

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Empathie et albums de littérature jeunesse

L'effet des activités de réflexion et d'expression autour des émotions des personnages de la littérature jeunesse sur la construction de l'empathie chez les enfants du primaire.

Présenté par : **MANCINI Amandine**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Véronique PAOLACCI

Co-directeur-trice de mémoire :

Charlotte REP

Membres du jury de soutenance

Véronique PAOLACCI

Charlotte REP

Soutenu le **17/ 06 / 2025**



inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARDES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e : MANCINI Amandine

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : L'effet des activités de réflexion et d'expression autour des émotions des personnages de la littérature jeunesse sur la construction de l'empathie chez les enfants du primaire.

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse

le 5.06.2025

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mon encadrante de mémoire, Véronique Paolacci, pour son accompagnement, ses conseils et sa bienveillance tout au long de ce travail. Sa disponibilité et son expertise ont été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également l'ensemble des formateurs et formatrices de l'INSPE, ainsi que les enseignants rencontrés lors de mes stages, pour leur engagement et les savoirs qu'ils m'ont transmis tout au long de cette formation, notamment la professeure des écoles maître formatrice qui m'a accompagnée tout au long de l'année et m'a permis de mettre en œuvre mon recueil de données en m'accueillant dans sa classe avec gentillesse et confiance.

Une pensée particulière pour les élèves qui ont participé à mes recherches et qui ont rendu cette étude possible par leur participation, leur spontanéité, ainsi que leur motivation et leur implication dans la séquence.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance envers ma famille et mes proches pour leur soutien indéfectible, leur patience et leurs encouragements, même dans les moments les plus stressants de cette année.

Sommaire

Introduction

I. Cadre théorique

I.1. L'empathie

I.1.1. Une définition complexe : importance des neurosciences et de la psychologie sociale

I.1.2. Le développement de l'empathie dans le cadre scolaire

I.2. La lecture et ce qu'elle peut apporter dans le développement de l'empathie

I.2.1. La lecture une compétence essentielle au cœur des programmes

I.2.2. Le rôle de l'empathie fictionnelle

I.3. La littérature jeunesse dans le cadre de l'empathie

I.3.1. Histoire de la littérature jeunesse

I.3.2. Littérature jeunesse et empathie

I.4. Rôles des activités de réflexion et de création dans le développement de l'empathie

I.4.1. Une diversité d'activités

I.4.2. Comment ces activités contribuent à favoriser l'empathie ?

II. Méthodologie et protocole de recherche

II.1. Le support de littérature jeunesse

II.2. La séquence

II.2.1. La multimodalité

II.2.2. Un outil permettant d'évaluer globalement l'impact de la séquence sur le développement de l'empathie : un questionnaire

II.2.3. Les séances qui composent la séquence

III. Les résultats

III.1. Les résultats des questionnaires d'empathie (pré et post-séquence)

III.2. Résultats des activités d'identification des émotions

III.3. Résultats en lien avec le développement de l'identification par « une écriture en je » (expression écrite)

III.4. Résultats liés à productions plastiques (dessins)

III.5. Résultats liés à l'activité théâtrale

III.6. Résultats en lien avec les personnages choisis et les émotions représentées

IV. Analyse des résultats et discussion

IV.1. Une évaluation de l'efficacité de certains choix

IV.1.1. La littérature jeunesse : un médium privilégié pour la mise en empathie ?

IV.1.2. La verbalisation émotionnelle : un tremplin vers l'introspection ?

- IV.1.3. La création plastique : un espace de projection émotionnelle ?
- IV.1.4. Le théâtre : une expérience incarnée de l'altérité ?
- IV.1.5. Une diversité de supports pour une pluralité d'élèves

IV.2. Bilan

- IV.2.1. Certains constats
- IV.2.2. Des effets mesurables malgré certaines limites

Conclusion

Introduction

L'empathie est un mot devenu fréquent dans la vie de tous les jours. Tout le monde semble savoir ce qu'est l'empathie. Globalement ce serait une relation à l'autre positive, une capacité à le comprendre. On la confond souvent avec la sympathie. Mais cette notion d'empathie est bien plus complexe, elle a une histoire. D'abord au cœur de réflexions philosophiques, elle intéresse les philosophes et les scientifiques depuis des décennies. Les avancées en neurosciences ont permis de saisir les mécanismes cérébraux à l'œuvre quand il y a empathie. Elle est aussi étudiée, définie, par un secteur particulier de la psychologie : la psychologie sociale qui examine comment les interactions avec les autres influencent les comportements individuels.

L'éducation nationale est un pilier de la République garantissant l'instruction de la jeunesse. Mais au-delà de la transmission du savoir, l'école joue un rôle fondamental dans la cohésion sociale. C'est à l'école que se construisent les relations sociales utiles à l'adulte de demain. En utilisant les connaissances des neurosciences et de la psychologie sociale l'éducation nationale a ciblé l'empathie comme élément important dans la sociabilisation de l'enfant. Le développement de l'empathie chez les enfants est reconnu comme un élément crucial favorisant un environnement scolaire positif et des interactions sociales saines. L'empathie permet aux enfants de comprendre les émotions de leurs pairs, de coopérer efficacement et de résoudre les conflits de manière constructive. En privilégiant, en éducation morale et civique, la place de la relation l'autre, l'éducation nationale a mis déjà l'empathie au cœur de ses priorités.

L'intérêt porté à l'empathie à l'école est devenu encore plus important depuis que de nombreuses études ont mis en évidence une baisse de l'empathie chez les jeunes générations. Elle serait due à des dynamiques sociétales et l'essor des technologies numériques. Le plan interministériel déployé pour lutter contre le harcèlement scolaire a mis en priorité la prévention, notamment par l'adoption de comportements sociaux positifs et de formes de communication respectueuses. Bien que le lien entre l'empathie et le harcèlement ne soit pas explicitement mentionné dans les textes, il est évident qu'il existe.

L'éducation nationale s'est ainsi appuyée sur les recherches en neurosciences, sur les données de Santé publique France et les compétences psychosociales permettant de s'insérer et

d'agir dans la société avec pertinence en maintenant un état de bien-être. Ces compétences psychosociales sont devenues des objectifs éducatifs majeurs. Des cours d'empathie ont été prévus à l'école et des outils pédagogiques ont été donnés aux enseignants.

En mettant l'empathie au cœur des réflexions pédagogiques, l'éducation nationale a ouvert des recherches de pratiques, des recherches de nouvelles approches pédagogiques susceptibles de renforcer l'empathie dès le plus jeune âge. Dans ces recherches une donnée nous a semblé importante : le rôle important de l'empathie fictionnelle dans le développement de l'empathie d'un élève. Les personnages de littérature jeunesse sont présentés comme des supports efficaces permettant de mobiliser, d'interroger, d'identifier, de développer l'empathie.

Il était important de réfléchir à ce qui est en jeu au cours de séances en lien avec l'empathie, de choisir des activités précises et de les interroger. Notre recherche se centrera sur des activités pédagogiques particulières cherchant à développer l'empathie des élèves de primaire. Ces activités seront en lien avec la découverte et la lecture d'un livre de littérature jeunesse plus précisément en lien avec les émotions ressenties par les personnages de ce livre. Ce seront des activités de réflexion et de création. Ainsi, notre recherche interrogera l'impact sur le développement de l'empathie des élèves de primaires de ces activités de réflexion et de création. Plus spécifiquement, nous chercherons à comprendre comment ces activités, intégrées dans le cadre de pratiques didactiques, peuvent influencer la capacité des enfants à reconnaître, comprendre et partager les émotions d'autrui.

Les objectifs de notre recherche sont multiples. Dans un premier temps, il est important d'identifier les différents mécanismes par lesquels la littérature jeunesse peut contribuer au développement de l'empathie chez les élèves du primaire. Dans un second temps, nous souhaitons évaluer l'efficacité des activités de réflexion et d'expression autour des émotions des personnages de la littérature jeunesse lors de ce processus. Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous espérons identifier des clés permettant d'intégrer ces activités de manière efficace et pertinente dans l'enseignement à l'école primaire.

Nous commencerons ce mémoire en posant un cadre théorique à notre recherche permettant d'explorer les travaux existants sur le sujet et d'établir un cadre théorique solide. Il est important d'approcher au mieux les caractéristiques de l'empathie, de rappeler comment

l'éducation nationale a mis au cœur de ses réflexions et pratiques l'empathie. Il est important aussi d'évoquer la place de la lecture dans les programmes, la place de la littérature jeunesse et surtout le rôle important de l'identification aux personnages. Il est enfin important de faire un bilan de ce qui est dit par la littérature théorique au niveau des activités de réflexion et de création.

Dans une deuxième partie nous détaillerons notre méthodologie en justifiant le choix d'une œuvre de littérature jeunesse, en ciblant les choix faits pour construire la séquence et pour l'évaluer et en décrivant le contenu des séances.

Dans une troisième partie nous transmettrons les résultats d'une étude empirique auprès d'un échantillon d'élèves du primaire. Ont été utilisés des outils d'observation, des entretiens semi-structurés, des questionnaires permettant de recueillir des données quantitatives et qualitatives.

Dans une quatrième partie nous analyserons les résultats à la lumière de notre cadre théorique et ferons un bilan ciblé sur des points d'observation précis mais aussi général. Cette dernière partie permettra d'évaluer l'impact de ce qui a été proposé, de ce qui a été réfléchi et mis en place. Elle permettra aussi d'avoir une démarche réflexive sur cette séquence et d'envisager ses limites, ce qui pourrait être amélioré, ses perspectives.

I. Cadre théorique

I.1. L'empathie

I.1.1. Une définition complexe : importance des neurosciences et de la psychologie sociale

L'empathie semble être un terme commun, facile à comprendre. Le dictionnaire Petit Robert définit l'empathie comme : « la capacité à se représenter ce que l'autre ressent ». Cependant, tous les articles ou ouvrages scientifiques approchant la notion d'empathie commencent leur réflexion par des adjectifs comme « complexe », « nébuleux », « flou », car ce qui est au cœur de la définition de ce mot a intéressé de nombreux domaines de recherche dans les sciences humaines et sociales (la philosophie, la psychologie, la psychologie sociale) et dans les neurosciences. Comprendre ce mot aujourd'hui, le prendre comme mot clé dans une recherche, nécessite de s'arrêter un peu sur son histoire et d'envisager sa complexité. Le résumé suivant de son évolution n'a rien d'exhaustif mais il permet d'en comprendre les grandes lignes. Ce qui est important à garder en mémoire, c'est que ce mot, au fil du temps, est

devenu de plus en plus important, dans une société prenant de plus en plus en compte la relation sociale et l'existence des émotions.

Le Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école datant de janvier 2024 et l'ouvrage de Jacques Hochmann intitulé *Histoire de l'empathie* (2012) nous a permis de suivre l'évolution globale de ce mot. Le terme « empathie » est à l'origine un terme philosophique allemand « Einfühlung » créé par Robert Vischer en 1873 pour définir « l'empathie esthétique ». Cela correspondait à la capacité de se projeter dans une œuvre d'art par son imagination pour en comprendre le sens. Le philosophe allemand Theodor Lipps enrichit la notion d'« Einfühlung » par une autre capacité : celle permettant aussi de se projeter dans l'expérience vécue d'une autre personne. On voit apparaître ce qui va être une partie du sens du mot dans le langage courant, à savoir le fait de faire siens les sentiments d'autrui, de se projeter dans les sentiments ressentis par autrui. Les écrits de Theodor Lipps influencèrent enfin le psychologue anglais Edward B. Titchener qui transposa le nom « Einfühlung » en anglais en le nom « empathy », lequel passa ensuite en français, d'abord sous la forme « intropathie », puis sous la forme « empathie » que nous lui connaissons aujourd'hui. Au XX^e siècle et XXI^{ème} siècle le concept d'empathie a été réfléchi et interrogé entre autres par les sciences humaines et les neurosciences. Des thèses entières cherchent à démêler les diverses approches de ce mot devenu un objet d'étude à la fois des psychothérapeutes, des sociologues, des philosophes et des neuroscientifiques. Jacques Hochmann parle d'un « concept carrefour » qui permet des échanges interdisciplinaires, qui oblige à des interrogations mutuelles et des précisions.

Nous avons fait le choix de nous arrêter sur des connaissances portées par l'éducation nationale et qui seront utiles pour notre analyse.

I.1.1.1. Les neurosciences et l'empathie

Pour les neurosciences l'empathie repose sur un réseau complexe de structures cérébrales qui travaillent ensemble pour nous permettre de nous mettre à la place des autres. C'est la découverte des neurones miroirs dans les années 1990 qui a fait avancer les recherches. Ces neurones s'activent aussi bien lorsque nous faisons quelque chose que lorsque nous observons quelqu'un d'autre faire cette même action. Ils joueraient ainsi un rôle clé dans notre capacité à « refléter » les états mentaux d'autrui. Les neuroscientifiques distinguent généralement trois grandes formes d'empathie, chacune reposant sur des circuits cérébraux partiellement distincts : l'empathie émotionnelle, l'empathie cognitive et le souci empathique. L'empathie émotionnelle correspond à notre capacité à ressentir les émotions d'autrui.

L'empathie cognitive correspond à comprendre le point de vue d'autrui. Le souci empathique représente la motivation à aider autrui en détresse.

I.1.1.2. La psychologie sociale et l'empathie

I.1.1.2.1. Etat des connaissances scientifiques et théoriques fixé par Santé publique France

Toutes les informations suivantes sont issues du rapport complet de Santé Publique France paru en octobre 2022 : *Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques.*

Les compétences psychosociales (CPS) désignent les aptitudes psychologiques qu'un individu met en œuvre pour s'insérer et agir dans la société avec pertinence et en maintenant un état de bien-être. Santé publique France les définit dans son référentiel 1 comme un ensemble interrelié de compétences psychologiques composé de trois catégories : les compétences cognitives, émotionnelles et sociales. Les compétences cognitives impliquent des activités mentales, les compétences émotionnelles impliquent des processus affectifs, les compétences sociales impliquent des comportements. Les compétences cognitives et émotionnelles sont des compétences intra-personnelles. Les compétences sociales sont des compétences interpersonnelles. Le développement des compétences psychosociales renforce le pouvoir d'agir sur : le climat scolaire, la réussite scolaire, la réussite professionnelle, la santé globale, la sécurité. Elles réduisent les comportements à risque et le mal-être, ainsi que les addictions et les problèmes de santé.

Il existe un grand nombre de compétences psychosociales. Santé publique France indique que le développement de l'empathie et des comportements altruistes s'appuie sur seize de ces compétences psychosociales. Cinq compétences sont des compétences cognitives. Elles permettent d'accroître la compréhension de soi : s'autoévaluer positivement, connaître ses buts personnels, renforcer son attention, atteindre ses buts et gérer ses impulsions, résoudre des problèmes de façon créative et efficace. Cinq compétences sont des compétences émotionnelles. Elles permettent d'accroître la compréhension des émotions : accroître sa connaissance des émotions, identifier ses émotions, gérer ses autres émotions (agréables/désagréables), réguler son stress, exprimer ses émotions de façon constructive. Six compétences sont des compétences sociales. Elles permettent de communiquer de façon constructive : communiquer de façon empathique, communiquer de façon efficace, s'affirmer par le consentement et le refus, développer des liens sociaux, résoudre des conflits de façon constructive, développer des attitudes et des comportements pro - sociaux.

« La communication empathique est considérée comme l'aptitude à percevoir et comprendre le vécu de l'autre, et à savoir le mettre en mots de façon adaptée. » (Marshall B. Rosenberg, 2010). Celle-ci permet à la personne que l'on écoute de se sentir comprise, répondant ainsi à ses besoins de reconnaissance et d'acceptation de soi. La compréhension du vécu de l'autre et la reconnaissance de sa détresse favoriseraient l'altruisme et la coopération, qui sont essentiels dans les interactions humaines.

Les « comportements altruistes » désignent les actes réalisés envers autrui sans bénéfice personnel direct. Ils s'observent dès le plus jeune âge, lorsque les enfants partagent de la nourriture et des jouets auxquels ils tiennent.

