretien il a, avec ses mots et de façon un petit peu mal adroite, décrit un vécu affectif lors de l'atelier. Il attribue notamment un caractère émotionnel à certaines musiques : « *J'aime pas cette chanson aussi. Parce que elle fait timide et pleurer* » (p.LXXIX). Il imagine aussi des choses lorsqu'il écoute des chansons et dit que c'est « *comme un film* » (p.LXXVII).

Contre toute attente, pour William (très à l'aise parmi ses pairs), le regard des autres sur lui est important. Notamment celui des autres enfants lorsqu'il chante (« *Ils rigolent peut-être parce que je connais pas la chanson...* » p.LXXVIII) qu'il ne vit d'ailleurs pas toujours très bien (« *j'aime pas quand ils rigolent de moi. Quand je chante* » p.LXXVIII).

C'est l'un des seuls enfants qui au cours de l'atelier filmé a effectué un acte altruiste (en aidant Dina). Lorsqu'il lui est demandé de l'expliquer, il dit que c'était « *pour dire à Dina elle a du sang dans les oreilles c'est vrai. Pour l'aider* » (p.LXXIX). Il semble donc qu'il y ait un fondement empathique à son comportement envers Dina qui nous l'avons dit est assez rejetée par les autres enfants.

5.3. Entretiens avec les adultes

Les cinq adultes rencontrés ont tous grandi dans un milieu à « haut niveau » socioculturel, qui a favorisé leur accès à de nombreuses expériences musicales. Ils ont néanmoins des approches subjectives de cet art bien différentes, c'est pour cela que chacune d'elles sera décrite. Ils se retrouvent tous sur le fait que la musique permet l'échange, mais ici encore de différentes façons. Globalement, il a été difficile pour chacun d'eux d'avoir des souvenirs précis de leurs premières expériences musicales, mais ils sont parvenus à apporter une analyse rétrospective des thèmes abordés.

Raphael

« *C'est naturel d'entendre de la musique* »

Raphaël a 22 ans et fait des études de philosophie. Il propose spontanément de participer à un entretien, car il se trouvait dans l'association de Théo et que le thème de la recherche éveille son intérêt. C'est un jeune homme assez volubile, qui présente une grande assurance. Il a fait de la musique étant petit et continue à en faire aujourd'hui en tant que loisir. Son intérêt se porte sur le dessin et plus globalement sur les univers fantastiques. Son attitude lors de l'entretien devient familière et il présente un grand plaisir à échanger sur les sujets proposés. (Cf. Annexe 26 et 27)

Raphaël n'a pas beaucoup de souvenirs de son **éducation musicale**. Que ce soit de l'éveil musical à l'école ou de l'école de musique (où il a appris la flûte traversière). Par contre il garde un très mauvais souvenir du solfège, car selon lui, c'est une approche de la musique qui ne lui convient pas. Il préfère faire « les trucs à l'oreille » (1.15). Il parle longuement de l'éducation musicale que lui a apporté sa mère et lui semble très reconnaissant pour cela, car ce serait la base de son attrait pour la « bonne » musique. En effet, il a la sensation d'avoir eu une éducation musicale privilégiée par rapport à d'autres personnes.

Pour Raphaël, le matériau musical en lui-même ne représente pas une source d'exploration de ses **émotions** (que ce soit durant son adolescence ou aujourd'hui). Musique et émotions sont toujours intrinsèquement liées à l'imagination visuelle : « *Quelque chose qui véhicule une émotion et que la musique est là pour appuyer* » (1.61). Il affirme avoir une grande imagination visuelle, qui structure en quelque sorte sa façon d'appréhender le monde et semble le définir. La musique est donc pour lui quelque chose de simple, il dit de « *naturel* » (1.49) qui l'accompagne dans ses différentes activités créatives qui : « *permet juste de mettre un fond musical sur ma trame de pensée quotidienne* » (1.36). Il ne voit pas en elle la dimension cathartique, mais néanmoins il semble fortement apprécier l'exploration d'œuvres musicales. Il énumère de nombreux groupes, ou morceaux de musique qui l'ont marqué. Il dit : « *moi quand j'ai une musique en tête je vais m'la repasser en boucle (...) jusqu'à pouvoir décortiquer et refaire à la voix quasiment toute l'instrumentation* » (1.32). Il porte donc une attention très particulière au stimulus musical et s'adonne à de nombreuses reprises à ces explorations esthétiques sans limites de temps. Justement, il insiste aussi sur le fait que la musique est un art qui nécessite du temps. Aujourd'hui c'est pour lui un loisir qui le détend et lui fait plaisir. Son approche de

la musique est marquée par un aspect de performance en différenciant bonne et mauvaise musique. En effet, il semble vouloir accéder et mettre en avant (avec une certaine fierté) un niveau d'érudition élevé quant à ses connaissances musicales et ce qu'il sait jouer. Il apprécie engranger des morceaux de musique qui lui plaisent et ne s'adonne pas à de l'improvisation ou de l'invention, ce qu'il semble faire au niveau graphique.

Il vit ponctuellement des moments d'échanges spontanés au travers de la musique qui lui apportent beaucoup de satisfaction et semble représenter un **échange intersubjectif** singulier : « *Ça me plaît énormément de voir que deux personnes, qui n'ont décidés de rien, juste par la musique arrivent à se mettre d'accord sur quelque chose. Et commencer à créer justement de l'original* » (1.83). Il déplore de ne pas le faire souvent du fait d'un « insuffisant » niveau technique, ici encore transparait la connotation « performance ». Cependant, pour lui, le partage d'émotions dans le cadre de l'écoute musicale n'existe pas vraiment et tient plutôt de la situation et de ce qu'il y a « autour » de la musique. Il apprécie découvrir l'effet que produit une musique sur l'autre personne, mais ne croit pas réellement à une synchronie des ressentis, selon lui, « *ce qui relit ces deux subjectivités c'est un gout commun pour un morceau, la dimension subjective en fait c'est énormément trompeur* » (1.206).

L'impact qu'il attribue à la musique sur son **développement** est essentiellement dans son rapport avec les autres, car elle a été pour lui « *un énorme facteur de rapprochement* » (1.118). Il se dit empathique et comprend le sens de ce terme. Le lien entre empathie et musique lui semble pertinent à explorer, car il dit : « *c'est sur que partager une musique c'est aussi partager une émotion d'une certaine manière* » (1.141), mais souligne encore l'aspect superficiel de ces échanges.

Marie

« *Avec la musique je me sens remplie* »

Marie est une jeune femme de 25 ans. Elle a participé à des séances d'éveil musical étant petite, c'est pour cela qu'elle participe à cette étude. Elle fait une thèse en géographie qui lui prend énormément de temps mais elle s'intéresse beaucoup à l'art et particulièrement à la musique et au cinéma. Marie est une personne très sensible (émotive), joviale, engagée et très impliquée dans ses relations avec son entourage en endossant parfois un rôle maternant. Elle signifie à plusieurs reprises que participer à cet entretien lui fait plaisir notamment en raison du thème qui lui tient beaucoup à coeur. Son expérience en recherche (notamment en entretiens) et l'envie de voir réussir ce projet de recherche créer chez elle le souci d'être claire et pertinente, elle est donc très impliquée lors des deux entretiens. C'est par manque de temps lors du premier que nous avons convenu d'une seconde rencontre. Les deux se sont déroulées chez elle. (Cf. Annexes 28 et 29)

Concernant son **éducation musicale**, les souvenirs que Marie a de l'éveil sont flous. Cependant, cette expérience semble positive et elle lui attribue différentes conséquences notamment celle d'avoir poursuivi la musique par la suite et de toujours y prendre plaisir. Déjà dans sa famille, Marie vit des expériences musicales car son père est musicien et l'emmenait à de nombreux concerts. Cependant, elle raconte principalement des expériences musicales vécues dans d'autres milieux (l'école de

musique et le collègue). Sa description de l'école de musique est intéressante car elle y insiste et la dépeint comme toute délabrée, petite, à l'ambiance assez informelle. Elle met un point d'honneur à la différencier de ce qu'elle est devenue à savoir une « grande école, impersonnelle » (l.66) . Les adjectifs appliqués à l'école de son époque pourraient avoir une connotation négative. Ce n'est pas du tout le cas pour Marie. En effet cette description paraît avoir une grande importance et représenter un vécu infantile significatif. L'image de l'ancienne école semble être l'allégorie de son vécu de la musique comme quelque chose qui a de la valeur par son caractère non aseptisé, particulier et fragile. Quoiqu'il en soit les caractéristiques du bâtiment et son ambiance ont fortement marqué Marie.