« Les émotions positives découlant du don et du bien-être qu'il procure pourraient être ce qui encourage les individus à s'engager dans un comportement prosocial, même s'il est coûteux ». (Eisenberg N, et al., 1992).

I.1.1.2.2. Ne pas confondre « empathie », « sympathie » et « compassion »

Jacques Hochmann dans son ouvrage *Histoire de l'empathie* et Serge Tisseron dans un entretien réalisé dans le cadre de la parution de l'ouvrage *L'Empathie, au cœur du jeu social*, (2010) mettent tous les deux en évidence l'importance de ne pas confondre « empathie », « sympathie » et « compassion ».

Serge Tisseron envisage l'empathie comme une pyramide constituée de trois étages superposés, « correspondant à des relations de plus en plus riches, partagées avec un nombre de plus en plus réduit de gens ». « L'identification est le premier étage. Elle consiste à comprendre le point de vue de l'autre (c'est l'empathie cognitive) et ce qu'il ressent (c'est l'empathie émotionnelle). « S'identifier » ne signifie pas que l'on se mette totalement à la place de l'autre, mais qu'une résonance s'établit entre ce que l'autre éprouve et pense, et ce que l'on éprouve et pense soi-même. L'identification ne nécessite pas de reconnaître à l'autre la qualité d'être humain. (...) Le deuxième étage de l'empathie est la reconnaissance mutuelle. Elle fonde la réciprocité. Non seulement je m'identifie à l'autre, mais je lui accorde le droit de s'identifier à moi, autrement dit de se mettre à ma place et, ainsi, d'avoir accès à ma réalité psychique, de comprendre ce que je comprends et de ressentir ce que je ressens. (...) Inversement, l'absence de cette médiation expressive revient à nier l'existence de l'autre. Cette acceptation de la réciprocité peut évidemment mobiliser d'importantes angoisses liées aux premières années de la vie : angoisses d'intrusion, de manipulation et de contrôle par autrui. (...) Enfin, le troisième étage de l'empathie est l'intersubjectivité. Elle consiste à reconnaître à l'autre la possibilité de m'éclairer sur des parties de moi-même que j'ignore. »

Serge Tisseron précise que dans la sympathie « on partage non seulement les mêmes émotions, mais aussi les mêmes valeurs, ce à quoi renvoie le mot « sympathisant ». Un sympathisant adhère aux objectifs et idéaux d'une cause ou d'un parti. Dans la sympathie, on partage les objectifs et les buts de l'autre, ce qui n'est pas le cas dans l'empathie. ». Il poursuit en évoquant la compassion. « La compassion, elle, met l'accent sur la souffrance. Elle est inséparable de l'idée d'une victime et du fait de prendre sa défense contre une force hostile, voire une agression humaine. Son principal danger est qu'elle fait peu de place à la réciprocité, et s'accompagne même parfois d'un sentiment de supériorité. »

I.1.1.2.3. Des éléments permettant d'approcher le sens d'empathie : l'« empathie miroir » et l'« empathie reconstructive »

Actuellement, il est délicat de trouver une définition précise et complète de l'empathie. Frédérique de Vignemont, chercheuse à l'École normale supérieure (Paris) et chargée de recherche en philosophie au CNRS nous aide à affiner notre approche de ce mot. « Elle permettrait un accès direct aux émotions des autres, indépendamment de toute inférence et de toute interprétation. » (2008). Pour elle, l'empathie s'éprouve quand : « Nous sommes dans un certain état émotionnel et que cet état est identique à l'état émotionnel d'autrui, et que nous avons conscience que celui-ci est provoqué par l'état émotionnel de l'autre. Grâce à ces conditions, il est possible d'affiner la définition de l'empathie en distinguant deux formes spécifiques : l'empathie miroir et l'empathie reconstructive ». L'empathie miroir serait provoquée par la perception d'indices émotionnels, tandis que l'empathie reconstructive serait induite par la simulation de la situation émotionnelle de l'autre (Vignemont, 2009).

Commençons par évoquer l'empathie miroir. Très peu d'informations suffisent pour découvrir ce que l'autre ressent, les indices corporels sont souvent suffisants (Lipps, 1903). Pour reconnaître les ressentis de l'autre, on utilise ce que l'on a soi-même vécu, c'est-à-dire ses propres ressentis personnels. « Certains résultats récents en neurologie et en neuroscience montrent ainsi que la reconnaissance des émotions dépend de l'expérience de ces mêmes émotions » (Vignemont, 2008). Par « empathie miroir », on entend donc un partage d'émotion provoqué par la perception des indices émotionnels, le plus souvent corporels. Cependant, certains appellent cela de la contagion émotionnelle. La différence entre cette dernière et l'empathie réside dans le fait que l'individu n'a pas conscience que son état émotionnel est provoqué par celui de l'autre. L'empathie, elle, est toujours dirigée vers l'autre. L'empathie miroir est filtrée par un certain nombre d'informations ; elle ne nous donne pas un accès direct à l'autre, ni une compréhension très approfondie de l'autre. Cependant, reconnaître un état

émotionnel peut être simple, mais en fin de compte, ce n'est pas suffisant. Il faut aussi appréhender sa signification subjective. Trois dimensions principales permettent d'évaluer la connaissance de l'autre : la valence et le type d'émotion, la raison, ainsi que l'aspect qualitatif. L'empathie miroir permettrait principalement l'accès à la première de ces dimensions. Par conséquent, la connaissance de l'autre n'est que partielle et incomplète. Logiquement, il est donc normal de se questionner sur l'intérêt de l'empathie miroir qui ne nous permet pas d'identifier les raisons des émotions. Cependant, comme il est plus facile de chercher à comprendre les raisons d'une émotion une fois que celle-ci a été remarquée, elle serait très utile, mais donc pas suffisante à elle seule.

Le principe de l'empathie reconstructive repose sur un partage d'émotion, plus précisément, elle repose sur ses propres ressources émotionnelles pour comprendre l'autre. La grande différence avec l'empathie miroir, c'est qu'elle prend en compte le contexte externe et interne. Elle pourrait donc être perçue comme « une simulation de la situation émotionnelle de l'autre » (Vignemont, 2008). Cette dimension de l'empathie permettrait :

« L'accès à une compréhension approfondie d'autrui, en simulant l'autre dans son contexte, on peut découvrir ses émotions, ses croyances, ses intentions et désirs qui y sont associés. Elle permet d'appréhender l'émotion de l'autre ainsi que ses conséquences sur l'ensemble de sa vie mentale. » (Vignemont, 2008).

Cependant, il semblerait que l'empathie reconstructive soit plus sensible à l'erreur ; l'analyse correcte de la situation émotionnelle est donc essentielle.

« L'empathie miroir trouve son rôle dans le fait d'identifier l'émotion de l'autre sans pour autant en donner la signification subjective, et donc en nous invitant à en comprendre les raisons par un processus de simulation. Elles sont donc complémentaires. » (Vignemont, 2008).

I.1.2. Le développement de l'empathie dans le cadre scolaire

I.1.2.1. La place du rapport à l'autre dans les textes officiels

I.1.2.1.1. L'empathie au cœur de l'Enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique (EMC) a été instauré par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Ce nouvel enseignement a été mis en œuvre de l'école au lycée à partir de la rentrée 2015. L'EMC a pour mission de transmettre un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Il doit développer le

sens moral et l'esprit critique, et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. Dès l'école maternelle, les élèves explorent et observent le monde qui les entoure pour décrire, comprendre et contribuer à leur formation de citoyen :

« A travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes, etc.) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier et à exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015)

Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. Du cycle 2 au cycle 4, (BOEN n° 31 et 25, 30 juillet 2020, 22 juin 2023), l'enseignement moral et civique poursuit trois finalités intimement liées : le respect d'autrui, l'acquisition et le partage des valeurs de la République, ainsi que la construction d'une culture civique. Respecter autrui consiste à respecter une morale en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique :

« L'adjectif « moral » de l'enseignement moral et civique renvoie au projet d'une appropriation par l'élève des principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et les devoirs de chacun. Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. » (Programmes officiels d'enseignement moral et civique, 2015).

L'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Elle a donc pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays, l'empathie étant un atout majeur dans le développement de l'ensemble de ces compétences.

Enfin, en construisant une culture civique :

« L'école permet à l'élève de développer, dans les situations concrètes de la vie scolaire, son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. » (Programme officiel de l'enseignement moral et civique du cycle 3, 2017).

Cette culture civique s'articule en quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement. Celle qui nous intéresse dans le cadre du développement de l'empathie est celle de la sensibilité, qui permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, ainsi que de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.

Dans le cadre de ces apprentissages, l'empathie à l'école est un atout majeur dans la formation de l'élève en tant que futur citoyen. Elle permet le développement des compétences sociales, dans le but de comprendre les émotions et les perspectives des autres. Les élèves développent ainsi des compétences relationnelles essentielles pour entretenir et établir des relations saines, tant au sein de l'école que dans la vie quotidienne. L'empathie permet aussi de promouvoir le bien-être émotionnel, créant un climat scolaire propice à l'inclusion, au respect et à la compassion envers autrui. En étant capables de reconnaître et de répondre aux émotions des autres, ils seront plus à même d'être empathiques, solidaires et bienveillants, dans l'objectif d'un environnement où chacun est accepté et soutenu. L'empathie joue également un rôle clé dans la prévention de la violence et du harcèlement. Plus on comprend les émotions et les expériences des autres, moins les comportements agressifs ou discriminatoires seront envisagés. Elle nourrit aussi l'altruisme et l'engagement envers les autres, les élèves concernés devenant plus soucieux et engagés dans le bien-être collectif. Enfin, l'empathie favorise la compréhension et le respect des différences culturelles, sociales et individuelles, préparant ainsi les élèves à vivre dans une société diversifiée.

L'empathie ne se limite pas au développement des compétences sociales, c'est en réalité un des piliers fondamentaux de la formation de l'enfant, non seulement en tant qu'élève, mais aussi en tant que personne et futur citoyen, prêt à contribuer positivement à la société.

I.1.2.1.2. Une officialisation de l'importance de l'empathie dans les textes

L'intérêt porté à l'empathie à l'école est devenu encore plus important depuis que de nombreuses études ont mis en évidence une baisse de l'empathie chez les jeunes générations. Elle serait due à des dynamiques sociétales et l'essor des technologies numériques. Le harcèlement scolaire est la concrétisation d'un dysfonctionnement dans les relations entre les jeunes. Un enfant ou un groupe d'enfants qui fait subir à un autre enfant des violences répétées, dans le cadre scolaire, ne possède pas l'empathie nécessaire à la relation sociale. Depuis le 2 mars 2022, une loi vise à combattre le harcèlement scolaire, en qualifiant celui-ci de délit. Dès 2021, l'éducation avait déjà mis en place un programme PHARE, un plan global de prévention et de traitement des situations de harcèlement. À la rentrée 2023, de nouvelles mesures ont été instaurées pour pallier ce phénomène. Un plan interministériel a été déployé pour lutter contre

le harcèlement scolaire, mettant en priorité la prévention, notamment par l'adoption de comportements sociaux positifs et de formes de communication respectueuses.

Former les élèves à l'empathie doit améliorer la qualité des relations entre les élèves et favoriser l'acquisition d'un ensemble de compétences indispensables au vivre ensemble, à l'estime de soi, au respect de l'autre et, in fine, à la réussite scolaire de tous les élèves dans un climat scolaire serein. (Académie de Versailles, 2016)

Bien que le lien entre l'empathie et le harcèlement ne soit pas explicitement mentionné dans les textes, il est évident qu'il existe.

En septembre 2023, le ministre de l'Éducation nationale, Gabriel Attal, a annoncé la mise en place de cours d'empathie, inscrits dans le cursus scolaire, qui ont été généralisés à partir de 2024 dans les écoles maternelles et élémentaires à la rentrée de septembre 2024, dans le cadre du renforcement du volet prévention du Plan interministériel de lutte contre le harcèlement (27 septembre 2023). Une phase d'expérimentation de séances d'empathie a été conduite de janvier à juin 2024 dans plus de 1000 écoles.

Des textes officiels deviennent des références :

- Instruction interministérielle

n°DGS/SP4/DGCS/DGESCO/DJEPVA/DS/DGEFP/PJJ/DGESIPDGER/2022/131 du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes – 2022-2037 (pp. 83-102)

- Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques, rapport complet (octobre 2022), Santé Publique France

- Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021 (2022), Santé publique France

I.1.2.2. Un bilan du contenu de ces textes

Citons de nouveau un constat de Santé publique France : « Le développement des compétences psychosociales renforce le pouvoir d'agir sur : le climat scolaire, la réussite scolaire, la réussite professionnelle, la santé globale, la sécurité ». L'éducation nationale a donc cherché à développer ces compétences psychosociales à l'école primaire. La recherche démontre que les CPS peuvent être développées tout au long de la vie et peuvent donc s'acquérir grâce à un enseignement explicite à l'École.

Il est donc crucial de développer ces compétences psychosociales à l'école. Il est conseillé de la faire à la fois par des séances dédiées, mais aussi au sein de séances pédagogiques

qui articulent à la fois un objectif d'apprentissage d'une compétence disciplinaire et un objectif d'apprentissage d'une compétence psychosociale. Quel que soit le biais choisi, « les échanges doivent être conscientisés pour permettre de mettre des mots sur ce qui a été appris et sur l'intérêt pour les élèves de mobiliser ces compétences. »

Au regard de l'interdépendance des aptitudes sociales, émotionnelles et académiques chez l'enfant, l'école joue un rôle essentiel dans l'apprentissage et le développement des comportements altruistes, notamment pour améliorer le climat général de la classe (Stéphanie, M. et al., 2012). Au sein de l'école, ces comportements améliorent le bien-être psychique des élèves, tout en augmentant leur sentiment d'appartenance et de sécurité. Dans une classe, ces comportements doivent être valorisés et modélisés par les adultes. Comme nous l'avons déjà dit une étude a même démontré que les enfants de moins de deux ans pouvaient éprouver plus de joie en offrant une récompense à autrui plutôt qu'en en recevant une eux-mêmes (Aknin et al., 2012). D'autres recherches montrent que moins les élèves sont récompensés matériellement pour leur comportement altruiste, plus ils valorisent ce comportement (Carpenter, M., 2009).

Le développement de programmes comprenant, par exemple, des activités d'entraide, de maintien d'une atmosphère de coopération dans la classe et de prise de perspective d'autrui pendant les années d'école primaire permettrait de favoriser la considération des besoins d'autrui (Battistich, V. et al., 1989).

« L'empathie permet à un enfant d'être sensible aux autres, sans pour autant prendre leur peine ou leur colère. Elle permet aussi de développer progressivement des comportements qui témoignent d'un souci de l'autre (comme aider, partager, consoler). Ces comportements l'aideront à construire des relations harmonieuses et positives avec les autres. Grâce à l'empathie, l'enfant prend également conscience de l'effet négatif ou positif que peuvent avoir ses actions ». (Chalifour M.H., 2022).

De nombreux programmes scolaires visent à enseigner l'empathie aux enfants ; cependant, il reste difficile de trouver des méthodes permettant d'évaluer leur efficacité. Bien que les bases de l'empathie se forment dès le plus jeune âge, elle peut continuer à se développer chez l'enfant à travers divers processus en milieu scolaire.

I.2. La lecture et ce qu'elle peut apporter dans le développement de l'empathie

I.2.1. La lecture : une compétence essentielle au cœur des programmes

Les programmes en vigueur du cycle 2 et 3 donnent des précisions sur la place de la lecture. Au cycle 2, l'acquisition des savoirs fondamentaux, dont celui de la lecture, est la priorité. À la fin du cycle, on attend des élèves :

« D'identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés. De lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation. (Programmes officiels de l'Éducation nationale française pour le cycle 2, 2015) »

L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur.

« À l'issue de ce cycle, tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. Les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire. » (Programmes officiels de l'Éducation nationale française pour le cycle 3, 2015)

Les attendus de fin de cycle sont :

« Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. De lire et comprendre des textes et des documents pour apprendre dans les différentes disciplines. De lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes. (Bulletin officiel spécial n°11, novembre 2015) »

Au cycle 2, au-delà des compétences techniques de lecture, comme le décodage des mots, la compréhension des textes et la fluidité de la lecture, il est essentiel de développer le goût de la lecture chez les élèves, notamment au cycle 2. La lecture ne se limite pas seulement à l'acquisition et à la maîtrise de la lecture, mais s'étend à une approche positive envers la lecture, un plaisir de lire, une appétence et une curiosité pour les livres. Développer ce goût a plusieurs fonctions et objectifs majeurs. Tout d'abord, l'acquisition durable des compétences en lecture. Lorsqu'il prend du plaisir à lire, un élève sera davantage motivé à progresser et à persévérer dans l'apprentissage des compétences de lecture. L'élève sera poussé à explorer des genres variés et à élargir son répertoire de lecture. Sa pratique régulière, grâce à un engagement actif,

permettra de consolider la fluidité de la lecture, de renforcer la compréhension et de rendre les élèves plus autonomes.

I.2.2. Le rôle de l'« empathie fictionnelle »

I.2.2.1. La fiction comme support d'identification

Il est compliqué pour les élèves d'identifier leurs émotions, mais il leur est d'autant plus difficile de comprendre celles des autres et les raisons qui les motivent. Pour leur permettre de développer ces compétences émotionnelles, la lecture peut être un moyen d'amener l'élève à :

« Identifier les émotions ressenties par les personnages à différents moments du récit, repérer les indices dans le texte ou les illustrations qui permettent d'identifier cette émotion, mais aussi comprendre les causes qui les amènent à se sentir ainsi ; s'imaginer dans la situation du personnage, décrire l'évolution des émotions d'un personnage ainsi que l'évolution de leurs propres émotions en tant que lecteur à travers les différents moments du récit, imaginer les pensées des personnages à différents moments du récit et les raisons qui les justifient, leurs motivations » (Turgeon, 2021)

Toutes ces stratégies permettent à l'élève d'entrer dans le récit, de le comprendre, mais aussi de se mettre à la place du personnage, c'est-à-dire de ressentir les mêmes émotions qu'eux. Un concept existe pour préciser ce processus, on parle alors d'empathie fictionnelle.

« L'empathie fictionnelle est un processus qui permet au lecteur de créer à partir d'un récit des états mentaux visuels, auditifs, émotionnels, moteurs, inférentiels, analogues à ceux que provoquerait une situation réelle, mais coupés de toute réponse actionnelle. » (L. Jenny, s.d.).

Dans une thèse publiée en 2014 et dans ses travaux de recherches de 2015, Véronique Larrivé met en avant le rapprochement entre le monde réel et le monde imaginaire :

« Plongé dans l'univers fictionnel, le lecteur met en jeu, pour comprendre ce que font les personnages, un processus de compréhension des actions et des états mentaux identique à celui qu'il met en jeu dans le monde réel lorsqu'il entre en relation avec ses semblables. Dans le récit fictionnel, pour imaginer ce que fait, ressent et croit chacun des protagonistes, le lecteur simule en lui les actions, les émotions et les croyances de chaque personnage, il adopte leur point de vue en se projetant dans l'univers fictionnel et en simulant corporellement leur situation. » (Larrivé, 2014).

Cette citation est particulièrement pertinente pour comprendre le processus complexe de la compréhension fictionnelle et l'implication émotionnelle et cognitive du lecteur dans la lecture

de récits. Elle permet d'établir un lien fondamental entre les mécanismes de compréhension dans le monde réel et ceux impliqués lors de la lecture d'une fiction. Elle indique que, tout comme dans les relations sociales réelles, le lecteur met en œuvre un processus de compréhension des actions et des états mentaux des personnages en se basant sur des éléments contextuels et émotionnels. Ce processus est similaire à celui qu'un individu utilise dans la vie quotidienne pour comprendre les comportements et les motivations des autres. Cette citation indique aussi que pour comprendre ce que ressent et croit chaque personnage, le lecteur simule les actions, émotions et croyances des protagonistes. Cette simulation permet au lecteur de s'immerger dans la perspective du personnage, de « vivre » l'expérience du personnage de l'intérieur et ainsi de mieux saisir ses motivations et ses émotions. Elle permet aussi d'insister sur le fait que pour simuler les situations des personnages, le lecteur doit se projeter dans l'univers fictionnel. Cette immersion dans le monde du récit fictionnel est un aspect essentiel du plaisir de lire, mais aussi de la compréhension. En se projetant dans cet univers, le lecteur ne se contente pas de suivre les événements extérieurs, mais entre dans une dynamique interne qui permet une lecture active et engagée. Cette immersion permet à l'élève ou au lecteur de vivre des expériences qu'il n'aurait pas nécessairement vécu dans sa propre vie, tout en étant plongé dans une réflexion sur les émotions et les comportements des autres. Enfin, elle met en avant l'idée que le lecteur simule corporellement les situations des personnages dans le récit et met en évidence la dimension émotionnelle et physique de l'empathie fictionnelle. Cela signifie que le lecteur peut, d'une certaine manière, ressentir les émotions des personnages dans son propre corps. Ce phénomène concrétise le concept de l'empathie miroir.

L'empathie fictionnelle jouerait un rôle dans la construction des compétences de compréhension chez le jeune lecteur. (Véronique Larrivé, 2010)

« Si la capacité à comprendre les états mentaux d'autrui est une compétence sociale, indispensable à la vie en collectivité, la capacité à se représenter les états mentaux apparaît, d'après les explications des sciences de l'esprit, comme une compétence de lecteur indispensable pour comprendre la fiction. En permettant au lecteur de saisir les émotions et les motivations des personnages, elle a un rôle déterminant dans la compréhension et l'interprétation des récits ». (Larrivé, 2010.)

Pour comprendre ce que ressent et pense un personnage, « le lecteur se déplace mentalement dans l'univers de la fiction, ce qui permettrait d'obtenir une meilleure compréhension » (Oatley et Vignemont, 2006). Cependant, une enquête menée au niveau international, l'enquête PISA en 2009, consacrée aux compétences en compréhension de l'écrit des adolescents de quinze

ans, a démontré que les élèves français avaient plus de difficulté que dans d'autres pays à adopter le point de vue d'une tierce personne.

« Il s'agirait donc d'un déficit d'empathie fictionnelle, qui est particulièrement gênant pour saisir les intentions, comme ce qui motive et justifie leurs actions. L'investissement subjectif dans le monde fictionnel étant trop faible, la compréhension du récit n'est pas satisfaisante ». (Larrivé, 2015).

Dans l'enseignement de la littérature, l'investissement émotionnel du lecteur dans les personnages de fiction est de plus en plus questionné. Il y a quelques années il était assimilé au bovarysme littéraire. Ce terme fait référence à une identification excessive du lecteur aux personnages de fiction, au point que celle-ci semble nuire à une lecture critique et distanciée. Ce concept trouve son origine dans le personnage d'Emma Bovary dans *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Le personnage principal, Emma cherche à échapper à la réalité en se plongeant dans des romans. Elle développe une identification forte avec les personnages de ces histoires, ce qui conduit à des comportements irréalistes et à une vision déformée du monde. Mais de plus en plus la pratique pédagogique qui cherche à redonner le goût de lire cherche à créer un lien entre le lecteur et les personnages.

Le domaine de la lecture offre une opportunité précieuse de promouvoir le développement de l'empathie à l'école primaire de plusieurs manières. On retrouve par exemple le fait de pouvoir explorer des émotions à travers ces lectures, à travers les personnages et les situations, ce qui va permettre aux enfants d'explorer et de comprendre en se mettant à la place des personnages et en vivant leurs expériences à travers la lecture. On peut parler ici d'empathie par identification aux personnages. Elle peut aussi permettre de reconnaître et d'interpréter les différentes émotions des personnages. Le but ici étant de développer leur capacité à percevoir et à ressentir les émotions des autres, c'est-à-dire de développer leur empathie. Ces lectures peuvent aussi mener à des discussions autour du thème de l'empathie. Les élèves pourront donc discuter et réfléchir aux motivations et aux sentiments en fonction des actions des personnages. Ils prennent ainsi en considération les expériences des autres avec sensibilité et compréhension. Enfin, les activités d'écriture et d'expression peuvent permettre d'encourager les élèves à exprimer leurs propres émotions et expériences à travers l'écriture, le dessin et bien d'autres formes d'expression.

L'intégration de la lecture des émotions à travers la littérature jeunesse joue un rôle crucial dans le développement de l'empathie chez les élèves à l'école primaire. Les programmes

ne citent pas explicitement le développement de l'empathie par ces lectures, cependant, il est indéniable que celles-ci peuvent jouer un rôle majeur dans le développement de l'empathie au sein de l'école, à l'extérieur et plus tard en tant que futurs citoyens.

I.2.2.2. Les neurones miroirs

Selon des études, l'entrée dans l'empathie fictionnelle serait provoquée par les neurones miroirs, et s'expliquerait donc par les neurosciences. Le lecteur va « simuler » le personnage et se représenter la scène. Pour que cette immersion puisse exister, il est nécessaire que le critère de représentation des lieux, des scènes et des actions soit exigeant (Cuny, 2019).

« Tout d'abord, dans le monde réel, l'humain se fie à ce qu'il perçoit. À l'inverse, dans la lecture, l'imagination prend le dessus. Ensuite, on observe que l'esprit du lecteur va être partagé entre deux univers : le monde réel qui l'entoure et le monde imaginaire de la fiction. Par ailleurs, l'immersion fictionnelle est un état dynamique : le lecteur est plongé dans un univers fictionnel entier, il aura envie de suivre et de comprendre la vie d'un personnage qui va évoluer avec des réactions plus ou moins attendues. La dernière condition est la participation affective. C'est grâce à la participation affective du lecteur qu'on peut dégager un intérêt envers les personnages issus de la fiction et qu'il en découle un mécanisme d'immersion dans la fiction. » (Cuny, 2019).

Les neurones miroirs s'activent lorsque le sujet fait une action mais aussi lorsqu'il observe cette action effectuée par quelqu'un d'autre. Ainsi, lorsqu'une émotion est vécue par un sujet, l'autre personne l'observant va être impactée également. Ce mécanisme ne se déclenche pas seulement lors de situations dans la vie réelle, il peut aussi se déclencher vis-à-vis de personnages fictifs, c'est-à-dire de personnes que l'on imagine.

I.3. La littérature jeunesse dans le cadre de l'empathie

I.3.1. L'histoire de la littérature jeunesse

Les premiers écrivains pour enfants étaient souvent des précepteurs ou des enseignants qui écrivaient pour leurs élèves, concevant leurs œuvres comme un outil pédagogique. La littérature de fiction, qui s'adapte aux différentes étapes du développement de l'enfance et de l'adolescence, est née en Angleterre, aux Pays-Bas, dans les pays de langue allemande et en France, vers le milieu du XVIIIe siècle, au sein des milieux cultivés de l'aristocratie et de la grande bourgeoisie. Son objectif était de plaire aux jeunes lecteurs tout en leur transmettant les valeurs de leur groupe social. L'adulte et l'enfant abordent la littérature de manière bien

différente. L'enfant y accède d'abord par l'écoute, puis par la vue, avant de parvenir à la lecture. Dès lors, il est légitime de se demander comment et en quoi la littérature jeunesse peut constituer un véritable atout dans le développement de l'empathie chez l'élève.

I.3.2. Littérature jeunesse et empathie

Le Dr Jimmy Mohamed évoque le pouvoir de la lecture, qui permet de développer et d'améliorer la théorie de l'esprit, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur nos propres états mentaux et à comprendre ceux des autres.

« La lecture active certaines zones du cerveau et modifie les connexions entre les neurones. Littéralement, la structure du cerveau va être modifiée. Il est donc crucial de permettre aux enfants de lire, quel que soit le type de lecture. »

Une étude menée (Mar, 2009), montre que les lecteurs réguliers ont de meilleures capacités d'empathie. Selon des chercheurs, deux raisons peuvent expliquer ce phénomène, tant pour les enfants que pour les adultes. La première est le transfert direct de connaissances sociales : le lecteur de fiction accumule des informations sociales concrètes grâce aux récits qu'il lit. Il acquiert ainsi des connaissances sur la psychologie humaine et les relations sociales, ce qui le rendra logiquement plus apte à comprendre les autres et à naviguer dans les relations sociales réelles. (Black et Oatley, 2021). La deuxième est le perfectionnement socio-cognitif, qui souligne que la simulation des expériences sociales durant la lecture active les mêmes processus socio-cognitifs que les expériences dans le monde réel. Cela permettrait de développer des processus empathiques chez le lecteur, qu'il pourra par la suite appliquer dans la vie réelle. (Cayol, 2021).

En 2014, un programme d'entraînement mené par Irina Kumschick et ses collaborateurs, a permis d'étudier ses effets en lien avec la littérature notamment sur les compétences émotionnelles des enfants de 7 à 9 ans. Après avoir suivi ce programme, ils ont pu constater une nette amélioration du vocabulaire émotionnel, des connaissances émotionnelles et de la reconnaissance d'émotions cachées. Bien qu'il existe un grand nombre de facteurs contribuant au développement des compétences sociales et émotionnelles chez l'enfant, ces résultats permettent de démontrer la pertinence de l'utilisation de la littérature pour enfants comme support du développement des compétences émotionnelles, et donc de l'empathie.

I.4. Rôle des activités de réflexion et d'expression autour des émotions des personnages de la littérature jeunesse dans le développement de l'empathie

De nombreux auteurs et chercheurs, comme Véronique Larrivée, soulignent que les activités de réflexion et d'expression autour des émotions des personnages dans la littérature de jeunesse jouent un rôle crucial dans le développement de l'empathie chez les enfants. En effet, ces activités permettent aux jeunes lecteurs de s'engager activement avec les émotions des personnages, de comprendre leurs motivations et de se mettre à leur place. Cela favorise une prise de conscience plus profonde des émotions des autres et de leurs implications, contribuant ainsi à l'acquisition de compétences émotionnelles essentielles.

I.4.1 Une diversité d'activités

La littérature pédagogique et théorique montre que de nombreuses activités d'expressions et de créations développent l'empathie. Il est important de faire des choix stratégiques permettant d'envisager un impact de qualité.

I.4.1.1. La création d'œuvres artistiques graphiques et visuelles comme extension de la lecture : un moyen de renforcer la compréhension

La création d'œuvres artistiques graphiques permet aux élèves de relier l'acte de lire à l'acte de créer, facilitant ainsi une compréhension plus profonde des récits et des personnages. En travaillant sur des représentations visuelles des émotions ou des situations rencontrées dans les livres, les élèves ne se contentent pas seulement de lire et de comprendre les événements ; ils doivent aussi les interpréter, les visualiser et les exprimer de manière personnelle. Ce processus constitue un acte de transformation créative qui renforce leur capacité à saisir non seulement les éléments narratifs, mais aussi les nuances émotionnelles et psychologiques des personnages.

Cette approche permet aux élèves de dépasser le simple résumé ou l'analyse des faits. En transformant les émotions et les situations en forme visuelle, cela leur permet de les vivre de manière plus intégrée. Par exemple, un élève pourrait être invité à créer un dessin représentant un personnage dans une situation de doute ou de joie intense. Ce processus de création ravive l'émotion ressentie pendant la lecture, permettant ainsi une meilleure compréhension de l'état d'esprit du personnage, tout en développant des compétences artistiques.

L'une des grandes forces de la création artistique réside dans sa capacité à offrir aux élèves une plateforme d'expression qui va au-delà des mots. Les élèves peuvent ainsi représenter les émotions des personnages de manière diverse et nuancée, en fonction de leur propre perception et de leur propre expérience des événements racontés. La lecture d'un livre peut entraîner une multitude de réactions émotionnelles chez les élèves : pour certains, un personnage peut évoquer de la tristesse, pour d'autres de la colère, ou encore de la confusion. Grâce à l'art, chaque élève peut exprimer cette émotion de manière personnelle, en choisissant les couleurs, les formes ou les matériaux qui lui semblent les plus adéquats pour rendre cette émotion visible.