Concernant les **émotions** vécues lors d'expériences musicales elle s'est tout de suite remémorée deux moments précis au cours de son développement. Ce sont deux concerts de musique classique auxquels elle a assisté à 4-5 ans puis à 12-13 ans. Tous deux ont été surprenants pour elle car ils lui ont fait vivre une expérience émotionnelle et subjective très particulière. Elle dit (et ceci transparait aussi dans ses silences et ses hésitations) qu'il est difficile d'explicitier ces sensations très significatives et les décrit comme « des choses qui sont rares, qui sont précieuses. Particulièrement quand t'es gamin » (l.85). Elle parle d'une expérience émotionnelle forte dont la valeur hédonique est positive quel que soit le type d'émotion explorée (comme celle d'avoir pleuré). Ces concerts semblent avoir aussi représenté des expériences esthétiques intéressantes pour Marie. En effet, elle en souligne le caractère incomparable et a des appréciations esthétiques (« c'était beau, c'était fort » l.178). Au cours de ces concert, Marie évoque un sentiment très singulier celui « d'être remplie.(...)se sentir pleine à l'intérieur » (l.38). Un échange entre Marie et le stimulus musical s'est produit et elle attribue cela aux caractéristiques sonores de celui-ci en allouant une action aux « ondes » (« enveloppent » l.178). Cependant, elle attribue aussi la spécificité de cette expérience aux caractéristiques de la situation (orchestre symphonique etc). Ces deux concerts semblent avoir été les plus significatifs dans son développement, mais Marie ne restreint pas à eux seuls ce type de vécu. Elle dit le vivre souvent lorsqu'elle écoute de la musique mais aussi quand elle joue (« quand tu joues pour toi ça te dégage une émotion qui est difficilement descriptible avec des mots » l.149).

La **musique** est quelque chose de très important et qui est très chargé affectivement pour Marie. En effet, à de nombreuses reprises elle semble très émue lors de l'entretien. Malgré le fait qu'elle vive la musique de façon essentiellement personnelle, subjective (comme elle le dit elle-même en décrivant sa pratique) elle est aussi très marquée par l'expérience émotionnelle de groupe qu'avaient constitué ces deux concerts. Le fait que toutes les personnes (même les plus différentes d'elle) aient été touchées par ces expériences lui a beaucoup plu et a constitué une expérience d'échange inédite. Elle dit: « normalement on voit rarement des kékés pleurer (...) tout le monde était ému donc justement ça rendait visible ça » (l.209). Par « ça » elle entend le pouvoir qu'a la musique pour faire dialoguer les personnes. En effet, Marie voit la musique comme un « terrain » (l.197) d'échange au travers duquel chacun peut exprimer des émotions difficilement descriptibles par des mots. Que ce soit par l'écoute, la pratique instrumentale en groupe (« permet d'exprimer une émotion que l'autre interprète librement » (l.154), selon elle, cela n'existe qu'en musique ou en peinture) ou aujourd'hui la discussion sur les goûts musicaux. Pour elle « parler de musique ça permet de (...) rencontrer l'autre

sur autre chose que du cérébral. » l.193). Pour Marie le thème de la musique ouvre un « terrain neutre, plus sensible » (l.197) et dans lequel tout le monde peut se retrouver quels que soient les goûts, l'histoire, le « capital social, et financier »(l.202) de chacun.

Aujourd'hui, la musique prend donc une place dans ses rapports sociaux mais aussi dans son bien-être, car elle dit: « je savais que faire du piano ça me permettait d'aller mieux »(l.146) . Marie attribue de grandes vertus à la pratique instrumentale en identifiant deux domaines: « intellectuel »(l.100) ou cognitif (elle parle de « gymnastique intellectuelle » avec le rythme) et « sensible » (l.101) ou affectif (elle dit que ça joue «sur les émotions, sur ta sensibilité(...) ben ton *son* en fait » l.103). Pour elle c'est « à la fois hyper rigoureux et hyper sensible (...) y a peu de choses dans la vie qui mélangent aussi bien que la pratique d'un instrument ce truc la » (l.102).

Parler d'**empathie** a déstabilisé Marie. Elle dira par la suite que c'est le caractère théorique que lui inspirait ce mot qui a créé une rupture avec les thèmes précédents qu'elle abordait beaucoup plus intuitivement. Elle connaît cependant le sens du mot, trouve cette capacité importante voir indispensable. Marie se décrit comme quelqu'un de trop empathique et pense que cela lui fait du mal parfois. Elle ne veut pas s'aventurer à établir un rapport d'incidence de la musique sur l'empathie mais y trouve tout de même des parallèles. En effet, selon Marie la musique ouvrirait à la perception émotionnelle et que « la musique permet, d'être ouvert d'esprit et l'empathie est une forme d'ouverture d'esprit » (l.240). Enfin, elle se rend compte que la musique en groupe (notamment l'éveil musical) « force » à l'écoute de l'autre afin que l'oeuvre commune ne soit pas contrariée par l'erreur d'une personne.

Théo

« *Ce qui m'intéresse c'est l'expérience live* »

Théo a 23 ans. Il a accepté de participer à l'entretien, car il a l'habitude de répondre aux questions d'une de ses connaissances elles-mêmes étudiantes en psychologie. Il est président d'une association musique et art plastique au sein d'une université. Théo a pris des cours de percussions très jeune et continu à faire et à écouter beaucoup de musique. C'est dans les locaux de l'association que s'est déroulé l'entretien, Théo avait sa guitare avec lui. Il s'implique dans l'échange tout en marquant une sorte de détachement caractéristique de l'image globale qu'il renvoie. Une certaine gêne transparait lorsqu'il s'agit de parler de ses émotions, mais une réelle passion de la musique semble l'animer. (Cf. Annexes 30 et 31)

Théo a commencé à faire des percussions à l'âge de 6 ans. Il n'a pas de souvenirs très précis de ces cours, mais dit qu'il « *s'éclatait* » (l.64). Le solfège par contre l'a marqué très négativement (« *grosse phobie du solfège*, l.20), du fait d'un professeur trop sévère et d'une difficulté à comprendre l'intérêt de cette matière. Son père fait de la batterie et c'est apparemment pour cela qu'il a lui même commencé par cet instrument. Finalement, il a appris à faire de la guitare tout seul avec l'aide de différentes personnes.

Ce qui intéresse le plus Théo dans la **musique** c'est d'assister à des concerts. Il compare le plaisir qu'il y prend à celui qu'il vit aussi lors de représentation de théâtre. Ce qu'il apprécie, c'est voir le musicien prendre plaisir à jouer et il s'identifie à lui (ou à un artiste de théâtre) lorsqu'il y a une «*Euphorie générale dans la salle* » (l.79) à la fin (qu'il n'attribue pas à une contagion émotionnelle, mais à l'aspect soutenant du groupe pour s'exprimer). En effet, le moment où il applaudit avec le public, Théo réent le sentiment de satisfaction, gratification que doit vivre l'artiste et cela lui plaît beaucoup. Il dit : «*j'ai tendance à penser que parce que c'est le résultat d'années de travail qu'il y a derrière. (...) c'est le fruit d'un travail qui du coup doit faire vachement plaisir* » (l.66). Théo répète à différentes reprises le mot «*euphorie* » (l.69) que ce soit concernant l'écoute ou de la pratique. Il fait de nombreuses analogies avec la préparation d'un plat en cuisine, car il apprécie le fait de peaufiner chaque détail, d'y travailler pour parvenir à un résultat «*parfait* ». Cependant, lorsqu'il s'agit d'aborder la question des émotions, il semble gêné et dit qu'il ne vit pas particulièrement d'émotions fortes au travers de la musique.

Concernant l'**aspect intersubjectif**, Théo évoque des moments d'échanges improvisés avec l'un de ses amis au cours desquels il prend beaucoup de plaisir. Durant ces échanges ils investissent la musique comme un autre langage : «*un échange social comme si on se racontait des blagues (...) en musique ça se traduit pas un petit rif, ou une fausse note* » (l.104). Les deux «*interlocuteurs* » semblent pris dans une dynamique qu'ils veulent continuer à tout prix. Il appelle cela le «*flow* », qu'il définit comme étant «*ce moment de détachement de quand on réalise une action* » (l.111). Il applique en fait ce terme à tout type de moments d'improvisation durant lequel «*tu sais plus ce que tu joues, mais ça sonne* » (l.116) que ce soit seul ou en groupe. C'est semble-t-il vivre un moment (subjectif et/ou intersubjectif) privilégié hors du temps et de l'espace. Quoi qu'il en soit il aime surtout pratiquer avec d'autres personnes et dit trouver cela plus «*efficace* » (l.93). Comme pour Raphaël, sa pratique est guidée par une envie de performance, mais pour lui (contrairement à Raphaël) cela se traduit par l'envie de faire quelque chose d'esthétique avec aisance et détachement pour ressentir une «*satisfaction personnelle* » (l.69).

Théo attribue une importance très forte à la musique dans sa vie, il dit notamment que c'est «*une activité qui donne un sens à ta vie* » (l.126). Selon lui, elle fait ce qu'il est aujourd'hui, car sans elle il serait une «*tout autre personne* » (l.153). Surtout, car au travers d'elle, il a fait la rencontre de certaines personnes, ce qui lui a permis d'être ouvert aux relations sociales («*je serais peut être allez moins vers les gens* » l.150). Comme Marie, Leïla et Raphaël, il trouve que parler de musique est très intéressant et facilitant dans les échanges sociaux («*très bonne manière d'approcher les gens* » l.122). Il s'identifie et est identifié par ses amis à des styles musicaux, comme le blues qui le définit d'une certaine façon.