Cela permet de développer la compréhension de la diversité émotionnelle, en amenant les élèves à explorer la pluralité des points de vue et des interprétations possibles. En partageant leurs œuvres artistiques, les élèves peuvent également comparer leurs différentes perceptions des personnages et de leurs émotions, renforçant ainsi leur capacité à respecter les ressentis des autres, ce qui est fondamental pour l'empathie.

Le processus créatif joue un rôle important dans la stimulation de la réflexion critique. Créer une œuvre d'art inspirée par un personnage ou une situation de livre est également une excellente occasion pour les élèves de développer leur pensée critique. Pour être en mesure de créer une œuvre artistique, l'élève doit d'abord analyser les émotions du personnage, comprendre les motivations qui sous-tendent ses actions et réfléchir à la façon dont elles peuvent être représentées visuellement. Ce processus demande une réflexion approfondie sur le texte, ses thèmes et les émotions qui le traversent. Cela permet aux élèves d'aller au-delà de la narration pour se concentrer sur les relations entre les actions des personnages et leurs émotions, tout en réfléchissant à la manière de les traduire sous une forme artistique. Par exemple, la couleur choisie pour un ciel ou un fond peut refléter l'intensité de l'émotion vécue par un personnage à un moment donné de l'histoire. Ce type de réflexion critique, combiné à l'expression artistique, aide les élèves à mieux comprendre le lien entre émotions, comportements et contexte.

La création artistique permet également aux élèves d'exprimer leur propre vécu émotionnel tout en développant une dimension collective. Lorsque les élèves partagent leurs œuvres, cela ouvre un espace de discussion et d'échange autour des émotions représentées et des diverses perceptions. Par exemple, dans une activité en groupe où chaque élève représente l'émotion d'un personnage du livre étudié, les échanges peuvent conduire à des débats enrichissants sur les raisons des actions des personnages, leurs motivations et la manière dont les élèves interprètent ces sentiments. Ces échanges collectifs des œuvres artistiques permettent

aux élèves de mieux se connaître et de découvrir la diversité des expériences émotionnelles. Dans un cadre scolaire, cet aspect est très important dans la construction d'un environnement de classe bienveillant et empathique, dans lequel chacun se sent libre d'exprimer ses émotions tout en respectant celles des autres.

La création artistique graphique liée à la lecture constitue un outil pédagogique puissant pour développer l'empathie chez les élèves, en leur permettant de se projeter dans les émotions des personnages et de comprendre profondément les vécus de ces derniers. Elle favorise l'expression personnelle et la réflexion critique tout en renforçant les compétences émotionnelles et sociales des élèves. En explorant les émotions des personnages à travers des médiums artistiques, les élèves apprennent non seulement à mieux comprendre la diversité émotionnelle, mais aussi à partager et à respecter les expériences et les perceptions des autres. Dans ce cadre, l'art devient un véritable moyen d'éveil émotionnel et de création de liens empathiques au sein de la classe, ce qui enrichit leur développement personnel et collectif.

Enfin, il est important, selon Emily Troscianko, spécialiste de la psychologie de la littérature, de proposer aux enfants de créer des œuvres artistiques inspirées par les émotions des personnages des livres qu'ils lisent. Cela constituerait un moyen pour les enfants de donner forme à leur compréhension émotionnelle des histoires et de se connecter aux personnages d'une manière visuelle et expressive. Les œuvres artistiques, qu'il s'agisse de dessins, de peintures, de collages ou de sculptures, offrent donc aux élèves une manière de représenter visuellement les émotions et les situations des personnages d'un récit. L'art permet de traduire des émotions complexes en formes et en couleurs, ce qui peut être plus accessible pour certains élèves que l'écriture ou la parole. Par exemple, un élève peut créer une œuvre représentant le moment où un personnage fait face à un dilemme moral ou à une perte, en utilisant des couleurs et des formes qui reflètent l'intensité de l'émotion vécue. Ce processus stimule non seulement l'expression créative, mais permet également une exploration profonde des sentiments et des états émotionnels des personnages.

Dans le cadre du développement de l'empathie, ces activités permettent d'aider les élèves à visualiser les émotions des personnages, rendant les expériences émotionnelles plus tangibles, de leur permettre de développer une compréhension plus profonde des sentiments des autres en les représentant de manière artistique, et enfin, de favoriser l'exploration personnelle et l'expression individuelle des émotions, tout en renforçant le lien émotionnel avec les personnages.

Ces activités sont des moyens pour développer l'empathie chez les élèves de l'école primaire. Elles permettent aux élèves de se projeter dans les émotions des personnages, de

mieux comprendre les autres, d'exprimer leurs propres ressentis et d'apprendre à respecter ceux des autres. En alliant la réflexion émotionnelle à l'expression créative, elles offrent des possibilités d'apprentissages riches et dynamiques, contribuant à la fois à l'épanouissement personnel et au développement des compétences émotionnelles et sociales des élèves.

I.4.1.2. Ecriture en JE

Selon Véronique Larrivé, dans la fiction, l'empathie que le lecteur éprouve pour le personnage lui permettrait de comprendre ses états mentaux et d'anticiper son comportement. Ainsi, ces émotions dites « fictionnelles » participeraient pleinement au processus de compréhension et d'interprétation de l'histoire. Véronique Larrivé se demande comment engager ce processus d'empathie fictionnelle des élèves pour les personnages. Selon J.M. Schaeffer (1999), le récit en première personne est le vecteur le plus favorable à l'immersion fictionnelle. Dans ce but, l'expérimentation du dispositif du « journal de personnage » peut être envisagée. Lors de celui-ci, les élèves doivent adopter le point de vue du personnage principal mais aussi celui des autres personnages de la fiction. Le travail d'écriture permettrait de

« faciliter la compréhension du récit par la compréhension de leurs états mentaux mais aussi de s'interroger sur les pensées et les sentiments des personnages en adoptant leurs points de vue. »

Laurent Jenny, en 2008, invite à une approche des textes par la manière dont le lecteur le ressent.

« La pédagogie de l'immersion prend donc en compte la communication empathique du lecteur avec les personnages du récit, la favorise et la développe. [...] Tout exercice sollicitant la communication empathique avec les personnages de la fiction permet de développer non seulement l'aptitude à l'empathie fictionnelle des lecteurs, mais aussi l'aptitude sociale de ces élèves à la communication empathique avec leurs pairs. [...] Il s'agit bien d'une des finalités psychoaffectives de l'enseignement de la littérature ».

L'écriture en JE permet aux élèves de se mettre dans la peau des personnages d'un récit ou d'une situation. En écrivant des dialogues ou des scènes à partir des émotions d'un personnage, les élèves sont invités à incarner des points de vue autres que le leur, ce qui favorise le développement de l'empathie. Cette activité permet, non seulement la créativité, mais aussi la réflexion émotionnelle. Par exemple, un élève peut être amené à imaginer une conversation entre deux personnages du livre, en prenant en compte leurs émotions et leur contexte. Il

apprend ainsi à comprendre les différentes émotions derrière leurs actions, tout en exprimant des émotions par l'écriture.

Dans le cadre du développement de l'empathie chez les élèves, cette approche permet aux élèves de s'impliquer émotionnellement dans l'histoire en adoptant des perspectives variées, elle les aide à développer la compréhension des états mentaux et émotionnels des personnages à travers l'écriture et enfin, elle favorise l'exploration de différents points de vue et donc l'ouverture à la diversité des émotions humaines.

I.4.1.3. Création d'un journal des émotions

Perry Nodelman, un chercheur dans le domaine de la littérature jeunesse, invite à la création d'un journal des émotions comme activité d'expression (1992), pour encourager l'empathie chez les enfants. Celui-ci permet aux élèves de conserver les émotions ressenties par les personnages du livre à différents moments et événements de l'histoire, en écrivant leurs propres réactions émotionnelles aux situations qu'ils rencontrent. Cela permet aux enfants de réfléchir aux sentiments des personnages et d'essayer de les comprendre sur un plan émotionnel.

L'écriture d'un journal des émotions est une activité qui invite les élèves à exprimer leurs propres émotions au quotidien, tout en les reliant à celles des personnages qu'ils rencontrent dans les livres. En prenant le temps de noter et de réfléchir à leurs émotions, les élèves apprennent à reconnaître et à nommer leurs sentiments, ce qui est un prérequis pour développer l'empathie envers les autres. Ce journal peut être utilisé pour relier les émotions des personnages aux expériences personnelles des élèves. En retour, cette activité encourage une meilleure compréhension des autres, car les élèves peuvent comparer leurs émotions avec celles des personnages fictifs ou de leurs camarades.

Dans le cadre du développement de l'empathie, cette activité permet aux élèves de mieux comprendre et exprimer leurs propres émotions, ce qui est essentiel pour interagir de manière empathique avec les autres. Elle permet aussi de favoriser une réflexion personnelle sur les émotions vécues dans les livres et la possibilité d'en discuter avec les autres. Enfin, elle renforce les compétences émotionnelles et la sensibilité émotionnelle.

I.4.1.4. L'utilisation du théâtre d'improvisation

Bien que l'utilisation du théâtre d'improvisation dans le cadre de la réflexion sur les émotions des personnages de la littérature jeunesse puisse sembler inédite, cette activité offre des perspectives sur la manière dont le théâtre peut être utilisé pour stimuler le développement

socio-émotionnel des enfants, y compris l'empathie. Keith Johnstone, auteur et professeur de théâtre, a lui-même développé des techniques d'improvisation qui mettent l'accent sur l'exploration des émotions et des relations interpersonnelles. Les enfants peuvent être encouragés à explorer différentes réactions émotionnelles aux situations imaginées, ce qui les aide à développer leur compréhension des perspectives et des expériences vécues par les personnages. Ces approches encouragent les enfants à réfléchir aux émotions des personnages et à se connecter empathiquement avec eux.

Le théâtre d'improvisation peut donc permettre aux élèves de faire l'expérience de situations émotionnelles connues tout en étant actifs. En jouant des scènes, les élèves sont confrontés à des situations de communication où les émotions des personnages doivent être incarnées spontanément. Cette activité favorise une connexion immédiate avec les émotions des personnages et les aide à réagir à des stimuli émotionnels en temps réel. Ce genre d'exercice aide à développer une compréhension empathique des émotions en les vivant de manière concrète.

Dans le cadre du développement de l'empathie, cette approche permet aux élèves de vivre les émotions des personnages et de mieux comprendre leurs réactions. Elle encourage également l'exploration de différentes façons de réagir émotionnellement face à une situation et, enfin, elle développe la flexibilité émotionnelle ainsi que la capacité à s'adapter aux autres en fonction de leurs états émotionnels.

I.4.1.5. L'utilisation des discussions de groupes

De nombreux auteurs ont abordé l'idée que les discussions de groupe peuvent être utilisées comme une activité dans le cadre de la réflexion et de l'expression autour des émotions des personnages dans la littérature jeunesse, dans le but de favoriser le développement de l'empathie chez les enfants. McGovern, spécialiste de l'éducation et de la littérature jeunesse, a écrit sur ce sujet en soulignant l'utilisation de cet outil pédagogique pour stimuler la réflexion critique et l'empathie chez les enfants. L'objectif est d'animer des discussions en groupe sur les émotions des personnages en fonction de leurs réactions dans les livres lus en classe, ce qui représente un atout majeur dans la considération des émotions des autres.

Les discussions de groupe (Fiche ressource Eduscol, 2016) sont donc un très bon moyen de favoriser le dialogue et la prise de position sur les émotions vécues par les personnages dans les histoires. Après la lecture d'un livre ou d'une scène, organiser une discussion où chaque élève peut partager son ressenti personnel et son interprétation des émotions des personnages permet d'enrichir la compréhension collective de celles-ci. Ce type de débat pousse les élèves à écouter

activement et à respecter les ressentis des autres, tout en leur offrant l'opportunité de comparer leurs propres expériences émotionnelles.

Dans le cadre du développement de l'empathie, ces discussions permettent de développer la compréhension des émotions des autres par l'échange et la discussion, mais aussi de renforcer des compétences sociales, telles que l'écoute et le respect des opinions divergentes. Enfin, elles aident à affiner les compétences de communication émotionnelle en exprimant ses propres émotions et en écoutant celles des autres.

I.4.2. Comment ces activités contribuent à favoriser l'empathie ?

Les activités de réflexion et d'expression autour des émotions des personnages dans la littérature jeunesse jouent un rôle essentiel dans le développement de l'empathie chez les enfants. Elles permettent d'abord une identification et une reconnaissance des émotions. John Gottman, psychologue reconnu pour ses travaux sur les relations interpersonnelles, souligne l'importance de la reconnaissance des émotions dans le développement de l'empathie. Il explique comment cette compétence favorise des relations interpersonnelles positives. Perry Nodelman,

En analysant les réactions émotionnelles des personnages dans les histoires, les élèves apprennent à comprendre et à nommer leurs propres émotions, mais aussi celles des autres. Cette prise de conscience est un prérequis pour développer l'empathie. Ces activités offrent également l'opportunité pour les enfants de percevoir le monde à travers les yeux des autres, en comprenant que chacun possède des émotions, des sentiments et des expériences de vie uniques. Jean Decety, neuroscientifique spécialisé dans l'empathie, désigne ce processus sous le terme de « perspective-taking », qui consiste à adopter le point de vue d'autrui pour mieux comprendre ses émotions et ses actions.

Exprimer ses propres émotions en lien avec ce qu'il lit permet de reconnaître et de valider les émotions des autres. Cela crée un espace où les enfants se sentent compris et soutenus dans leurs propres sentiments, ce qui renforce leur capacité à comprendre et à soutenir celles des autres. Louise Bomber, spécialiste de l'éducation et de la santé mentale des enfants, insiste sur l'importance de « *reconnaître et de répondre aux émotions des enfants pour favoriser leur développement émotionnel et social* ». En reconnaissant les émotions des autres et en y répondant de manière empathique, les élèves développent une communication émotionnelle plus fluide, renforçant ainsi l'empathie et la compréhension interpersonnelle. Mark H. Davis, chercheur en psychologie sociale, a d'ailleurs souligné que des compétences sociales telles que l'écoute active et la prise en compte des points de vue des autres sont essentielles pour instaurer

des relations empathiques. Ces compétences, développées à travers les activités de lecture et d'expression autour des émotions, sont cruciales pour l'empathie et la gestion des relations sociales.

D'un point de vue théorique, il est important de différencier l'empathie émotionnelle et cognitive. L'empathie émotionnelle fait référence à la capacité de ressentir ce que l'autre ressent, tandis que l'empathie cognitive consiste à comprendre ce que l'autre ressent et pourquoi. Jean Decety et I. Jackson (2004) ont démontré que ces deux aspects de l'empathie sont souvent activés ensemble, permettant aux enfants non seulement de vivre les émotions des personnages, mais aussi de comprendre les motivations qui sous-tendent leurs actions. Ce processus d'empathie émotionnelle et cognitive est stimulé par l'analyse des personnages et de leurs vécus dans les livres, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre la dynamique émotionnelle des personnages et d'approfondir leur propre compréhension des émotions humaines.

Le rôle des neurones miroirs dans l'empathie est également un facteur clé à prendre en compte. Ces neurones, découverts par Giacomo Rizzolatti et ses collègues, s'activent lorsque nous observons les actions d'autrui, mais aussi lorsqu'il s'agit d'émotions observées chez les autres. Dans le cadre de la fiction, ces neurones peuvent être activés par l'observation des émotions des personnages. Cette activation, même en l'absence de stimuli réels, favorise l'identification avec les personnages et renforce la capacité des élèves à vivre de manière empathique les situations décrites dans les livres. La lecture de fiction devient ainsi une expérience sensorielle et émotionnelle dans laquelle les élèves s'impliquent activement.

Enfin, la création artistique offre aux élèves une manière d'exprimer et de visualiser les émotions des personnages. En représentant visuellement les situations émotionnelles des personnages à travers des dessins, les élèves peuvent exprimer des émotions complexes de manière plus accessible. Cette forme d'expression stimule la créativité tout en permettant une exploration des sentiments des personnages. Cela offre aux élèves la possibilité de mieux comprendre ces émotions et de se connecter à elles, renforçant ainsi l'empathie à travers une forme de communication non verbale.