Il trouve le lien **empathie** et musique pertinent et semble en tout cas éprouver un lien empathique avec le musicien en concert, car il dit que : «*le fait de recevoir autant de plaisir quand on va voir un concert c'est lié (...) au plaisir que va prendre le performeur en fait* » (l.183).

Leïla

« *La musique me fait entrer transe* »

Leïla a 25 ans lors de l'entretien. Elle a entendu parler de cette recherche par l'intermédiaire de Marie et participer à un entretien l'intéresse beaucoup, car elle a un grand intérêt pour la musique et pour l'art en général. D'ailleurs elle est graphiste et a fait de la musique dans son enfance. C'est une personne indépendante, joviale, très sensible et assez rêveuse. L'entretien se déroule chez elle, une grande maison où vivent 7 colocataires tous s'intéressant aussi à l'art. Leïla exprime quelques appréhensions quant à sa capacité à répondre aux questions et prend cela au sérieux. Elle a une sensibilité singulière et créative qui transparait dans le rythme de son discours et les associations libres qu'elle fait. Elle n'a aucune difficulté à me parler de ses émotions et de son vécu subjectif des situations. (Cf. Annexes 32 et 33)

Leïla a plutôt commencé à réellement aimer la musique lorsqu'elle a découvert le Rock'n Roll au collège. Avant cela elle a fait de la musique en école de musique, mais ça n'a pas été une expérience qui lui correspondait, « *c'était pas très funky disons* » (l.21) elle a donc arrêté. Durant son adolescence Leïla écoutait beaucoup de musique seule (avec des oreillettes) le soir dans son lit et il semble que ce furent les premières **expériences émotionnelles et esthétiques** qu'elle ai vécu. Elle les décrit comme « *une sorte d'expérience un peu mystique ou un espèce de petit paradis temporaire* » (l. 63), « *un autre monde... hors de l'espace et du temps* » (l.64) et arrive même à repérer son écoute du groupe Pink Floyd comme ses premières expériences émotionnelles fortes en musique. Ceci l'a mené à avoir un rapport « *fanatique* » (l.71) à la musique c'est à dire qu'elle est à la recherche perpétuelle de ces moments de « détachement » et cela a tendance à l'accaparer à la « happer ». Elle dit notamment : « *y a toujours un moment où ça devient un peu trop intense pour moi (...) un peu un kidnapping quoi* » (l.68). Les expériences qu'elle vit en musique sont pour elle incomparables à toute autre sorte d'expérience. En fait, tout au long de l'entretien elle utilise plusieurs fois un vocabulaire appartenant au champ du sacré : « *mystique* » (l.62), « *transe* » (l.98), « *fanatisme* » (l.71), « *paradis* » (l.62), « *spirituel* » (l.126) concernant l'écoute (qu'elle fait aujourd'hui avec ses amis musiciens), la pratique musicale, mais surtout les « raves party ». En effet, durant son adolescence Leïla a participé à beaucoup d'évènements de ce genre et ils représentent pour elle un type d'expérience très singulier et significatif. Elle en parle comme la possibilité d'une « *connexion entre tout ce qu'il y a de spirituel et de corporel. C'est une synthèse assez parfaite* » (l.127). Elle attribue à la musique la découverte et l'appropriation de son corps « *ça m'a vachement libéré sur plein de trucs corporellement, disons* » l. 124).

Les raves party sont aussi pour Leïla un lieu d'échange très fort, difficilement explicable, « *très abstrait et très concret en même temps* » (l.88). Durant ces nuits-là, il se passerait une « *espèce de connexion qui se fait parce qu'on vibre sur les mêmes fréquences* » (l.91). Ces expériences semblent avoir été pour elle très socialisantes dans le sens où elle se sentait appartenir à une communauté soutenance. Concernant l'**intersubjectivité** lors de l'écoute elle parle aussi du pouvoir qu'à la musique

a maintenir une communication entre deux personnes rencontrant des difficultés à échanger : « *des longs moments où on sait qu'on est deux à écouter la même chose et à vivre ce moment-là. Même s'il y a plein de problèmes qui font qu'on n'arrive pas à communiquer y a quand même ce truc-là* » (l.150) ici encore de façon abstraite. Comme Théo elle parle d'euphorie lors de moments de musique partagés, cependant dans la pratique instrumentale elle n'a jamais atteint cela.

Aujourd'hui, elle écoute beaucoup de musique et va à beaucoup de concerts. Pour elle, la musique lui a surtout permis d'avoir une grande « ouverture d'esprit », mais aussi « *à revenir à des choses assez simples, ni trop intellectuelles (...) à avoir un rapport heureux aux choses* » (l.131). Comme tous les autres, elle trouve que la musique est un très bon thème de discussion pour rencontrer les gens et la qualifie de « *terrain de jeu commun. Où on se lance des défis* » (l.141). Cependant, elle souligne le fait que ce genre de communication ne marche pas avec tout le monde et que parfois ça l'isole, car tout le monde ne comprend pas qu'elle ne puisse pas parler en écoutant de la musique. Elle évoque aussi ses racines, son besoin de les connaître et selon elle le besoin que tout un chacun a de connaître les siennes. Pour elle, la musique (par son ancrage culturel) peut permettre de se connecter avec ses racines et elle reproche à son entourage de ne pas lui avoir permis cela. Leïla affirme que la musique « *aiderait beaucoup de gens* » (l.220), elle pense notamment aux personnes vivant dans des contextes familiaux, sociaux, économiques compliqués. Lorsqu'elle évoque cela, elle est très émue et il semble en fait que la musique l'a elle-même aidé à se « trouver », à vivre où exprimer sa sensibilité au long de son développement.

Leïla définit très bien le terme d'**empathie** et trouve qu'un rapprochement avec la musique est intéressant. Car pour elle la musique est facteur de rapprochement, « *donne un sentiment d'unité* » (l. 184) et permet aussi de « *mieux se connaître soi-même* » (l.177). Elle dit encore qu'au travers de la musique elle « *suppose qu'il se passe des trucs chimiques et spirituels* » (l.187).

Nouria

« *J'aime faire de la musique en groupe* »

Nouria a 24 ans et effectue des études d'assistante sociale. Elle a participé à des séances d'éveil musical lorsqu'elle était petite et dit être contente de participer à l'entretien. Celui-ci se déroule chez elle (elle habite seule). Nouria est une personne sensible, très calme dont les expressions sont assez difficiles à interpréter. Elle est néanmoins très souriante et n'hésite pas à marquer clairement ses opinions. Au cours de l'entretien, ses réponses sont concises. Parler de ses émotions semble quelque peu compliqué pour Nouria, mais elle fait l'effort de donner des réponses construites et claires. (Cf. **Annexes 34 et 35**)

Un petit peu comme Marie, Nouria a participé à un **éveil musical** très libre au sein d'une association dans laquelle ses parents s'investissaient, elle dit : « *on était naturellement là* » (l.40). Ce sont de bons souvenirs, car elle était avec d'autres enfants qu'elle connaissait et avec qui elle rigolait bien. Nouria a surtout un bon souvenir du chant en groupe qui la mettait « *de bonne humeur* » (l.29), mais ne se souvient pas d'émotions spécifiques dans ce cadre-là. La façon dont elle a vécu

l'acquisition de son premier instrument de musique est très intéressante, car elle semble avoir été une étape subjectivante significative pour elle (« *La sensation que t'as quand t'as ton premier instrument [...] t'es vraiment une personne. Tu te sens vraiment une personne à ce moment-là* » l.119). Par la suite, elle a continué la pratique musicale (en jouant du saxophone), mais aujourd'hui elle s'adonne principalement à l'écoute.

En fait, la musique constitue une source de **plaisir esthétique** pour Nouria et elle souligne le fait que c'est le cas même lorsque les émotions qu'elle éprouve sont négatives : « *C'est beau puis en même temps y a quelque chose de douloureux en même temps dans la musique. Que tu aimes bien, que tu écoutes, va savoir pourquoi* » (l.95). Elle dit que la musique influe sur les **émotions**, mais montre une certaine pudeur et ne va pas très avant dans la description de celles-ci. Cependant, elle utilise différents adjectifs esthétiques pour qualifier la musique : « *beau* » (l.65), « *fort* » (l.94) et dit qu'elle lui procure « *énormément de sensations* » (l.94).

Les expériences musicales qu'elle a vécu l'ont beaucoup marquées. Elle apprécie le fait qu'un projet musical permette un intéressant travail d'élaboration en **groupe** (dans le respect de la subjectivité de chacun et à « *l'uni son* » l.86) et cela lui a appris des choses sur elle-même, notamment le fait qu'elle « *n'aime pas quand un groupe ça marche pas (...) adore travail en groupe (...) aime pas trop travailler trop seule* » (l.85). Cependant, pour elle ces moments de collaborations autour d'un projet musical ont pu être « *destructeurs* » (l.75), lorsqu'ils n'arrivaient pas à aboutir. Pour autant l'aspect collectif reste ce qui l'intéresse dans la pratique musicale : « *Pour moi la musique c'est pas pas quelque chose où t'es seul à apprendre ton instrument (...) c'est plus quelque chose où t'arrives à t'apporter les uns les autres en fait... à construire* » (l.70).