Dans l'ensemble, ces activités favorisent le développement de l'empathie chez les élèves en leur permettant de se projeter dans les émotions des personnages, de mieux comprendre les autres, d'exprimer leurs propres ressentis et d'apprendre à respecter ceux des autres. Ces pratiques allient réflexion intellectuelle et expression créative, offrant ainsi un terrain d'apprentissage riche et dynamique qui contribue non seulement à l'épanouissement personnel des élèves, mais aussi à leur développement émotionnel et social.

Ces diverses lectures et recherches théoriques sur l'empathie et les différentes façons de développer celle-ci par le biais d'activité d'expression et de création ont permis de faire émerger la problématique suivante : Comment développer l'empathie des élèves par le biais d'un album de littérature jeunesse ? Cette problématique étant vaste, au regard des recherches effectuées en amont, il semblait pertinent d'explorer celle-ci par la mise en œuvre d'activité de création et d'expression dans une séquence dédiée à l'empathie.

II. Méthodologie et protocole de recherche

Le protocole envisagé pour cette recherche est basé sur un recueil de données plus qualitatif que quantitatif. En effet, il a été envisagé de mener cette expérimentation dans le cadre d'une classe de cycle 3 en CM2 composé de 26 élèves, ce qui semble peu significatif.

Ce recueil de données par le biais d'une séquence didactique menée dans cette classe a été élaboré dans le but de vérifier l'hypothèse soulevée précédemment et pour accompagner la progression des élèves dans leur compréhension de l'empathie. Cette séquence est constituée de 5 séances. Le choix et les outils de cette séquence reposent sur les principes exposés dans le cadre théorique, articulant les apports de la littérature jeunesse, la multimodalité et le rôle des compétences socio-émotionnelles dans l'apprentissage, notamment en lien avec les activités proposées, choisies spécifiquement pour mobiliser les dimensions essentielles à la construction de l'empathie.

II. 1. Le support de littérature jeunesse

Il est important de rappeler que nous cherchions à créer un lien entre les élèves et une œuvre de littérature jeunesse, entre les élèves et un personnage. De ce lien dépendrait la réception, les effets de lecture. De ce lien dépendrait le développement de l'empathie. Le choix était important.

Le roman choisi s'intitule *Wonder*. Il a été écrit par R.J. Palacio, un américain, et publié en 2012. Ce roman raconte l'histoire d'un petit garçon prénommé Auguste. Ce garçon âgé de dix ans est né avec une malformation faciale sévère. En raison de son apparence, August a été opéré plusieurs fois depuis sa naissance et a été éduqué à la maison pendant plusieurs années. Cependant, à son entrée en sixième, ses parents décident de l'inscrire au collège. Au début, August redoute l'école et l'accueil des autres enfants. Lors de son entrée à l'école, il rencontre de nombreuses difficultés liées à son apparence et à l'acceptation par ses camarades. Le roman explore les réactions et les comportements des enfants, à travers différents points de vue : celui d'August lui-même, de sa sœur Via, de ses nouveaux amis Jack et Summer, et d'autres

personnages secondaires. Malgré les moqueries et les difficultés, Auguste finit par gagner le respect de ses camarades et par se faire des amis. Tout au long de l'histoire, différents thèmes sont abordés tels que la gentillesse, l'acceptation de la différence, l'amitié, la famille et la lutte pour surmonter les préjugés. Ce roman, en montrant les conséquences des mots, des actes, démontre l'impact positif de la gentillesse, invite à ne pas juger quelqu'un uniquement sur son apparence et à soutenir ceux qui sont différents.

Ce livre a été choisi comme support lors de cette séquence pour plusieurs raisons. Premièrement le personnage principal suscite de l'empathie. L'histoire est racontée à travers son regard, le lecteur est ainsi plongé dans son quotidien difficile, notamment en lien avec les moqueries et l'acceptation de soi. Ce récit permet de susciter chez le lecteur une forte empathie envers Auguste. Il permet de se mettre à sa place et d'envisager les émotions et les ressentis que les élèves pourraient éprouver en s'identifiant à lui. Deuxièmement, le fait que le roman soit un récit polyphonique permet aussi d'adopter plusieurs points de vue, ce qui permet au lecteur de comprendre ce que vit Auguste mais aussi de suivre les autres personnages qui sont dans un processus de développement de l'empathie envers Auguste. Cela permet d'explorer la diversité des points de vue et la complexité de l'empathie, qui ne se limite pas seulement à la personne qui souffre, mais inclut aussi les personnes qui l'entourent. L'histoire met en lumière le dépassement de soi et la bienveillance. Elle est ponctuée de moments de solidarité, d'amitié et de bienveillance. Cette vision permet d'aborder l'empathie d'un point de vue plus nuancé. Dans ce contexte positif et constructif la compréhension de l'autre mène à la réconciliation et au développement personnel. Troisièmement, certaines caractéristiques de ce livre le rendent facilement accessible à des adolescents/pré-adolescents. La langue utilisée est simple : le vocabulaire employé, la structure des phrases n'entravent pas la compréhension. Son caractère réaliste crée un lien rapide avec les élèves et les thèmes abordés sont universels. Les élèves s'identifient facilement aux personnages. Enfin, les thèmes au cœur de ce roman : le regard des autres, le jugement, l'acceptation de soi, l'inclusion, la solidarité et le geste empathique, ouvrent rapidement une réflexion sur l'empathie. Ce roman permet d'aborder des discussions liées à l'empathie, notamment dans des contextes où la différence est perçue comme une faiblesse ou un obstacle. Ce livre permet aussi d'amener les élèves à réfléchir à leurs propres attitudes et comportements vis-à-vis des différences.

II.2 La séquence

Les objectifs de cette séquence sont multiples : développer l'empathie en apprenant à comprendre et ressentir les émotions des autres, se mettre à la place des personnages et de ses camarades, mais aussi mobiliser des compétences linguistiques, tant à l'oral qu'à l'écrit, en exprimant ses propres ressentis et en comprenant ceux des autres. La séquence vise également à développer les compétences artistiques des élèves grâce à des activités comme l'écriture, le dessin ou le théâtre, tout en favorisant la collaboration et l'écoute active dans un cadre bienveillant où les émotions et opinions de chacun sont respectées. Cette séquence repose sur des discussions de groupes présents dans chacune des séances. Ces discussions sont articulées avec des activités d'expression, de réflexion et de création dans le but de nourrir leur réflexion et d'enrichir les échanges.

II.2.1. La multimodalité

La multimodalité est essentielle dans cette séquence car elle permet de varier les méthodes d'expression et les supports. Lorsque ces différents modes d'expression sont combinés, ils aident les élèves à explorer, à travers différents canaux et contextes, toutes les dimensions de l'empathie, dans le but de mieux comprendre les subtilités des situations vécues par les autres. Les raisons de ces choix seront expliquées lors des différentes séances, mais il est important de préciser dès à présent que le choix de ces activités n'a pas été fait au hasard. Elles intègrent plusieurs dimensions permettant de répondre aux besoins variés des élèves, tout en valorisant toutes sortes d'expressions. Les élèves sont acteurs tout au long de chaque séance. Ces activités favorisent aussi l'expression personnelle et émotionnelle, ainsi que l'extériorisation de leurs sentiments et perceptions. Elles renforcent l'écoute active et la compréhension des autres, tout en promouvant la coopération et le partage. Pour ce faire, ils devront travailler ensemble, discuter, négocier, comprendre les idées des autres et trouver des compromis. Ces activités permettent également un approfondissement de la compréhension des autres cultures et perspectives. Elles offrent aux élèves la possibilité de se confronter à des expériences humaines différentes des leurs, dans l'objectif de développer une plus grande ouverture d'esprit et une meilleure compréhension des autres. Enfin, il est important de préciser que ces activités renforcent également l'estime de soi, ainsi que le respect mutuel. Encourager les élèves à créer et partager leurs productions permet de renforcer leur confiance en leurs capacités. Le sentiment de valorisation de soi est essentiel dans le cadre des relations aux autres. L'empathie naît souvent de la reconnaissance de sa propre valeur et de la capacité à reconnaître celle des autres.

II.2.2. Un outil permettant d'évaluer globalement l'impact de la séquence sur le développement de l'empathie : un questionnaire

Il était important de construire en amont un questionnaire permettant d'évaluer l'impact des activités proposées sur le développement de l'empathie. Les critères d'évaluation devaient être bien choisis. Ce questionnaire fut le support évaluant les capacités empathiques des élèves avant et après la séquence.

Avant la première séance nous avons distribué le questionnaire. Leurs résultats furent la base de notre analyse.

II.2.3. Les séances qui composent la séquence

La séquence est structurée en cinq séances progressives :

Nom du PE : Amandine MANCINI		Classe : CM2			
Discipline : EMC		Niveau : Cycle 3			
Titre de la séquence : Développer l'empathie à travers la lecture et les activités créatives autour de "Wonder"		Durée de la séquence : 5 séances			
Objectif général : <ul style="list-style-type: none"> Développement de l'empathie : Comprendre et ressentir les émotions d'autrui, se mettre à la place des personnages et de ses camarades. 					
Compétences visée : <ul style="list-style-type: none"> Compétences de langage : Exprimer ses ressentis, ses émotions et comprendre celles des autres à l'oral et à l'écrit. Compétences artistiques : Utiliser l'expression artistique (écriture, dessin, théâtre) pour explorer et partager des émotions. Travail collaboratif : Encourager l'écoute active et le respect des émotions et opinions des autres. 					
	Titre/ contenus :	Durée :	Objectifs spécifiques :	Activités :	Support/ Ressources matériels
Recueil des CI :	Questionnaire :	15 min	Évaluer les capacités empathiques des élèves avant la séquence.	- Faire remplir le questionnaire aux élèves pour évaluer les capacités empathiques des élèves avant la séance.	- Questionnaire
Séance 1	Introduction à l'empathie	45min	Sensibiliser à l'empathie et préparer la classe à la lecture de <i>Wonder</i> et aux activités créatives à venir.	<ul style="list-style-type: none"> Recueil des conceptions initiales par un brainstorming Lecture à voix haute MEC/ discussion : "Que ressentez-vous à propos de la situation d'Auggie ? Comment pensez-vous qu'il se sent ?" Journal des émotions : noter ses impressions vis à vis d'Auggie 	<ul style="list-style-type: none"> Wonder Feuille d'écriture
Séance 2	Écriture en "je" et approfondissement de l'empathie	45 min	Utiliser l'écriture en "je" pour se mettre à la place d'Auggie et développer l'expression écrite des émotions.	<ul style="list-style-type: none"> Lecture autonome Atelier d'écriture en "je" : "Écris un journal intime en te mettant à la place d'Auggie lors de sa première journée d'école. Quelles émotions ressente-t-il ?" MEC/ discussion : "Pourquoi est-ce difficile pour Auggie de s'intégrer ? Est-ce que tu as déjà ressenti quelque chose de similaire ?" 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche question : écriture en JE Wonder

Séance 3	Discussion et théâtre	45 min	Développer l'écoute active et l'empathie à travers les discussions et le théâtre	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion : "Est-il juste de juger quelqu'un sur son apparence ?" • Atelier de théâtre • MEC/ discussion : Qu'as-tu ressenti en jouant ce personnage ? Est-ce que cela t'a aidé à mieux comprendre ses émotions ? • Choisir un des personnages et représenter une émotion par une couleur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Une scène de wonder - script de la scène - Feuille support pour représentation de l'émotion choisie.
Séance 4	Art et empathie (création artistique)	45min	Utiliser les arts visuels pour exprimer les émotions liées à l'histoire de <i>Wonder</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture collective : passage clé ou Auguste vit une émotion forte () • Atelier créatif : Les élèves choisissent une émotion en fonction du passage lu à la classe. Ils utilisent des couleurs, des formes et des symboles pour illustrer des émotions telles que la peur, la solitude, la joie, la tristesse ou la colère. • Exposition et échanges • MEC/ discussion : "A votre avis, pourquoi je vous ai fait faire cela ? Quel est le rapport avec l'empathie selon vous ?" 	<ul style="list-style-type: none"> - crayon de couleur - feutre - crayon de papier - colle - feuille blanche - feuille d'aide (questions)
Séance 5	Etude de cas et discussion	45 min	Utiliser les discussions autour de situation posée pour partager son point de vue sur l'empathie	<ul style="list-style-type: none"> • Situations problèmes pour chaque groupe dans lesquelles des actes d'empathie peuvent être envisagés : "Un nouvel élève arrive dans l'école et semble isolé. Que fais-tu ? Un camarade est moqué pour son apparence ou son accent. Comment réagis-tu ? Un ami est triste mais ne veut pas en parler. Comment peux-tu lui montrer ton soutien ? Quelqu'un dit quelque chose de blessant sans se rendre compte. Comment peux-tu réagir sans le braquer ?" • Un élève répond à la question. Les autres l'écoutent, puis ils se posent des questions qui invitent à la discussion et aux différents actes/ solutions qui pourraient être envisagés lors de cette situation. (+ feuille de question pour guider la réflexion des élèves). • MEC/ Discussion autour de l'activité : "Qu'est ce que vous retenir de cette séance ?" "Un échange t'a-t-il fait réfléchir ou changer d'avis ?" "Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais essayer d'appliquer dans la vie ?". • MEC/ discussion autour de l'entièreté de la séquence : "Est ce que vous pensez que cette séquence vous a permis de mieux vous rendre compte de l'importance de l'empathie, de à quoi elle sert et de ce qu'elle permet ?" • Questionnaire similaire à celui du début de séquence à remplir 	<ul style="list-style-type: none"> - Situation problème sur des papiers - Fiche de questions pour guider la réflexion des élèves entre eux - questionnaire

II.2.3.1. La première séance de la séquence

La première séance vise à introduire la notion d'empathie et la multimodalité, tout en préparant les élèves à la lecture du roman *Wonder* et aux activités à venir. D'une durée de 45 minutes à une heure, cette séance débute par une discussion collective amorcée par la question ouverte : « Qu'est-ce que l'empathie ? ».

Une discussion a été organisée pour recueillir les idées des élèves, qui sont ensuite notées au tableau pour alimenter les échanges. Afin d'enrichir cette discussion, des vidéos illustrant des situations en lien avec l'empathie ont été diffusées, encourageant la réflexion. Ensuite, chaque élève a été invité à partager une situation où il ou elle a ressenti de l'empathie, en décrivant les émotions impliquées. L'histoire de *Wonder* et son personnage principal, Auguste, ont brièvement été présentés, et pour permettre l'entrée dans l'histoire, le premier chapitre intitulé " Pas comme les autres" a été lu à voix haute, afin de susciter une réflexion initiale sur les ressentis et les émotions que pourrait avoir le personnage. Pour clore la séance, il sera expliqué aux élèves qu'à chaque fin de séance, ils devront produire une trace grâce à une consigne bien précise, qui permettra de favoriser la réflexion personnelle et le suivi de l'évolution de leur compétences empathique. Lors de cette première utilisation, les élèves essaient de se mettre à la place d'Auguste pour la première fois, ils doivent écrire une phrase en se mettant à sa place et en verbalisant ce qu'il peut ressentir en lien avec le chapitre lu.

II.2.3.2. La deuxième séance de la séquence

La deuxième séance cherche à créer une identification avec les personnages et à initier l'expression de cette identification par l'utilisation de l'expression écrite d'abord et orale ensuite. Elle mettra entre-autre les élèves en activité d'écriture, l'écriture en « JE », qui est une méthode pédagogique permettant de renforcer la projection empathique.

Pour commencer, un extrait du chapitre « La photo de classe » est lu à haute voix. Les élèves sont mis en binômes et je distribue une fiche questions. La consigne orale est la suivante :

Vous devez répondre aux questions de la fiche que je vous ai distribuée. Pour la plupart des questions, vous imaginez que vous êtes Auguste, vous vous mettez à sa place et vous répondez en commençant vos phrases par « je ».

Les élèves sont donc en activité d'échanges (puisqu'en binôme) et d'écriture. Pour la plupart des questions ils répondent en utilisant le pronom personnel de la première personne. Les volontaires peuvent lire à voix haute les réponses aux questions. Ensuite, une discussion est ouverte avec l'ensemble de la classe dans le but d'échanger les différents points de vue et ressentis.