Lorsque l'**empathie** est évoquée, elle est amusée, car c'est un thème sur lequel elle a déjà mené des réflexions grâce à ses études (assistante sociale). Elle donne donc une définition bien précise de l'empathie en marquant bien la nécessité d'une prise de distance. Concernant un lien avec la musique elle évoque la compréhension de l'état mental du compositeur ou du musicien par l'auditeur, mais estime que c'est « *une illusion* » (l.133). Nouria dit effectivement que la musique peut permettre de communiquer des émotions dans une modalité particulière. Mais selon elle, la compréhension de celles-ci n'équivaut pas à de l'empathie « *puisque t'es complètement dans ton émotion aussi au moment où t'écoutes quelque chose* » (l.57). En quelque sorte, la distance indispensable à l'empathie n'est pas maintenue lorsqu'un auditeur (elle parle notamment des fans) s'identifie à une émotion véhiculée par une musique.

Chapitre 6 - Synthèse et discussion

Rappelons tout d'abord que notre hypothèse initiale est qu'un atelier musical dans l'enfance offre un espace où il est possible de vivre des expériences esthétiques, émotionnelles, mais aussi intersubjectives et que cela peut avoir un impact sur la socialisation et le développement de l'empathie du sujet.

En ce qui concerne les 5 adultes rencontrés, il paraît indéniable que la musique a marqué leur développement et il est intéressant de voir que chacun avec sa sensibilité investit cet art de façon spécifique (nous l'avons décrit). Aucun d'eux ne se souvient très nettement de l'éveil musical ou du cours de musique auquel il a participé, ils rapportent surtout le déroulement global des séances. En d'autres termes ils font appel à la mémoire sémantique décrite par Tulving. Pourtant, ces expériences semblent malgré tout avoir constitué pour tous l'amorçage d'un parcours de vie jalonné par la musique. Il est important de garder à l'esprit que contrairement aux enfants que nous avons rencontrés, ils ont tous (sauf Leïla) grandi dans un environnement familial au sein duquel la musique avait une place importante. Ils ont donc eu une sensibilisation précoce à cet art. Ce contexte a nécessairement influencé leur attrait pour la musique.

Il est évident que ces cinq personnes apprécient la musique pour le plaisir **esthétique** qu'elle leur offre. En effet, les expériences musicales qu'ils vivent et ont vécu (en tant qu'auditeurs et interprètes) ont une valence hédonique très positive, ce qui les mène à les provoquer régulièrement. Dans ces situations, les sujets entretiennent un rapport singulier au temps et même à l'espace, comme l'a décrit Schaeffer (2015) qui attribue cela à une inflexion de l'attention dégagée de toute nécessité d'efficacité. Ceci se traduit par le « flow » dans le discours de Théo, car il parle de « détachement », d'une sorte de lâché prise lorsqu'il joue. Leïla vit aussi cela, mais davantage lors de l'écoute puisqu'elle dit entrer dans un autre monde, dans une transe. Marie et elle sont des jeunes femmes très sensibles, vivant, semble-t-il, des expériences intenses avec la musique. Dans le cas de Marie, son vécu fait vraiment écho à l'empathie esthétique et à la cognition musicale incarnée (Leman, 2008). En effet, elle évoque explicitement un échange entre elle et le stimulus musical lorsqu'elle dit se sentir « remplie » (l.38). Phénomène pouvant évoquer les « vases communicants » décrits par les théoriciens de l'empathie esthétique, mais aussi la thèse de Leman car elle attribue cela aux caractéristiques sonores du stimulus en allouant une action aux « ondes » (« enveloppent » l.177). Marie donne une intentionnalité à cette « forme sonore en mouvement » (Leman, 2007) qu'est la musique. Le paradoxe (évoqué notamment par Schaeffer et Schubert) que représente le plaisir de s'exposer à un stimulus chargé d'émotion(s) négative(s) a été soulevé par Nouria qui ne parvient pas à s'expliquer pourquoi elle prend parfois plaisir à écouter une musique qui la rend triste. Théo lui explique son attrait pour les musiques accordées à son état émotionnel (par exemple écouter une musique triste quand il est triste) et selon lui, c'est parce que la musique lui sert de catharsis (conception d'Aristote). Dans le discours des enfants rencontrés, nous retrouvons le plaisir à s'exposer aux stimuli musicaux. Principalement aux chansons, car il est possible qu'une musique sans paroles soit trop abstraite encore à un âge où les enfants sont habitués à écouter des histoires, des comptines (d'autant plus dans le cadre des premières

années d'écoles où les activités ont pour première vocation l'acquisition du langage et de la lecture) et donc à avoir un support narratif à leur imagination. Cependant, l'animatrice de l'atelier s'applique vraiment à favoriser l'expérience esthétique, car elle essaie de mettre les enfants en condition d'écoute et d'attention sans but d'efficacité de leur part. D'ailleurs elle fait cela d'une façon ludique en leur faisant grandir les oreilles et cela semble « parler » à ces enfants qui l'évoquent lors des entretiens. L'atelier offre donc à ces enfants un lieu où ils sont sensibilisés à ce type d'attention, ce qui dans leurs cas existe moins au sein de leur famille que chez les 5 adultes. Schaeffer (2015) le dit lui-même, l'habitué à ce type d'expérience facilite l'entrée dans cet état attentionnel singulier. En fait, ce n'est pas une conduite innée, mais qui se cultive. Certains enfants semblent prendre beaucoup de plaisir et vivre ces expériences subjectives nouvelles au sein de l'atelier. Cependant, outre une sensibilisation, ce lieu offre à certains enfants déjà enclins à vivre ce type d'expérience un espace privilégié pour cela (notamment Miriam et Antoine qui écoutent de la musique seuls chez eux). Pour des enfants de cet âge, il n'était pas aisé d'exprimer ce qu'ils ressentent et ce qu'ils imaginent lorsqu'ils sont exposés à un stimulus musical, mais certains discours laissent vraiment apparaître une exploration esthétique des stimuli. Les adultes, eux, ont eu la possibilité de poursuivre ce type d'expérience. Nous pouvons nous demander si ce sera le cas de ces enfants évoluant dans un contexte différent.

Pour ce qui est du **vécu émotionnel** qu'offre la musique, chaque adulte en parle différemment en fonction de sa sensibilité. De ce point de vue, les discours de Leïla et Marie se recoupent assez. En effet, elles sont deux personnes ayant vécu, semble-t-il, des expériences émotionnelles fortes au contact de certains stimuli musicaux. Dans le cas des deux hommes, ils ont une grande difficulté à s'exprimer sur la question (cela transparait nettement dans l'appréhension de Théo lorsque l'interviewer insiste sur le domaine émotionnel). Alors que pourtant un vécu affectif très fort émerge indirectement dans leurs discours. Ce qui est intéressant, c'est que ce phénomène s'exprime aussi avec les petits garçons participant à l'atelier. En effet, la plupart d'entre eux ont des difficultés à formuler des appréciations « sensibles » concernant la musique et mettent en avant leur attrait pour des activités plus dynamiques alors même qu'il transparait un vécu affectif significatif. C'est notamment dans le cas de William qui au travers de l'observation et des dires des enseignantes présente un profil « turbulent », « faiseur de bêtises » alors qu'au travers de son discours apparait une forte sensibilité. Ici nous pouvons présupposer que la socialisation de genre joue un rôle. En effet, peut-être pouvons-nous envisager que l'appréciation sensible de la musique est un acte valorisé chez les petites filles et les femmes alors que les garçons et les hommes sont d'avantage reconnus dans l'action et le dynamisme. En d'autres termes l'influence qui s'opère sur tout individu, « médiatisée par les pratiques éducatives et les renforcements exercés par l'environnement social de l'enfant et (...) de manière plus indirecte par les représentations et l'adhésion (ou la non-adhésion) des différents autrui aux rôles de sexe faisant normes dans la société » (Mieyaa, Y., Rouyer, V. 2013) a pu impacter les conduites des sujets rencontrés. Ceci explique peut-être la pudeur que nos sujets masculins ressentaient à conscientiser et exprimer leurs émotions (ainsi que la recherche de performances musicales des deux hommes) alors que les femmes et petites filles (ont pour la plupart) eu un discours construit et riche à

ce sujet. Cependant, il est important de retenir que la socialisation de genre est multifactorielle et que le sujet lui-même (avec sa façon singulière d'appréhender le monde, ses représentations) est agent de celle-ci (il n'est pas unilatéralement soumis à des pressions externes). Finalement, la charge émotionnelle que représente la musique apparaît en filigrane dans le discours des adultes. Pour ce qui est des enfants il semble encore difficile de faire cette mise en lien entre émotion et stimuli musicaux (à part pour Miriam et William notamment). Globalement, l'explicitation des ressentis internes n'est pas aisée à cet âge et cela se ressent dans les entretiens. Cependant, l'usage du mot bien (cf. 3.3.2.1. *Analyse transversale*) et les nombreuses manifestations émotionnelles observées au cours de l'atelier attestent le vécu d'une diversité d'émotions durant leur atelier. Il leur manque seulement les mots pour formuler cela de façon fine, mais ce n'est pas pour autant qu'ils ne le vivent pas.

Au sein de l'atelier, les enfants, effectuent des **échanges** similaires et dans la continuité de ceux qu'ils effectuent en général dans l'école. D'ailleurs, le contexte scolaire influence nettement leur façon de se comporter et donc par la même les interactions. En effet, l'aspect normatif (respect des règles, etc.) du lieu mène par exemple les petites filles à jouer un rôle d'éducatrices vis-à-vis d'autres enfants effectuant « mal » quelque chose. Ainsi, nous l'avons dit, le dispositif ne favorise pas l'échange libre puisque les enfants doivent par exemple lever la main pour s'exprimer. Cependant, tous effectuent des échanges ludiques et l'atelier est un lieu où ils s'amuse beaucoup entre pairs. Ces enfants de 6/7 ans font tous preuves d'une « intersubjectivité secondaire » (au sens de Trevarthen, 2003) bien établie, mais il est intéressant de voir les théories explicatives qu'ils développent pour inférer pourquoi les autres pensent différemment. En effet, ils ont conscience de leur unicité et font bien la distinction entre leur propre état interne et celui des autres, mais leur compréhension de ce fait est encore tâtonnante. Cela transparait notamment de façon intéressante dans le discours de Béatrice et Léa qui attribuent un rôle à l'amitié dans cela : les copines pensent pareil et les garçons pensent différemment (cf. 3.3.2.1. *Analyse transversale*). D'ailleurs il semble qu'à cet âge (où les enfants sont dans le milieu scolaire depuis peu d'années) les amitiés sont caractérisées par une adhésion de l'enfant à un groupe de pairs du même sexe que lui (ici, cela apparaît dans les relations filles garçons assez conflictuelles) et par une exclusivité (meilleur copain, meilleures copines, etc.). Au travers de l'observation apparaissent beaucoup d'échanges non verbaux lors de la pratique musicale (regards, etc.), mais ici encore, il était compliqué pour des enfants de cet âge d'avoir le recul nécessaire pour analyser cela. Finalement, entre les relations intersubjectives permises dans l'atelier et celles qui se déroulent dans d'autres espaces de l'école il n'existe pas une grande différence qualitative. Cependant, il reste un moment de plaisir partagé par les enfants et c'est tout de même une expérience constructive pour leur socialisation. De plus, si ce n'est pas dans les échanges entre enfants que réside la spécificité de l'atelier, c'est dans la relation qu'ils ont avec l'adulte qui l'anime. En effet, Anne représente une interlocutrice atypique avec laquelle la relation pédagogique est horizontale (au sens de Galisson, 1982) c'est-à-dire qu'elle tient compte de ce que chacun apporte pour construire l'atelier ; alors qu'au cours de leur scolarité, les enfants sont plus habitués à des relations enseignants/apprenants verticales. Ceci parait réellement valorisant pour certains enfants (notamment Dina mais aussi pour d'autres) qui ont du mal à trouver une place au sein de leur école.

Pour ce qui est des adultes, tous voient aussi en la musique un très bon moyen de **partage d'émotions**. Ici encore les garçons le disent à leurs façon un petit peu détournée et insiste sur le fait que les échanges implicites sont en quelque sorte une illusion. Cependant, dans les dires de Marie et Leïla l'aspect « bac à sable affectif » décrit par Livingstone et Thompson (2010) est vraiment présent. En effet, elles voient toutes deux la musique comme un espace permettant à plusieurs personnes une communion affective. Théo et Leïla évoquent tous les deux l'aspect ludique qu'offre cette « aire intermédiaire » (Winnicott, 1975) se situant entre les personnes dans le sens où elle peut devenir terrain de jeux, de défis. Il semble donc que chacun investit la musique pour des échanges affectifs plutôt intimes (avec des personnes spécifiques) et/ou des échanges récréatifs au cours desquels il se crée un accordage inexplicable et rare entre les personnes. Nouria est la seule à avoir réellement mené des projets musicaux en groupe. Les membres de ces groupes avaient un *but commun* et étaient *interdépendants* (deux présumés pour constituer un groupe selon Sartre) pour y parvenir, car il devait y avoir une part de chacun d'eux dans la production finale. Mais dans ce que dit Nouria, il semble que la charge affective que représente la musique pour chacun rend l'échange particulièrement fort. D'ailleurs, les musiciens peuvent vivre de façon dramatique, l'avortement d'un projet où les difficultés à sa réalisation. C'est du moins ce que Nouria rapporte, mais les 5 adultes voient malgré tout beaucoup de bienfaits dans toute pratique musicale (en groupe ou seul). La musique semble aussi être et avoir été une accompagnatrice appréciable pour rentrer dans une communication enrichissante avec autrui et donc avoir un impact positif sur leur socialisation.

Justement, les remarques faites par les sujets à cet égard sont intéressantes concernant notre questionnement sur l'**empathie**. Notamment la description que propose Marie de la musique : « à la fois hyper rigoureux et hyper sensible » (1.101). Que ce soit dans la pratique de l'instrument ou dans la rencontre d'autrui. Cette description ambivalente peut rappeler celle de l'empathie qui représente une capacité cognitive (théorie de l'esprit, etc.), mais aussi affective (émotionnelle). Pour les enfants, nous l'avons dit, l'atelier est un lieu favorisant l'écoute respectueuse de l'autre (des actes empathiques ont d'ailleurs émergé) et l'expression sensible de chacun. Elle pourra donc (nous l'espérons) par son caractère positif représenter un vécu infantile soutenant leur empathie. En effet, comme nous l'avons vu, le vécu infantile est un des facteurs médiatisant l'empathie des sujets (Favre, 2005 ; Batson, 1987). Si cette expérience n'est pas l'assurance d'une attention empathique par la suite, elle semble cependant pouvoir n'être que bénéfique en ce sens puisqu'elle aura offert aux enfants un lieu d'échanges bienveillants. Ici en nous refusant à affirmer que ces enfants feront davantage preuve d'empathie grâce à cette expérience nous maintenons notre vision multifactorielle de cette *disposition* et évitons d'effectuer le raccourci positiviste opéré par certains chercheurs dans ce domaine. Nous pouvons tout de même noter que les enfants de 7 ans ont une analyse un petit peu plus fine sur les ressentis des autres que ceux de 6 ans. Pour les adultes, la discussion autour de ce thème a été pertinente, car il semble qu'effectivement la musique leur ait pour le moins apporté une ouverture d'esprit et un attrait pour les échanges sensibles. Avec leurs mots, plusieurs des adultes évoquent ce que Livingstone et Thompson (2010) ont tenté de cerner dans leur modèle de communication musicale, à savoir une transmission émotionnelle entre compositeur, interprète et auditeur. Cependant,

la majorité souligne l'aspect « illusoire » de ce processus. Ils en parlent notamment lorsqu'il est question d'un lien entre empathie et musique et disent donc qu'il se passe quelque chose de l'ordre d'un transfert émotionnel (qui ne se retrouve pas ailleurs si ce n'est dans l'art plastique selon Marie et Leïla). Le mot « transfert » est ici choisi sciemment, car comme dans le cadre d'une thérapie (entre un patient et son thérapeute), la projection s'effectuant sur le stimulus musical (créé et interprété par quelqu'un d'autre) serait empreinte de ses propres problématiques. Comme Nouria l'exprime très bien, cela peut s'apparenter à un processus empathique pour lequel toute prise de distance et de conscience intersubjective est abolie. Cependant, ce n'est pas quelque chose de dangereux (comme cela peut l'être dans les relations humaines ou il y a un risque de s'oublier dans l'autre), mais plaisant (dans le cas de Théo qui écoute un musicien et s'identifie totalement à son vécu), voir sécurisant. C'est le cas pour Leïla et cela représente peut-être l'un des intérêts de la musique au sein d'une culture. Cet art représente une sorte d'entité qui par son caractère liant, humanise les individus.