Lors de l'activité d'écriture les élèves vont adopter le point de vue d'un personnage fictif en explorant ses pensées, ses émotions et perceptions, tout en intégrant leur propre compréhension de la situation. Cela leur permet d'explorer les émotions du personnage, de prendre conscience que les émotions sont complexes, contextuelles et souvent influencées par des facteurs extérieurs, ce qui est essentiel pour développer une empathie durable et applicable dans leur quotidien.

Il est important de souligner que l'important, dans une telle démarche, est de ne pas casser le lien entre l'élève et l'histoire. Si l'écriture en JE est utilisée, elle n'est pas un objectif de séance. L'écriture en JE est une tâche complexe et riche qui demande un autre accompagnement, un temps d'appropriation. Utiliser le « je », ici, est une entrée dans « je me mets à la place de ». Nous ne sommes pas dans un objectif d'écriture mais dans la création d'une identification. La fiche de questions contenait donc des questions auxquelles il fallait

répondre en disant « je » mais ne devait pas rendre difficile l'activité d'écrire.

NOM/ PRÉNOM : _____ DATE _____

J'écris en "JE". Point de vu d'Auguste

Consigne : Imagine que tu es Auguste lors de la photo de classe. Réponds aux questions à la première personne du singulier (« je »), c'est à dire de son point de vue.

Situation de départ (A lire avant d'écrire !): Aujourd'hui, c'est le jour de la photo de classe. Tous les élèves sont rassemblés dans la salle ou à l'extérieur, assis ou debout selon les consignes du photographe. Auguste, un élève particulier à cause de son apparence physique, est présent avec ses camarades. Le photographe, quant à lui, doit organiser tout le monde pour obtenir la meilleure photo possible. Tu vas répondre ces questions en te mettant à la place d'Auguste. Décris tes pensées, tes émotions et les réactions des autres personnages autour de toi.

Répond à ces questions :

Où se passe la scène ? :

Qui sont les personnages présents ? :

Quelles émotions Auguste ressent-il ? (Stresse, malaise, fierté, concentration...)

Quelles sont les réactions des autres élèves ? Comment se comportent ils avec lui ?

Quelles sont les pensées d'Auguste ? Qu'est ce que Auguste ressent face aux regards des autres ?

Pour aider à cette écriture en JE, une fiche "coup de pouce" a été construite pour que les élèves puissent rentrer dans la tâche sans se sentir complètement démunis face à ce qui était demandé. Cette fiche comprenait trois parties différentes. La première proposait des questions supplémentaires pour que les élève qui n'étaient pas inspirés puissent toute de même avancer dans le travail demandé. La deuxième partie donnait des débuts de phrases pour les élèves qui rencontreraient des difficultés à trouver les tournures adaptées. La troisième partie proposait du vocabulaire qui pouvait être utile aux élèves lors de la rédaction des réponses aux questions : des adjectifs, des verbes, ainsi que des connecteurs logiques.

Coup de pouce ! 

Voici certaines questions qui pourront t'aider à répondre aux questions si tu n'es pas inspiré :

- Comment me sentais-je en arrivant ?
- Ou étais-je placé sur la photo ?
- Que ressentait les autres élèves à mon égard ?
- Quelles pensées me traversaient l'esprit à ce moment-là ?
- Comment ai-je vécu la prise de la photo ?

Voici des tournures de phrases que tu peux utiliser pour répondre aux questions et exprimer ce qu'il ressent :

- "J'aurais aimé ..."
- "Pourquoi tout le monde..."
- "J'ai senti..."
- "J'ai compris ..."
- "Les autres semblaient..."
- "Je me suis forcé à ..."
- "La photographie m'a..."

Un peu de vocabulaire :

Adjectifs :	Verbes :	Des connecteurs logiques :
<ul style="list-style-type: none">• Mal à l'aise• Soulagé• Nerveux• Triste• Fier• Inquiet	<ul style="list-style-type: none">• Observer• Ressentir• Ignorer• Fixer• Regarder	<ul style="list-style-type: none">• Exprimer une cause : Parce que, à cause de• Exprimer une conséquence : Alors, donc• Exprimer une opposition : Mais, pourtant

II.2.3.3 : La troisième séance de la séquence

La troisième séance cherche prioritairement à créer une identification par l'immersion des élèves dans une scène dialoguée. Cependant il nous a semblé important de finir la séance par une activité plus calme, permettant à l'élève de prendre le temps de penser aux émotions comprises.

La plus grande partie de cette séance est donc celle utilisant l'activité théâtre. Au lieu d'utiliser le dialogue présent dans le livre, il nous a semblé plus intéressant d'utiliser le dialogue de cette même scène mais présent dans l'adaptation filmique de ce roman. En effet ce dialogue était plus riche. Nous avons donc créé un script pour chaque élève qui a été le support de cette séance.

Lorsqu'un élève incarne un personnage, il va se mettre à sa place et vivre la scène à travers l'ensemble de son corps : ses mouvements, sa posture, son intonation ... Ce processus permet d'expérimenter les émotions du personnage en temps réel, comme l'évoque Decety (2005), par la simulation active, ce qui aide à mieux comprendre les personnages par la transposition des émotions qui lui sont propres. Le théâtre permet aussi d'expérimenter les émotions autrement que par la verbalisation, c'est-à-dire de communiquer autrement. Nikolajeva (2014) souligne également que les expressions corporelles sont plus puissantes et

mémorables que celles exprimées uniquement par des mots. Les indices non verbaux permettent aux élèves de reconnaître des signaux chez les autres, une compétence essentielle dans le développement de l'empathie. Une séance est proposée à l'ensemble de la classe, le but étant d'alterner les rôles et donc d'interpréter diverses émotions en fonction du personnage choisi mais aussi de leur compréhension. Ces alternances permettent aux élèves d'adopter différents points de vue, favorisant ainsi la prise de perspective, compétence clé dans le développement de l'empathie (Decety, 2005). En jouant cette scène, les élèves réfléchissent à ce que ressent le personnage, mais aussi aux raisons pour lesquelles il ressent cela et comment cela influence son comportement. Ce processus est bénéfique pour comprendre les motivations et émotions des autres, souvent différentes des leurs. Ils apprennent aussi à développer leurs compétences relationnelles et sociales, en étant attentifs aux réactions et aux répliques de leurs partenaires et en travaillant ensemble pour construire une scène crédible. La séance s'est terminée par une discussion lors de laquelle les élèves ont partagé ce qu'ils ont ressenti en jouant ou en observant, et ont discuté de ce dont ils avaient pris conscience.

Le choix de l'activité de théâtre d'improvisation permet donc de faciliter les échanges et d'inviter les élèves à réfléchir sur leur expérience. Cette discussion transforme l'expérience théâtrale en un apprentissage réflexif, renforçant les capacités des élèves à dialoguer de manière respectueuse et à apprendre des perspectives des autres.

Comme indiqué au début de cette explication, nous avons terminé volontairement cette séance par un moment plus calme permettant aux élèves de se centrer sur les émotions identifiées. Nous avons donné une feuille aux élèves sur laquelle ils ont dû choisir deux personnages dans ceux présents dans la scène dialoguée. En dessous de chaque personnage était dessiné un grand rond. L'élève devait écrire l'émotion principale ressentie par le personnage choisi lors de la scène et colorier le rond avec une couleur de son choix.

II.2.3.4. La quatrième séance de la séquence

La quatrième séance a pour but d'approcher la notion d'empathie par la création artistique visuelle. Ce choix d'activité a été motivé par plusieurs raisons. Tout d'abord car l'activité artistique permet à l'élève de s'engager activement, en produisant lui-même, et offre une forme d'expression accessible, une valorisation, ainsi qu'un changement de modalité dans ce qui est attendu des élèves dans le cadre scolaire. Ensuite, les expressions artistiques visuelles sont perçues comme un mode alternatif de communication. Elles permettent aux élèves d'explorer et de représenter des émotions autrement qu'à travers des mots. Cela peut être particulièrement bénéfique pour les élèves ayant des difficultés à verbaliser leurs émotions. Ils

trouvent un autre outil pour exprimer l'émotion qu'ils ont identifiée et qu'ils veulent représenter. Cela renforce à la fois l'identification et la différenciation des émotions, une notion essentielle dans le développement de l'empathie.

Le chapitre lu aux élèves en début de séance s'intitule "Alien". Il évoque un voyage scolaire mais surtout un passage d'altercation entre Auguste, ses amis et un autre groupe d'élèves en raison de l'apparence d'Auguste. Après avoir questionné à l'oral les élèves au sujet des émotions qu'Auguste pouvait ressentir lors de ce chapitre, il leur a été demandé de représenter ces émotions artistiquement, en utilisant des couleurs, des formes et des symboles. Ils pouvaient dessiner, colorier, découper, ou encore écrire. Leurs choix étaient libres.

Une fois les œuvres terminées, elles ont été exposées dans la classe. Chaque élève a expliqué ce qu'il a voulu exprimer et les autres ont partagé leurs impressions dans un climat de bienveillance. Dans cette phase, les créations des élèves servent de support pour les échanges, visant à stimuler la curiosité empathique. Les élèves sont invités à entrer dans les expériences émotionnelles de leurs pairs. Ces créations s'inscrivent également dans une démarche d'enseignement moral et civique, en encourageant le respect de la parole, la subjectivité et la vie collective. Le professeur peut guider les échanges en posant des questions telles que : « Quels aspects de l'empathie ressortent dans ta création ? » ou « Cette émotion a-t-elle été difficile à représenter ? ». Pour conclure, on demandera aux élèves de réfléchir aux raisons de cette activité et à son lien avec l'empathie. Il leur sera ensuite évoqué les raisons de l'enseignant si les élèves ne les ont pas identifiées.

II.2.3.5. La cinquième séance de la séquence

La cinquième séance s'est faite en deux temps. Elle avait pour but de développer la réflexion sur les émotions et l'empathie en sortant du cadre du roman et en ramenant l'élève dans des situations possibles dans sa vie quotidienne. Nous avons en amont réfléchi aux situations les plus réalistes, les plus susceptibles d'ouvrir la discussion. Nous en avons ciblé quatre. Elles ont été écrites sur des bouts de papier permettant ainsi aux élèves de piocher au hasard.

- Première situation : Un nouvel élève arrive dans l'école et semble isolé. Que fais-tu ?
- Deuxième situation : Un camarade est moqué pour son apparence ou son accent. Comment réagis-tu ?
- Troisième situation : Un ami est triste mais ne veut pas en parler. Comment peux-tu lui montrer ton soutien ?

- Quatrième situation : Quelqu'un dit quelque chose de blessant sans s'en rendre compte.
Comment peux-tu réagir sans le braquer ?

Nous avons aussi prévu une fiche proposant des questions invitant à confronter les réactions, les ressentis et les solutions proposées : Est-ce que vous auriez répondu la même chose que moi ? Pourquoi oui, pourquoi non ? Qu'est ce que vous auriez fait différemment ? Selon vous, comment se sentirait une personne qui vit cette situation après ma réponse ? Y a-t-il une autre manière de montrer qu'on comprend la personne et qu'on l'aide ? Quelles réactions pourraient blesser la personne au lieu de l'aider ?

Les élèves ont été mis par groupes en fonction de leur îlot déjà en place dans la classe. Nous avons distribué à chaque îlot les quatre « situations problème », donc les quatre bouts de papier. Chaque groupe possédait donc les mêmes situations. Tour à tour les élèves ont pioché une des situations problème et ont commencé à y répondre en discutant. Pour enrichir la discussion autour des divers points de vue et réactions face à la situation, la fiche leur est distribuée.

La séance s'est terminée par la distribution d'un nouveau questionnaire ayant la même forme que celui distribué en amont de la séquence. Ce questionnaire est un indicateur permettant de mesurer l'impact des activités sur le développement de l'empathie des élèves.

III. Les résultats

Cette partie rend compte de manière objective des données recueillies lors de la séquence menée autour du roman *Wonder*, à travers les activités variées évoquées précédemment.

III. 1. Les résultats des questionnaires d'empathie (pré et post-séquence) :

En comparant les résultats des questionnaires donnés aux élèves avant et après la séquence on observe une progression globale de la classe.

On remarque que la hausse du score est nette chez plusieurs élèves : Bilal (+8.5 points), Timéo (+7 points), Dorian (+4.75 points), Adam (+3.5 points) ainsi que pour Eléonore (+6.35 points). On constate aussi une stabilité à un niveau élevé pour des élèves déjà empathique dès le questionnaire préséquence : Noheïla, Johanna, Imane, Lou. Enfin, on peut aussi constater une baisse légère chez certains élèves, par exemple chez Jyminson et Maiwenn. Enfin nous avons demandé aux élèves de s'auto-évaluer sur leur capacité à ressentir de l'empathie en donnant une note de 1 à 10. La majorité des élèves s'est évaluée entre 7 et 10.

III. 2. Résultats des activités d'identification des émotions

Cette activité invitait les élèves à identifier les émotions ressenties par Auguste, le personnage principal. On remarque que : 17 élèves sur 21 ont identifié la tristesse et la solitude, 14 ont reconnu la peur et 12 l'inquiétude. Les émotions les moins citées sont la colère (5 fois) et le dégoût (2 fois). Aucun élève n'a entouré des émotions positives qui étaient proposées au travers des adjectifs "heureux", "soulagé", "fier", "reconnaissant"

III. 3. Résultats en lien avec le développement de l'identification par « une écriture en je » (expression écrite)

Le but de cette activité était de faire rédiger les élèves en se mettant à la place de Auguste, c'est à dire en produisant une écriture en "JE". Les données récoltées permettent d'identifier que 10 groupes sur 10 ont utilisé un lexique émotionnel adapté et le pronom "JE" en se mettant à la place d'Auguste. 2 groupes ont pris en compte la perspective d'un personnage extérieur, ou n'ont pas écrit avec le pronom JE. 1 groupe s'est identifié à un personnage secondaire. Plusieurs formulations notables sont apparues : "Je suis différent", "On a peur de moi" ou encore "Je veux qu'on me comprenne".

III. 4. Résultats liés à productions plastiques (dessins)

Lors de cette activité, les élèves ont dû représenter les émotions que ressentait Auguste dans un extrait du livre Wonder lu en lecture ouverte à l'ensemble de la classe. Les dessins réalisés montrent une forte expression émotionnelle. On peut voir apparaître la répétition de couleurs froides telles que le bleu, le gris ou encore le noir, mais aussi de formes sombres, de personnages isolés ou en détresse. On remarque aussi que de nombreux élèves ont inséré des mots dans leur dessins. On trouve par exemple : "J'ai peur", "Aidez-moi" ou encore "Je suis triste". Les productions ont révélé des représentations riches de l'univers émotionnel d'Auguste bien que certaines restent dans la figuration pure de la scène qui avait été lue en amont.

III 5. Résultats liés à l'activité théâtrale

En complément des activités écrites et plastiques, une activité théâtrale a été proposée aux élèves à partir d'un extrait scénarisé du film *Wonder*. En petits groupe, les élèves ont dû rejouer une scène clé, en se répartissant les rôles, en s'appropriant les dialogues et en travaillant la mise en voix et la gestuelle. L'extrait étant court, les élèves ont pu rejouer la scène plusieurs fois en incarnant à chaque fois un personnage différent. Lors de cette activité nous avons pu observer que les élèves ont su, à leur façon, exprimer les émotions par le ton, la gestuelle, ou encore les postures. Certains groupes ont improvisé des éléments émotionnels au-delà du scénario (des pleurs, des rires ...). Cette activité a aussi déclenché des réactions spontanées d'aide et d'écoute entre pairs. Cependant, certains élèves avaient du mal à réellement interpréter leur personnage même lorsqu'ils étaient guidés par des phrases telles que : "Comment aurais-tu réagi, toi, dans ce cas - là ?", "Qu'est-ce que tu aurais ressenti ?", etc.)