Pour les adultes, la musique semble avoir été un facteur de **personnalisation** à différents moments de leurs vies. L'évocation de l'acquisition de son premier instrument par Nouria est particulièrement intéressante à cet égard. Car elle dit s'être senti une « *personne* » (l.119) à qui les adultes ont fait confiance et ont confié quelque chose de précieux. Au-delà du niveau matériel (du prix d'un instrument, etc.), cette responsabilité (terme rejeté par Nouria, mais qui semble le plus approprié ici) semble conséquente au niveau symbolique. En effet, la musique est « précieuse » dans l'imaginaire collectif où elle est perçue comme un art aux propriétés énigmatiques, difficile et réservé à certaines personnes (don, oreille absolue, etc.) et dans son cas, il est très probable qu'elle ait aussi un ancrage symbolique important au sein de sa famille. En effet, durant son enfance, les parents de Nouria accordaient une grande importance et une grande valeur aux activités culturelles et musicales (son père organisait notamment un festival de jazz). En fait, une perception consciente ou inconsciente de cela a fait de cet événement (l'offre de son premier instrument) un processus de **subjectivation** pour Nouria. Le contexte social et familial des enfants rencontrés n'est pas le même, mais ce qu'exprime Nouria fait étonnamment écho à ce que ces derniers ressentent lorsque Anne les laisse faire de la musique tout seuls et les écoute. En effet, Laura dit « *Je me sens grande* » (p.XLII) et d'autres enfants manifestent un plaisir et une fierté à faire seuls. Le caractère « précieux » de la musique leur a aussi été transmis : par leur entourage familial (l'absence de pratique ne veut pas dire qu'il n'y ait pas valorisation de cet art), mais aussi par les institutrices et l'animatrice. D'ailleurs cela transparait dans le discours des enfants qui disent que la musique n'est pas un jeu, mais quelque chose de sérieux qui nécessitent du travail, etc. En fait, un processus de subjectivation semble se produire aussi du côté des enfants, car l'attention, la confiance de Anne quant à leur autonomie dans ce mode d'expression est gratifiante pour eux. Ceci est certainement accentué chez ces enfants qui évoluent (nous l'avons dit) dans un milieu où à cause de problématiques économiques et politiques, ils rencontrent peu d'espaces exclusivement réservés à l'expression de leur individualité.

Comme eux, c'est en dehors du cadre familial que la musique a joué un rôle dans des étapes de la personnalisation de Leïla. Il est vrai qu'elle participait à des cours dans une école de musique (dans laquelle ses parents l'avaient nécessairement inscrite), mais le caractère trop austère de cet espace

n'est pas ce qui lui a permis ce type d'expérience. En fait, c'est surtout à l'adolescence que la musique l'a interpellée et lui a permis de vivre des expériences affectives importantes et intimes lorsqu'elle s'est mise à l'écouter de façon rituelle : tous les soirs seule dans son lit avec des écouteurs. L'émotion avec laquelle elle évoque les pouvoirs de la musique pour connecter à ses racines et aider une personne à se construire (à devenir soi) laisse à penser que cela reflète son vécu. En effet, par libres associations elle en vient à reprocher à ses parents de ne pas l'avoir assez instruite sur la terre d'où elle vient (la Bretagne) au travers de la musique folklorique notamment. Il apparaît qu'elle a investi à sa façon la musique comme un support pour se construire en tant qu'individualité, définir ce qu'elle était, etc. Justement Malrieu précise que c'est durant l'adolescence que ces processus s'effectuent de façon intense lorsque le sujet confronte, questionne ses différents systèmes de référence et en fait quelque chose d'original. Ou en d'autres termes « une construction originale par laquelle, le sujet tente d'objecter et surmonter les conflits à l'origine d'un sentiment de division » (Hugon. M, Villatte. A, Prêteur.Y, 2013). Pour Leïla il semble que la musique lui ait justement permis de surmonter des difficultés à se situer (savoir d'où elle venait, etc.) et d'explorer sa subjectivité, intimement puis dans une forme de socialisation singulière : les « teufs ». En effet, ces événements musicaux lui ont aussi permis de se construire, car au travers d'eux naissait un sentiment d'appartenance à une communauté et donc la découverte de nouvelles valeurs, de nouvelles normes venant questionner celles qu'elle avait rencontrées jusque là. Raphaël et Théo décrivent ce type de vécu dans un milieu nettement moins extrême et qui est sûrement plus représentatif de la façon dont la majorité des adolescents peuvent investir la musique au travers de leur socialisation pour se construire. C'est à dire hors du milieu familial, en partageant des goûts musicaux communs avec leurs pairs et en s'identifiant à certains styles. Néanmoins, ils affirment qu'ils sont devenus ce qu'ils sont en grande partie du fait de leur « rencontre » avec la musique et son monde.

Au travers de tout ce que nous venons de dire, il semble qu'un atelier musical peut soutenir de façon intéressante les prémises des processus de personnalisation et subjectivation chez des enfants. Cela nous semble d'autant plus intéressant chez ces 18 enfants pour qui ce type de dispositif constitue une ouverture culturelle vraiment nouvelle. En préludes à cette recherche, l'observation de plusieurs ateliers d'éveil musical au sein d'associations privées a été effectuée. Les enfants qui y participent évoluent dans un milieu favorisé et protégé qui apporte déjà une grande attention à l'expression de leur individualité. De ce fait, il nous était apparu que cette expérience était davantage vécue comme une consommation de loisir et parfois à visée de performance. Ce qui n'est définitivement pas le cas pour les enfants rencontrés ; nous pouvons nous demander quelle suite sera donnée à cette expérience exceptionnelle pour chacun d'eux, car dans leur milieu, un certain nombre de problématiques et de nécessités prennent le pas sur ce type d'expérience.

CONCLUSION

Notre travail était au départ guidé par la curiosité de comprendre pourquoi et comment la musique peut faciliter les échanges entre des individus. Nous souhaitons en outre découvrir si ce type d'expérience dans l'enfance avait un impact sur leurs socialisations. Pour cela, nous nous sommes saisis de différents concepts qui nous paraissaient pouvoir éclairer notre question sous un angle intéressant : intersubjectivité, expérience esthétique et empathie. Une revue de la littérature à leurs égards nous a permis d'avoir une base assez complète sur laquelle s'appuyer pour nos propres réflexions. Dès lors, la représentation que nous avons de ces concepts et nos considérations épistémologiques nous ont menées à entreprendre une démarche exploratoire avec une approche phénoménologique ; notre hypothèse théorique étant la suivante : l'activité musicale en groupe, en permettant aux enfants de vivre des expériences intersubjectives et esthétiques, joue un rôle dans leur socialisation et le développement de l'empathie.

23 entretiens semi-directifs ont été effectués avec 5 adultes et 18 enfants. Une analyse thématique des entretiens a pu apporter certaines pistes de réflexion intéressantes concernant l'hypothèse. Dans le cas des sujets rencontrés, il semble qu'effectivement, l'atelier musical permet de vivre des expériences esthétiques inédites et constitue un lieu d'échanges intersubjectifs bienveillants. Cependant, nous l'avons vu, le cadre de l'école est certainement une entrave à davantage d'investissement, d'exploration intersubjective entre les enfants. Les entretiens avec les adultes nous ont permis de découvrir que c'est surtout plus tard (notamment à l'adolescence) qu'ils ont pu réaliser des expériences intersubjectives fortes au travers de la musique. L'attrait qu'ont les adultes pour la musique est surtout dû aux expériences esthétiques et émotionnelles que cet art leur offre. Cependant, nous pouvons nous questionner sur les facteurs ayant favorisé la poursuite de cette activité chez eux ? Nous avons proposé quelques pistes de réflexion : rôle de la famille, rôle de la subjectivité de chaque individu, rôle de l'aspect subjectivant de cette activité, etc. On note que la pratique musicale a eu un impact conséquent sur la socialisation des adultes. Concernant les enfants, l'atelier est en tout cas un lieu où certains d'entre eux (rencontrant des difficultés de socialisation au sein de l'école) parviennent à trouver leur place dans le groupe de façon plus sereine. Du point de vue de l'empathie, en tenant compte des dires des adultes et de l'atmosphère de l'atelier observé, il nous semble que ce type d'expérience est favorable au développement d'une attention bienveillante à l'autre. Un atelier de ce type n'entrave certainement pas le développement de l'empathie chez les enfants.

Évidemment, la présente recherche présente quelques écueils. L'un d'eux est le fait que la population adulte aurait pu être plus hétérogène. En effet, les personnes rencontrées ont toutes (à leur façon) continué à pratiquer la musique qui représente quelque chose d'important pour elles. Il aurait été logique et pertinent d'interroger aussi des personnes qui ont fait de la musique durant l'enfance, mais n'ont pas poursuivi cette activité. Ceci aurait permis d'avoir un échantillon davantage diversifié de la population visée. Aussi, avec plus de temps et l'accès à un grand échantillon d'enfants, les grilles d'entretien auraient pu être davantage prétestées et donc les questions encore plus adaptées. Il aurait été pertinent de filmer un plus grand nombre de séances (notamment une au cours de laquelle les

enfants étaient libres d'utiliser des instruments) et faire plusieurs entretiens avec chaque sujets. Cependant, il était intéressant de s'adapter au format d'un mémoire de Master 1 et au temps imparti pour le réaliser.

Cependant, le travail effectué présente aussi des intérêts selon nous. Le premier est le fait que nous sommes réellement allée à la découverte de la vérité des sujets, de leurs points de vue concernant les expériences qu'ils ont vécues. Ce qui, nous l'avons évoqué (cf. 2.2.6.2. et Problématique), n'est pas très fréquent dans les recherches sur l'empathie et tend à se perdre dans la recherche en sciences humaines en général. L'intervention dans l'école a été très intéressante, puisqu'elle a eu un effet valorisant pour les enfants qui ont pour la plupart eu un discours fourni (contrairement aux appréhensions initiales) et authentique. Au travers d'une approche respectueuse et désintéressée, nous avons été en accord avec l'objet premier des sciences humaines : l'humain. Le discours des adultes aussi a été très riche et pertinent. Alors que ce n'était pas initialement le point central de notre recherche, il a vraiment permis d'avoir une perspective développementale de nos questionnements en faisant le pont entre ce que les enfants vivent et ce que les adultes ont vécu par la suite, notamment au cours de l'adolescence. Du point de vue de la formation, effectuer la passation de 23 entretiens représente une très bonne expérience pleine d'enseignements.

Le point qui a le plus attiré notre attention lors de l'analyse des résultats est le rôle que peut jouer une activité musicale dans la subjectivation et la personnalisation des individus. D'autant plus dans la situation politique, sociologique, psychologique dans laquelle nous sommes. En effet, de nos jours, ce sont les actions rentables qui sont valorisées au travers d'une atmosphère toujours plus compétitive dont il est dur de s'extraire. En 1991, Ehrenberg décrivait déjà bien cela en disant : « puisque la performance seule compte, chacun d'entre nous, tel "ce frêle athlète de la vie" dont parlait Baudelaire, doit prouver qu'il en possède l'étoffe » (*Le culte de la performance*, p.310). Il est certain que le développement de l'enfant, au travers des différents milieux de vie qu'il éprouve est soumis à cette pression. Dans un cadre scolaire au sein duquel l'évaluation détermine tout, dans un cadre familial où la consommation est omniprésente, etc. En naissant dans ce système et sa doctrine, l'individu doit incessamment faire preuve d'efficacité, de certitudes, d'ambition en promouvant une image assurée de lui-même. Et ce quoi qu'il en coûte pour son équilibre psychique puisque ce serait la seule modalité de réalisation personnelle. Dans ce cadre, le processus de personnalisation est sans doute davantage compliqué pour des individus fragiles, avec une forte sensibilité. Si la pression est trop forte pour certains, ils deviendront des « individus par défaut » selon Rochex. Il nous semble que l'écoute, la pratique musicale et artistique en général constituent les rares expériences pouvant encore être investies sans but d'efficacité, mais au travers desquelles la personne peut se réaliser par l'expression de sa propre subjectivité (empreinte de ses particularités). Ces activités ne sont (sans surprise) pas les plus valorisées dans notre société et nous pouvons nous demander où les enfants d'aujourd'hui trouveront des espaces favorisant l'expression de leur individualité. D'ailleurs aux vues du parcours de vie de Leïla nous pouvons voir que certains adolescents parviennent à construire leur personne au prix de prises de risques importantes. En effet, la participation à des « teufs » est certes une expérience esthétique et intersubjective, mais elle est toujours accompagnée de la prise de drogue. Peut-être

CONCLUSION

retrouvons-nous dans ce genre d'événement des « individus par défauts » en quête de systèmes de valeurs convenant à leur sensibilité. C'est en tout cas une question qui a éveillé notre intérêt et que nous souhaiterions vivement étudier par la suite.

BIBLIOGRAPHIE

- Balleyguier, G. (1996). *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a théorie of mind? *Cognition*, 21, 34-41.
- Barthoz, A., Jorlan, G. (2004). *L'empathie*. Paris, France : Odile Jacob.
- Bateson, M. C. (1979). *The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development*. Dans M. Bullowa (dir.), *Before Speech : The Beginning of Human Communication* (p. 63-77). Londre, Royaume Uni : Cambridge University Press.
- Batson, C. D. (1987). *Prosocial motivation: Is it every truly altruistic?* Dans L. Berkowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology* (p. 65-122). New York, Etats-Unis : Academic Press.
- Bernis, J. (1954). *L'imagination, Que sais-je?*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Berridge, Kent, C. (2003). *Pleasures of the brain, Brainand cognition* 52, 106-108.
- Bonini Baraldi, F. (2013). *Tsiganes, musique et empathie*. Paris, France : Editions de la maison des sciences de l'homme.
- Bosisio, F., Santiago-Delefosse, M. (2014). Intérêts et limites de l'utilisation d'une méthodologie mixte : à propos d'une recherche en psychologie de la santé. *Pratiques psychologiques*, 20, 39-53.
- Boulanger, C., Lançon, C. (2006). L'empathie : réflexions sur un concept. *Annales Médico Psychologiques*, 164, 497-505.
- Bowlby, J. (2011). *Le lien, la psychanalyse et l'art d'être parent*. Paris, France : Albin Michel.
- Braden, S. (1988). *Between dialogical mind and monological reason: Postulating the virtual other*. Dans M. Campanella (dir.), *Between Rationality and Cognition* (p. 205-235). Turin, Italie : Albert Meynier.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, France : Eshel.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9-15 months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63.
- Century, H. (2010). La musicothérapie. *Le Coq-héron*, 202, 94-114.
- Cross, I. (2009). The evolutionary nature of musical meaning. *Musicae Scientiae special issue on music and evolution*, 143-159.
- Darwin, C.(1958). *L'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle*. Paris: GF. Flammarion.
- Darwin, C. (1872). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris, France : Rivages.
- Daval, R. (2008). Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers, Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche* 8, 5-20.

BIBLIOGRAPHIE

- Decety, J. (2004). *L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui?* Dans A. Berthoz & G. Jorland (dir.), *L'empathie*. Paris, France : Odile Jacob.
- De Waal, F. (2010). *L'âge de l'empathie, leçons de la nature pour une société solidaire*. Paris, France : Les Liens qui libèrent.
- Dissanayake, E. (2010). *Si la musique est nourriture d'amour qu'en est-il de la survie et du succès reproductif?* Dans I. Deliège, O.Vitouch, O.Ladinig (dir.), *Musique et évolution* (p. 65-80). Warve, Belgique : Mardaga.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le Culte de la performance*. Paris, France : Calmann-Lévy.
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschooler's reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50, 356-363.
- Eisenberg, N., Fabes, A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2).
- Eisenberg, N., & Lemaon, R. (1983). Gender differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Bustamante, D., Mathy, R., Miller, P., & Lindholm, E. (1988). Differentiation of vicariously induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology*, 24, 237-246.
- Emde, R.N., Sorce, J.F., Klinnert, M.D., Campos, J.J., Svejda, M. (1983). *Emotions as behavior regulators : social referencing in infancy*. Dans R. Plutchik, H. Kellerman (dir.), *Emotion, theory, research and experience* (p. 57-86). New York, États-Unis : Academic Press.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance* 57, 363-382.
- Feld, S. (1982). *Sound and sentiment: bird, weeping, poetics and song in Kaluli expression*. Philadelphie, États-Unis : Univ. of Pennsylvania Press.
- Fenk-Oczlon, G., Fenk, A. (2010). *Parallèle entre le langage et musique : perspectives cognitives et révolutionnaire*. Dans I. Deliège, O.Vitouch, O.Ladinig (dir.), *Musique et évolution* (p. 171-186). Warve, Belgique : Mardaga.
- Flavell, J. (1992). *Perspectives on Perspective taking*. Dans H. Beilin & P. Pufall (dir.), *Piaget's Theory: Prospect and Possibilities* (p. 107-139). Hillsdale, États-Unis : Erlbaum.
- Flavell, J., Green, F., & Flavell, E. (1998). The Mind has a Mind of its Own: Developing Knowledge about Mental Uncontrollability. *Cognitive Development*, 13, 127-138.
- Fraisse, P. (1982). *Rhythm and tempo*. Dans D. Deutch (dir.), *The psychology of music* (p. 149-180). New York, États-Unis : Academic Press.
- Freud, S. (1914). *La vie sexuelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Frijda, N. H. (1987). *The emotions*. Paris, France : Maison des sciences et de l'homme.
- Galisson R. et al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris, France : Hatier-Crédif.
- Gauducheau, N., Cuisinier, F. (2004). Les états mentaux d'autrui lorsqu'il interagit. *Enfance*, 56, 333-356.
- Gell, A. (1998). *L'art et ses agents, une théorie anthropologique*. Paris, France : Les Presses du réel.