III. 6. Résultats en lien avec les personnages choisis et les émotions représentées

Dans cette activité, il était proposé aux élèves de colorier en fonction des émotions des personnages. On remarque que Summer a été choisie 16 fois sur 18, contre 10 fois pour Auguste et 5 fois pour la fille n°2. Les émotions les plus représentées dans les productions étaient la joie (10 fois), la tristesse (10 fois), la colère (9 fois), la peur (1 fois) ainsi que le dégoût (2 fois).

IV. Analyse des résultats et bilan

À la lumière des résultats présentés, il est possible de proposer une analyse approfondie des effets de la séquence sur le développement de l'empathie chez les élèves. Cette interprétation se fonde sur les apports théoriques de la première partie du mémoire, les prescriptions institutionnelles et les observations effectuées en classe.

Il est important de rappeler que ce mémoire s'est donné pour objectif de questionner l'effet des activités d'expression et de réflexion autour des émotions des personnages de la littérature jeunesse sur le développement de l'empathie chez les élèves de cycle 3, à partir d'un support de littérature de jeunesse : le roman *Wonder*. Il s'agissait donc de répondre à la problématique suivante : Comment développer l'empathie des élèves à partir d'un album de littérature jeunesse par le biais d'activités d'expression et de réflexion autour des émotions des personnages ?

De ce fait, l'approche choisie s'appuie sur la conviction que l'empathie, en tant que compétence socio-émotionnelle, peut être travaillée à l'école, dès lors qu'elle s'appuie sur des activités et dispositifs pédagogiques et didactiques adaptés, c'est à dire avec des supports narratif porteurs de sens (Dans le cas de cette étude, le roman de jeunesse *Wonder*), mais aussi par des alternances de modalités expressives (dans cette étude, de l'écrit, des écritures en JE, de l'oral, des discussion de groupe, du théâtre, des échanges, ou encore d'une réalisation plastique), tout cela en mettant en oeuvre un climat propice à l'expression personnelle et réflexif de chacun.

IV.1. Une évaluation de l'efficacité de certains choix

IV.1.1. La littérature jeunesse : un médium privilégié pour la mise en empathie ?

L'album *Wonder*, au cœur de la séquence, a permis de susciter des réactions émotionnelles immédiates et profondes. Il a joué un rôle fondamental dans l'entrée en empathie des élèves. Le personnage d'Auguste, confronté au regard des autres, à la solitude et à l'exclusion, a été perçu comme une figure centrale d'identification émotionnelle. Dès les premières activités, les élèves ont été invités à identifier les émotions ressenties par Auguste, le personnage principal. Ils ont su reconnaître chez ce personnage des émotions complexes, traduisant une compréhension fine du récit. La première grille (« Entoure les émotions qui décrivent Auguste lors de la photo de classe ») a révélé une compréhension collective forte des émotions négatives. La diversité des émotions évoquées, ainsi que leur justesse, témoignent d'une capacité à lire et à interpréter des signaux émotionnels à partir des indices textuels et iconographiques fournis par le roman. Cette compétence est centrale dans la construction de l'empathie affective et repose sur la capacité à percevoir les émotions d'autrui. La richesse de l'histoire, présentée à travers plusieurs points de vue, a favorisé la construction d'une empathie dite reconstructive (de Vignemont, 2008), les élèves ayant dû reconstruire les états mentaux des personnages en tenant compte du contexte.

Ce résultat s'ancre dans les travaux de Jean Decety (2014) sur l'empathie affective, en ce qu'il démontre la capacité des élèves à ressentir les émotions des personnages, sans pour autant en être submergés. L'activation d'une empathie fictionnelle (Berthoz & Jorland, 2004) a ainsi été permise par l'univers littéraire, combinant narration immersive, conflits moraux et diversité des points de vue.

IV.1.2. La verbalisation émotionnelle : un tremplin vers l'introspection ?

L'une des activités proposées aux élèves consistait à exprimer ce que pouvait ressentir le personnage d'Auguste lors des différentes situations vécues en répondant à des questions basées sur un extrait du livre lu en classe. Le but était d'y répondre à la première personne du singulier afin de se mettre à la place d'Auguste donc dans une subjectivité, en reformulant ses émotions avec leurs propres mots.

Les résultats sont particulièrement révélateurs. Tout d'abord, l'ensemble des binômes constitués a utilisé un lexique émotionnel approprié, c'est à dire que les élèves se sont identifiés à la situation et ont adopté la forme pronominale attendue, par exemple "Je suis triste", "Je me sens stressé", ou encore "je me sens différent". Plusieurs binômes sont même allés plus loin que cela en reproduisant les pensées ou les paroles d'Auguste, permettant d'illustrer une appropriation personnelle du vécu du personnage. Certains binômes ont pu exprimer cela par des phrases comme : "On détourne le regard, on a peur de moi" ou encore "je suis différent", témoignant donc d'une intériorisation du ressenti du personnage. Seuls deux binômes ont montré une réelle prise en compte du point de vue d'un autre personnage, et un groupe s'est identifié à un personnage secondaire. Cela met en évidence une capacité certaine des élèves à ressentir de ce que l'autre vit, mais une difficulté persistante à adopter son raisonnement ou sa perspective. Cette activité d'écriture en « je » a donc permis aux élèves de s'approprier les émotions des personnages. L'écriture à la première personne, notamment à partir du point de vue d'Auguste, a activé un processus d'identification verbale, stimulant une introspection émotionnelle. La consigne a été globalement respectée et a permis une traduction fidèle des sentiments vécus par les personnages : la peur d'être jugé, la honte, l'envie de lien social.

Cette activité a permis de mobiliser mais aussi d'observer l'empathie cognitive décrite par Hoffman (2000), notamment la capacité à se représenter les états mentaux d'autrui. Elle a également permis d'observer les capacités de prise de distance et de réflexions des élèves, en leur demandant de ressentir, mais aussi d'analyser et d'interpréter l'émotion vécue par quelqu'un d'autre, et dans ce cadre, vécues par les personnages présents dans les différents extraits de *Wonder* lus en classe.

Ce lien avec les compétences psychosociales, telles que définies par l'OMS (1993), notamment la conscience de soi, la gestion des émotions et la capacité à se mettre à la place d'autrui, témoigne d'un développement global de l'intelligence émotionnelle des élèves. Cela rejoint les fonctions décrites par Goleman (1997) autour de la conscience sociale, qui s'exprime ici par une écriture sensible et nuancée.

IV.1.3. La création graphique : un espace de projection émotionnelle ?

Les dessins réalisés par les élèves apportent un complément visuel et projectif à leur compréhension émotionnelle. L'analyse des œuvres met en lumière un travail d'expression émotionnelle profond avec l'utilisation de codes visuels forts : les couleurs sombres, les silhouettes isolées ou en détresse, les mots comme « J'ai peur » ou « Aidez-moi » montrent une réelle implication affective permettant de verbaliser l'émotion au-delà du dessin. Les symboles explicites mettent en avant les émotions vécues par Auguste. Ces œuvres ont servi d'intermédiaire pour accéder à des émotions parfois difficiles à verbaliser. Ces productions témoignent non seulement de la compréhension de l'état émotionnel d'Auguste, mais aussi d'une transposition affective personnelle, c'est à dire que plusieurs élèves ont représenté une tension intérieure (comme, un déchirement, une opposition, un isolement), traduisant ainsi une résonance émotionnelle forte avec le personnage de Auguste.

Dans une perspective de projection symbolique, l'art devient un outil de médiation entre l'élève et les émotions qu'il perçoit ou ressent. Selon Eisner (1998), ce type de production permet une expression indirecte des sentiments, favorisant une mise à distance et une meilleure compréhension de soi et d'autrui. Ces productions entrent aussi en résonance avec la théorie des neurones miroirs (Gallese, 2001), l'élève imitant ou mimant l'émotion ressentie à travers la représentation artistique.

Lors de leurs productions plastiques, les élèves ont été, pour la plupart, capables de représenter visuellement des émotions complexes, telles que la solitude, la peur ou le rejet. Les couleurs qu'ils ont utilisées, les choix de mise en page ou encore les inscriptions qu'ils ont pu ajouter à leur production montrent que les élèves ont su transformer leur compréhension émotionnelle des personnages en une forme symbolique que l'on peut considérer comme une forme personnelle des émotions représentées. En lien avec les travaux de Berthoz (2004) ou Eisner (1998), on peut confirmer, par cette capacité de représentation des émotions que cette activité est un canal d'accès à l'empathie affective. Cette mise en image permet non seulement d'extérioriser une émotion perçue mais aussi d'entrer en résonance avec l'émotion de l'autre, ce qui est nécessaire dans le développement des capacités empathiques des élèves.

IV.1.4. Le théâtre : une expérience incarnée de l'altérité ?

En complément des activités écrites et plastiques, une activité théâtrale a été proposée aux élèves à partir d'un extrait scénarisé du film *Wonder*. Bien que les productions orales n'aient pas été conservées, les observations in situ mettent en évidence des comportements très significatifs : modulation de la voix, utilisation du corps pour exprimer des émotions (colère,

gêne, tristesse), réactions spontanées d'écoute entre pairs. L'activité théâtrale a constitué un moment fort de mise en situation émotionnelle.

Cette modalité active correspond à ce que Decety (2009) qualifie de composante motrice de l'empathie, où l'élève agit et réagit en intégrant les émotions de l'autre. Le jeu scénique crée une distance sécurisante tout en permettant une incarnation profonde, collective, des états affectifs. Il mobilise l'empathie comportementale, telle que définie dans le cadre théorique, où l'enfant apprend à « faire avec » l'autre. Le fait que nombreux élèves aient investi leur personnage avec justesse montre une compréhension juste des émotions vécues par le personnage. Pour ceux qui ont du mal à interpréter leur personnage même en étant guidé, cela peut évoquer un manque de cohérence entre l'association de la situation vécue et de l'émotion que cela peut engendrer. Le fait d'incarner un personnage antagoniste amène les élèves à se questionner sur les motivations de celui-ci témoignant d'un début de prise en compte des perspectives divergentes et donc des différents points de vue et ressentis. L'attention des élèves face aux émotions interprétées par leurs camarades s'est concrétisée par des aides pour trouver leurs gestes ou reformuler leurs répliques en les interprétant de manière plus « juste ». Elles illustrent des comportements empathiques réels, au-delà de la fiction. Enfin, cette activité a aussi permis à des élèves qui n'ont pas l'habitude de rester ensemble ou de travailler ensemble de se retrouver et de collaborer les uns avec les autres. De cette façon, bien que non formalisée, cette activité a constitué un moment riche en expression émotionnelle, en interaction et en mise en situation de l'altérité et de l'empathie. Elle a également permis de renforcer la cohésion du groupe, en mettant les élèves dans une posture d'écoute et d'ajustements mutuels.

L'activité théâtrale, a donné lieu à des observations riches comme évoqué précédemment, qui démontrent l'impact émotionnel des élèves dans l'incarnation des personnages. Elle a donc permis d'observer et de développer à la fois l'empathie affective, autrement dit le fait de ressentir ce que ressent le personnage interprété, mais aussi une empathie comportementale, c'est à dire, comment agir et réagir avec l'autre. L'ouverture sur un espace de parole émotionnelle et authentique a aussi permis de favoriser la prise de conscience de soi et d'autrui.

IV.1.5. Une diversité de supports pour une pluralité d'élèves

Cette séquence a aussi été fondée sur une volonté prioritaire, celle de diversifier les modalités d'expression et de réflexion afin de répondre aux besoins et d'engager la majorité des élèves dans la séquence mais aussi et surtout sur la durée. Certains élèves ont montré une aisance particulière dans l'écrit, tandis que d'autres ont trouvé des modes faciles d'expression

dans le dessin, les échanges ou encore le théâtre. Cette diversité a permis de respecter les profils d'apprentissage de chacun, tout un ayant un seul et même objectif : comprendre l'autre à travers ce qu'il vit et ressent. Ce principe peut donc s'inscrire dans une logique de différenciation mais surtout, dans une vision globale de la construction de l'empathie comme une expérience progressive, langagière, sensorielle et relationnelle.

IV.2. Bilan

L'ensemble des données recueillies met donc en lumière la progression des élèves dans leur capacité à reconnaître, comprendre et représenter les émotions d'autrui, en lien direct avec les activités proposées autour de l'album *Wonder*. Si l'identification émotionnelle, autrement dit l'empathie affective, est largement acquise au regard des résultats, l'empathie cognitive, c'est à dire le changement de perspective ainsi que la compréhension des motivations d'autrui, reste à consolider. Les recours à diverses modalités et divers supports a favorisé une expression personnelle riche, signe d'une évolution vers une conscience accrue de l'autre et donc vers le développement des compétences empathiques.

IV.2.1. Certains constats

IV.2.1.1. Des évolutions mesurables et une prise de conscience en cours

L'analyse des questionnaires pré- et post-séquence révèle des progrès concrets : certains élèves comme Bilal, Timéo ou Éléonore présentent des augmentations de score significatives, tandis que d'autres se maintiennent à un niveau élevé. Ces données chiffrées sont à mettre en parallèle avec les observations qualitatives : les élèves utilisent un vocabulaire émotionnel plus précis, expriment une meilleure écoute, et manifestent davantage de comportements d'entraide. La baisse légère chez certain élève (Jyminson et Maiwenn), peut refléter une conscience plus critique ou nuancée de leur propre empathie. L'auto-évaluation proposée à la fin du questionnaire post-séquence confirme cette dynamique, cette prise de conscience est déjà un marqueur d'évolution, car la capacité à se représenter soi-même en relation à l'autre est au cœur du processus empathique, se structurant dans le temps et au contact d'un environnement social et émotionnel favorable (Eisenberg, 2006).

IV.2.1.2. Le choix des personnages : révélateur d'une posture éthique

Le personnage de Summer, figure d'écoute et de bienveillance, a été choisi par 16 élèves sur 18 dans l'activité. Ce choix révèle une forme d'identification morale : les élèves ont tendance à valoriser le personnage empathique et bienveillant, plutôt que des personnages associés à des traits comme la méchanceté ou le dégoût. À l'inverse, la « Fille n°2 », associée à des comportements de moquerie, a été très peu choisie. Cela suggère une compréhension des émotions négatives et des comportements qui rejettent. Les couleurs choisies et associées à chaque émotion sont cohérentes avec les codes émotionnels travaillés, ce qui valide la bonne appropriation des symboles et leur sens.

Cela confirme que les élèves ne se contentent pas de comprendre les émotions : ils développent un jugement moral, une préférence éthique pour des postures sociales. Cette évolution s'inscrit dans une perspective d'enseignement moral et civique (EMC), tel que mentionné dans les programmes de cycle 3.

IV.2.1.3. Une progression globale facilitée par un climat bienveillant

L'ensemble de ces activités n'aurait pu produire des effets significatifs sans un cadre de classe sécurisé, favorisant la parole, la coopération et la confiance. Ce climat émotionnel est conforme aux recommandations de Bergman et Kagan (2020), qui insistent sur le rôle fondamental du modèle enseignant dans le développement de compétences empathiques.

IV.2.1.4. L'expression émotionnelle comme levier de compréhension de l'autre

A la suite de la séquence effectuée, les résultats obtenus confirment que les activités d'expression et de réflexion émotionnelle ont permis aux élèves de se projeter dans la vie intérieure des personnages de l'album *Wonder*, en particulier du point de vue du personnage d'Auguste. Que ce soit lors d'écrits à la première personne, de dessin ou de théâtre, les élèves ont pu, grâce à celles-ci, explorer le ressenti d'autrui, en s'appuyant sur leurs propres représentations et émotions. Elles ont permis d'aider les élèves à identifier, comprendre et formuler des émotions, en lien avec des situations fictives mais permettant de se rapprocher de leur propre vécu. Ces pratiques sont donc en adéquation directe avec les finalités du domaine 3 du socle commun (« La formation de la personne et du citoyen »).

IV.2.2. Des effets mesurables malgré certaines limites

Les résultats des questionnaires pré et post séquence, croisés avec les productions des élèves, montrent une réelle progression dans leur capacité à reconnaître, nommer et interpréter les émotions des personnages. De nombreux élèves ont également pu exprimer une meilleure compréhension de leurs propres ressentis vis à vis des situations vécues par les personnages mais aussi par leurs camarades dans leur quotidien.