BIBLIOGRAPHIE

- Gilardi, S., Bruno, A., Pezzotta, C., (2006). *Discursive practices and mentalization ability in adults at work*. Dans A. Antonietti, O. Liverta-Semprio, A. Marchetti (dir.), *Theory of mind and language in developmental context* (p. 173-92). New York, Etats-Unis : Springer.
- Gnepp, J. C. (1989). *Children's use of personal information to understand other people's feelings*. Dans C. Saarni, P. L. Harris (dir.), *Children's Understanding of emotion* (p.151-177). New York, Etats Unis : Cambridge University Press.
- Golse, B. (2014). De l'intersubjectivité à la subjectivation. Un exemple de passage de l'interpersonnel à l'intrapsychique. *Enfances & Psy* 62, 29-38.
- Golse, B., Simas, R. (2007). La question du rythme entre empathie(s) et intersubjectivité(s). *Spirale*, 44, 59-64.
- Greenberg, J. H. (1968). *Antropological linguistics: an introduction*. New York, Etats-Unis : Random House.
- Grewe, O., Nagel, F., Altenmüller, E., Kopiez, R. (2010). *Réaction émotionnelles individuelles à la musique : des universels issus de l'évolution?* Dans I. Deliège, O. Vitouch, O. Ladinig (dir.), *Musique et évolution* (p. 207-225). Warve, Belgique : Mardaga
- Hugon, M., Villatte, A., Prêteur, Y. (2013). *Personne et histoire. Construction du sens et création de soi*. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation* (p. 37-51). Toulouse, France : Erès.
- Huron, D. (2001). Is music an evolutionary adaptation? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 43-61.
- Ingarden, R. (1931). *L'oeuvre d'art littéraire*. Lausanne, France : L'âge de l'homme.
- Kant, E. (1790) *Critique de la faculté de juge*. Paris, France : Librairie philosophique J.Vrin.
- Karl, R. (1963). La relation thérapeutique : les bases de son efficacité? *Bulletin de Psychologie*, 17, 1-9.
- Keltikangas-Jaervinen, L. (1982). Alexithymia in violent offenders. *Journal of Personality Assessment*, 46, 462-467.
- Kendal, R. A., Carterette, E. C. (1990). The communication of musical expression. *Music perception. An interdisciplinary Journal*, 8, 129-164.
- Kirschner, S., Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior* 31, 354-364.
- Klein, M. (1935). *Contribution à étude de la psychogenèse des états maniaco-dépressifs. Essais de psychanalyse*. Paris, France : Payot.
- Kuppens, P. (2008). Individual differences in the relationship between pleasure and arousal. *Journal of research in personality* 42, 1053-1059.
- Lacan, J. (1949). *Le Stade du miroir comme formateur de la fonction du Je : telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M., Oubrayrie-Roussel, N. (2013). *Personne et histoire. Construction du sens et création de soi*. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation* (p. 113-128). Toulouse, France : Erès.
- Lasch, C. (1979). *La culture du narcissisme*. Castelnau-le-Lez, France : Climats.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music cognition and mediation technology*. Cambridge, Etats-Unis : The MIT Press.

BIBLIOGRAPHIE

- Le Run, J. L. (2014). Intersubjectivité et empathie : les miroirs, la musique et la danse. *Enfances & Psy* 62, 16-28.
- Levman, B. G. (1992). The genesis of Music end language. *Ethnomusicologie*, 36, 147-70.
- Lipps T. (1903). *Esthetik: Psychologie der schonen und der kunst*. Leipzig, Allemagne : Vogt.
- Livingstone, S. R., Brown , A. R. (2005). Dynamic response: real-time adaptation for music emotion. *ACM International Conference Proceedings Series*, 123, 105-11.
- Livingstone, S. R., Thompson, W. (2010). *Emergence de la musique et théorie de l'esprit*. Dans I. Deliège, O. Vitouch, O. Ladinig (dir.), *Musique et évolution* (p. 47-64). Warve, Belgique : Mardaga.
- Malrieu, P. (1984). Langage et subjectivation chez le jeune enfant. *Revue de recherche du Laboratoire PCS : Psychologie et éducation* 3, 7-26.
- Malrieu, P. (1995). La personnalisation : Analyse psycho-sociale. *Aprendizagem e Desenvolvimento* 4, 9-17.
- Martindale, C. (1988). *Aesthetics, psychology, and cognition*. Dans F. H. Farley, R. W. Neperud (dir.), *The foundations of aesthetics, art and art éducation* (p. 7-42). Santa Barbara, Etats- Unis : Praeger.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Meltzer, D. et al. (1980). *Explorations dans le monde de l'autisme*. Paris, France : Payot.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, Etats-Unis : Northwestern Univ. Press.
- Meyerson, I. (1948). Discontinuités et cheminements autonomes dans l'histoire de l'esprit. *Journal de psychologie*, 3, 273-289
- Miéyaa, Y., Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie française*, 58(2), 135-147.
- Montandon, C.,. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, France : L'Harmattan.
- Morre, B. S. (1990). The Origins and Development of Empathy. *Motivation and Emotion*, 14(2), 75-80.
- Nadel, J., Boudonnière, P. M. (1985). L'objet: moyen d'étude des compétences à communiquer. *Comportements*, 3, 139-163.
- Nagy, E., Molnár, P. (2003). Homo Imitans or Homo Provocans? Human imprinting model of neonatal imitation. *Infant Behavior and Development*.
- Newmeyer, F. (2004). *Cognitive and functional factors in the evolution of grammar*. *European review*, 12, 245-64.
- Pacherie, E. (2004). *L'empathie et ses degrés*. Dans A. Berthoz & G. Jorland (dir.), *L'empathie* (p. 149-181). Paris, France : Editions Odile Jacob.
- Papousek, H. (1996). *Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality*. Dans I. Deliège, J. Slobodas (dir.), *Musical Beginnings : Origins and Development of Musical Competence* (p. 37-55). Oxford, Royaume Uni : Oxford University Press.
- Piaget, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

BIBLIOGRAPHIE

- Quinodoz, J. M. (1991). *La solitude apprivoisée*. Paris, France : Quadrige PUF.
- Rabinowitch, T. C., Corss, I., Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2007). *Les neurones miroirs*. Paris, France : Odile Jacob.
- Roussillon, R. (2014). Intersubjectivité et inter-intentionnalité. *Enfances & Psy* 62, 39-49.
- Schaeffer, J, M,. (2015). *L'expérience esthétique*. Lourai, France : Gallimard.
- Schubert, E. (2010). *Les fonctions fondamentales de la musique*. Dans I. Deliège, O. Vitouch, O. Ladinig (dir.), *Musique et évolution* (p.35-46), Warve, Belgique : Mardaga.
- Schubert, E. (1996). Enjoyment of négative emotions in music: an associative network explanation. *Psychology of music*, 24, 18-28.
- Simas, R., Golse, B. (2008). Empathie(s) et intersubjectivité(s). Quelques réflexions autour de leur développement et de ses aléas. *La psychiatrie de l'enfant* 51, 339-356.
- Smith, A. (1759). *Théorie des sentiments moraux*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Sonkin, Vayssière-Dumas B. (1978). *Les premiers jours de sa vie. Ses cris, ses gestes*. Paris, France : Retz.
- Speranza, M., Valeri, G. (2010). Trajectoires développementales en psychopathologie : apprentissages et construction de soi chez l'enfant et l'adolescent. *Développements* 6, 5-15.
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Stern, D. (2005). Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ? *Psychothérapies* 25, 215-222.
- Stern, D. N., Barnett, R. K., Spieker, S. (1983). *Early transmission of affect: some research issues*. Dans J. D. Call, F. Galenson, R. L. Tisson (dir.), *Frontiers of infant psychiatry*. New York, Etats-Unis: Basic Books.
- Stern, D. N., Beebe, B., Jaffe, J., Bennett, S. L. (1977). *The infant's stimulus world during social interaction: a study of caregiver behaviors with particular reference to repetition and timing*. Dans H. R. Schaffer (dir.), *Studies in mother-infant interaction* (p. 53-67). London, Royaume-Uni : Academic Press.
- Thommen, E. (2007). L'enfant et les phénomènes mentaux : les théories de l'esprit. *Langage & pratiques* 39, 9-19.
- Thompson, R. (1987). *Empathy and emotional understanding: The early development of empathy*. Dans N. Eisenberg & J. Strayer (dir.), *Empathy and its development* (p. 119-145). Cambridge, Etats-Unis : Cambridge University Press
- Tisseron, S. (2010). *L'empathie au coeur du jeu social*. Paris, France : Albin Michel.
- Tomassello, M. (1999). *The cultural Origins of Human cognition*. Cambridge, Etats-Unis : Harvard Univ. Press.
- Tran-Thong, L. (1967). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris, France : Etudes de psychologie et de philosophie.
- Trevarthen, C. Aitken, K. J. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir* 15, 309-428.

BIBLIOGRAPHIE

- Ungerer, A., Dolby, R., Waters, B., Barnett, B., Kelk, N., Lewin, V. (1990). The Early Development of Empathy: Self-Regulation and Individual Differences in the First Year. *Motivation and Emotion*, 14(2).
- Vischer, R. (1973). *On the Optical Sense of Form : A Contribution to Aesthetics*. Chicago, Etats-Unis : University of Chicago Press
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, France : Armand Colin.
- Wallon, H. (1963). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Wied, M., Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867–880.
- Wimmer, H., Perner, J.(1983). Beliefs about beliefs: Représentation and constraining function of wrong beliefs in young children's understandign of deception , *Cognition*, 13.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris, France : Gallimard.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy : To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314-321.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.
- Zazzo, R. (1948). Images du corps et conscience de soi. *Enfance*, 1(1), 29-43.