Certaines limites restent tout de même à évoquer. Si la progression est réelle, certains facteurs modulent cette appréciation. Tout d'abord la séquence ayant été effectuée sur une courte période, elle n'a pas permis d'évaluer ses effets à long terme. Ensuite l'échantillon de la classe est petit. Les capacités empathiques des élèves en amont de la séquence doivent aussi être prises en compte. Enfin, l'auto-évaluation des élèves reste forcément partiellement subjective.

IV.2.2.1. Sélection restreinte d'activités parmi celles théorisées

Le cadre théorique propose une grande variété d'activités, or dans la construction de la séquence, il a fallu faire des choix. Une partie restreinte de ces activités a pu être concrétisée. Faute de temps lors de la mise en place des séances en classe (35 minutes au lieu de 45), des activités au demeurant intéressantes n'ont pas pu être mise en œuvre. C'est le cas par exemple du journal des émotions ou des discussions de groupe approfondies (autres que des échanges au sein de la classe), ou de situations de vrais débats. La richesse des dispositifs proposée dans le cadre théorique n'a donc pas pu être exploitée dans son intégralité.

IV.2.2.2. Absence de suivi réflexif systématisé chez les élèves

Par manque de temps et de moyen, le journal des émotions ou la relecture des productions n'a pas pu être mis en œuvre au sein de la séquence. Cependant, le cadre théorique valorise ces dispositifs comme leviers de consolidation de l'apprentissage empathique. Bien qu'il y ait eu des traces/productions réalisées par les élèves ou des échanges réflexifs de manière orale à chaque séance, il est plus difficile de mesurer dans quelle mesure les élèves ont intégré durablement les compétence émotionnelles et empathiques travaillées.

IV.2.2.3. Faible place laissée à la co-construction collective du sens

Dans le cadre théorique, les recherches portent une attention particulière au rôle des discussions de groupes, elles permettent la confrontation des points de vue et l'apprentissage par l'échange. Dans la séquence proposée et toujours en lien avec ces courtes durées de séance,

ces moments ont existé mais ils ont été moins ritualisés et encadrés qu'ils auraient dû l'être lors de la construction de cette séquence, ce qui peut donc limiter leur efficacité. L'écoute active, la découverte de l'altérité émotionnelle ont donc pu être freinées.

IV.2.2.4. Non-évaluation différenciée des formes d'empathie

Les recherches du cadre théorique démontrent aussi la présence de diverses formes d'empathie, on distingue : l'affective, la cognitive, la comportementale. Cependant, les outils d'évaluation mobilisés lors de la séquence n'isolent pas clairement toutes ces dimensions, ce qui peut rendre difficile la validation fine de certaines hypothèses issues de ces recherches, notamment sur la manière dont chaque type d'activité active un type particulier d'empathie.

IV.2.2.5. Peu d'éléments sur l'impact collectif au niveau du groupe-classe

Lors de la mise en place de cette séquence, un des objectifs visés était de favoriser la construction d'un climat empathique collectif, propice à la coopération mais aussi au respect et à la régulation des conflits. Cependant les résultats observés concernent surtout des progressions individuelles, peu de données permettent d'évaluer les dynamiques interpersonnelles ou les changements dans la vie du groupe de classe en termes de développement de l'empathie. L'étude tourne donc surtout autour des effets intrapersonnels, alors que les finalités de l'empathie sont aussi tournées vers une dimension éthique, civique et sociale, qui sont des dimensions essentielles au contexte scolaire.

Conclusion

Ce mémoire s'est centré sur un élément important de la relation à l'autre, l'empathie, sur sa définition, sur son importance dans la construction d'un individu et sur le fait que l'école cherche à développer cette empathie.

L'empathie ou le comportement empathique est un élément important de sociabilisation de l'enfant. Il permet une relation sereine avec l'autre, une prise en compte de ce qu'il ressent, une compréhension de ce qu'il ressent, une cohésion sociale. Les relations sociales construites à l'école sont importantes pour l'adulte de demain. L'éducation nationale a toujours été soucieuse de contribuer à cette construction. Depuis quelques années elle s'est encore plus investie dans ce domaine car les dernières études montrent une baisse de la capacité empathique et un certain détachement chez l'enfant. De plus, la prévention du harcèlement, cause nationale, a permis de développer davantage les recherches au sujet de l'empathie. Le but est d'aider l'élève à adopter des comportements sociaux positifs et des formes de communications respectueuses.

Nous nous sommes intéressés aux pratiques pédagogiques permettant de développer l'empathie et avons questionné deux outils souvent évoqués dans la littérature pédagogique : l'empathie fictionnelle au cœur de la relation créée entre le lecteur et le personnage de littérature jeunesse et les activités d'expression et de création. Ce mémoire a donc permis de nous interroger sur l'impact des activités de réflexion et de création sur le développement de l'empathie chez les élèves de cycle 3. Ces activités s'appuyaient sur le lien créé entre le lecteur élève et les personnages d'un roman de littérature jeunesse.

Notre questionnement n'a pu se faire qu'à partir d'un apport théorique solide permettant de trouver certaines informations claires au sujet de l'empathie dans les domaines des neurosciences, dans la psychologie sociale. Il était aussi important de suivre dans le temps la prise en compte de l'empathie dans les objectifs de l'éducation nationale. Il fallait encore rendre compte des principales activités possibles évoquées dans les recherches pédagogiques en lien avec l'empathie. Enfin, puisque nous avons choisi d'utiliser le lien lecteur/personnage fictif, il était fondamental de rappeler ce qui aide un élève à devenir lecteur, objectif important des programmes et de définir le processus d'empathie fictionnelle.

Cette enquête s'est fondée sur des choix précis. Le premier était de choisir un album jeunesse permettant une adhésion, une identification rapide. Le roman *Wonder* de Palacio a répondu à ces attentes. Le deuxième fut de prévoir un questionnaire ciblant des éléments d'observation précis permettant d'évaluer la progression de l'empathie du début à la fin de la séquence. Le troisième fut de prendre en compte le nombre de séance, cinq, et la durée des séances. Cette prise en compte nous a obligés à être efficace dans les choix d'activités et donc de faire un choix dans celles découvertes dans la partie théorique. Le quatrième a été de diversifier les activités afin de donner différents modes d'expression aux élèves, donc de prendre en compte leurs différences, et de pouvoir avoir une évaluation de l'impact réel de ces activités plus riche. Le cinquième a été de finir la séquence par une activité détachant l'élève de la réception fictive pour l'amener à transposer ce qui avait pu avoir lieu dans le roman, ce qui avait pu être ressenti dans le roman, à des situations concrètes possibles dans la vie de l'élève.

Nous avons mené un recueil de données utilisant les « traces » des élèves, leurs créations, leurs écrits, leurs échanges et les résultats des deux questionnaires, ouvrant et concluant la séquence.

A la fin de la séquence, nous avons pu constater une réelle avancée concernant les élèves qui avaient un très faible niveau de capacités empathiques. Globalement, parler de l'empathie, mettre des mots sur ce qu'elle représente, accompagner les élèves dans cette démarche a permis à chacun d'entre eux de faire de l'empathie un sujet, quelque chose qui existe. Le climat classe s'en est trouvé amélioré. Leur progression réelle, pérenne, est bien entendu difficile à mesurer puisque la séquence a duré peu de temps, mais cette approche a initié une communication différente entre les élèves.

Avec le recul de cette expérience, nous pensons qu'il faudrait mettre en œuvre cette séquence sur une plus longue période pour prendre davantage le temps de créer des moments de discussion, de réinvestissement.

Il est aussi important de dire que si la démarche a fonctionné, c'est que le lien entre les élèves et cette histoire a été créée. Quand une classe s'attache à des personnages, à une histoire, la compétence de lecteur se développe encore plus rapidement. Il était impossible de laisser en suspend cette histoire et cette compétence. Suite à cette séquence, l'enseignant, en moments rituels, alternera des moments de lecture à haute voix ou de lecture personnelle.

Nous nous interrogeons sur l'impact des activités de réflexion et de création sur le développement de l'empathie. Nous pouvons dire que le personnage de littérature jeunesse, dans des séances privilégiant le plaisir de lire, est un support très utile au développement de l'empathie. Nous pouvons dire aussi que le fait de diversifier les activités a eu un impact important. La séquence, restant perfectible, a permis de créer un plaisir de lecture, donc de développer les compétences de lecteur, elle a permis de mettre les élèves au cœur d'activités créatives, ludiques, elle a permis de développer la communication entre les élèves, elle a permis de développer le lexique des sentiments, d'aider les élèves à formuler un ressenti. Enfin, elle a permis de faire de l'empathie quelque chose qui a de l'importance, des graines de sociabilisation ont été semées.

Bibliographie :

Ouvrages :

- Chapuis, L. (2007). Questions de valeur(s) dans la littérature de jeunesse. In Rabaté, D. (Ed.), *L'art et question de la valeur*. Presses Universitaires de Bordeaux. doi :10.4000/books.pub.2618
- Jouve, V. (1998). Le personnage comme personne. Dans : , V. Jouve, *L'effet-personnage dans le roman* (pp. 108-149). Paris cedex 14: Presses Universitaires de
- Morchain, P. (2009). Chapitre 1. Que sont les valeurs ? Tentative de définition(s). Dans : , P. Morchain, *Psychologie sociale des valeurs* (pp. 7-27). Paris: Dunod.
- Hochmann Jacques, Une histoire de l'empathie, 2012. Odile Jacob

Articles de revues :

- Bloch, B. (2001). Voix du narrateur et identification du lecteur. *Cahiers de Narratologie*, 10.1, 221-229. <https://doi.org/10.4000/narratologie.6944>
- Jean Decety Départements de psychologie et de psychiatrie, Université de Chicago, 5848 S. University Avenue, Chicago, IL 60637, États-Unis <http://scnl.org>
Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie Neural mechanisms mediating empathy and sympathy 2010
- Depallens, V. (2021). L'engagement empathique et éthique du lecteur : quel intérêt pour l'enseignement de la littérature ? Débattre d'une fiction. Dans *fabula-LhT*, n° 25. <https://www.fabula.org/lht/25/depallens.html>
- *Développer l'empathie fictionnelle pour améliorer les compétences de compréhension et d'interprétation en CE1 (première partie)*. (s. d.). Centre Académique Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation - Pédagogie - Académie de Poitiers. <https://ww2.ac-poitiers.fr/cardie/spip.php?article635>
- Durand, M. D., & Bertrand, G. B. (s. d.). L'image dans le livre pour enfants, *bulletin d'analyse de livre pour enfant*, n°19. https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_2167.pdf
- Goin, É. (2013). Narrateur, personnage et lecteur. pragmatique des subjectivèmes relationnels, des points de vue énonciatifs et de leur dialogisme. *Cahiers de Narratologie*, 25. <https://doi.org/10.4000/narratologie.6797>
- Laroque, L. & Raulet-Marcel, C. (2017). Littérature et valeurs. *Le français aujourd'hui*, 197, 5-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0005>

- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, 51, 157-176. <https://doi.org/10.4000/reperes.913>
- Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le français aujourd'hui*, 201, 67-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.201.0067>
- Nières-chevrel, I. (s. d.) : La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image et l'écrit – *Société française de littérature générale et comparée*. [https://sflgc.org/bibliotheque/nieres-chevrel-isabelle-la-litterature-denfance-et-de-jeunesse-entre-la-voix-limage-et-lecrit/#:~:text=En%20France%2C%20cette%20litt%C3%A9rature%2C%20qui,de%20Litt%C3%A9rature%20enfantine%20\(1865\).](https://sflgc.org/bibliotheque/nieres-chevrel-isabelle-la-litterature-denfance-et-de-jeunesse-entre-la-voix-limage-et-lecrit/#:~:text=En%20France%2C%20cette%20litt%C3%A9rature%2C%20qui,de%20Litt%C3%A9rature%20enfantine%20(1865).)
- Oatley, K. (s. d.). Les romans renforcent l'empathie. *Cerveau et psycho*, n°51. <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/les-romans-renforcent-l-empathie-6786.php>
- Rouvière, N. (2018). The components of axiological reading. *Repères*, 58, 31-47. <https://doi.org/10.4000/reperes.1692>
- Schmehl-Postai, A. & Huchet, C. (2018). Lire et interpréter les rôles des personnages pour comprendre les récits. *Le français aujourd'hui*, 201, 27-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.201.0027>
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Entretien réalisé dans le cadre de la parution de l'ouvrage de Serge Tisseron, *L'Empathie, au cœur du jeu social*, chez Albin Michel (2010). <https://shs.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-3-page-20?lang=fr>
- Turgeon, É. (2021). *Développer les compétences émotionnelles des élèves grâce à la littérature jeunesse*. *Lurelu*, 44(1), 81–82.
- Wei, P. (2008). Les valeurs fondatrices des sociétés contemporaines. *Diogène*, 221, 73-99. <https://doi.org/10.3917/dio.221.0073>

Mémoires/ Thèses :

- Cayol, Z. (2021). *Littérature incarnée : les bénéfices de la lecture de fiction littéraire pour le cerveau et les comportements* [Thèse de doctorat, Université Claude Bernard Lyon 1]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-03683553/>
- Cuny, E. (2019). *Empathie fictionnelle et interrogation des valeurs* [Mémoire. Université Toulouse Jean Jaures]. Dumas.
- Fréchette, J. (2021). *Pratiques d'enseignants de français utilisant le récit de fiction pour développer l'empathie chez les adolescents* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
- Julie Azéma. (2016). *La relation texte/image dans les albums de jeunesse*. Education. [Mémoire. Université de Montpellier]. ffdumas01585609f
- Prouin, L. P., & Le Fur, E. L. (2021). *Comment enrichir durablement le vocabulaire des élèves dès leurs premières années de scolarisation ?* [Mémoire. Université de Montpellier.]

Textes officiels :

- *J'enseigne au cycle 2*. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>
- *Les valeurs de la République à l'École*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109>
- *Politique de lutte contre le harcèlement à l'École*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement/politique-de-lutte-contre-le-harcèlement-l-ecole-289530#:~:text=coll%C3%A8ges%20et%20lyc%C3%A9s-,Un%20d%C3%A9ploiement%20dans%20100%25%20des%20%C3%A9coles%20et%20%C3%A9tablissements,mettre%20en%20%C5%93uvre%20ce%20programme.>
- Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. (2020). Dans *Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports*.
- Ces informations sont issues du rapport complet de Santé Publique France paru en octobre 2022 sur *Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques*.
-

Sites :

- Barbas, F. (2024, 5 janvier). *Comment utiliser le processus d'identification au personnage ?* Blog Esprit Livre. <https://blog.esprit-livre.com/devenir-ecrivain/comment-utiliser-le-processus-d-identification-au-personnage-23-04-2021>
- Barton, D. (2021). *Stories and their role in social cognition*. In *Handbook of empirical literary studies* (pp. 241-260). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110645958-010>
- Les enfants et l'empathie. (s. d.). <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/comportement/ik-naitre-grandir-enfant-developpement-moral-sympathie-empathie/>
- Philippe. (2018, 7 avril). L'importance des valeurs. *Culture, Valeurs et Stratégie*. <https://www.cultureetstrategie.com/2018/04/07/limportance-des-valeurs/#:~:text=POURQUOI%20LES%20VALEURS%20SONT%20IMPORTANTES&text=Elles%20nous%20aident%20%C3%A0%20cr%C3%A9er,orient%C3%A9es%20vers%20un%20but%20particulier.>

Questionnaire d'auto-évaluation – Après la Séquence sur l'Empathie

Nom : _____

Date : _____

1. Reconnaître les émotions des autres

Regarde l'image suivante.

Quelles émotions crois-tu que ce personnage ressent ?

(Coche la ou les bonnes réponses)

Joie

Tristesse

Colère

Surprise

Peur

Autre : _____

Pourquoi penses-tu que cette personne se sent ainsi ?

(Coche la ou les bonnes raisons)

Quelqu'un lui a fait quelque chose de méchant.

Il a reçu une bonne nouvelle.

Il se sent seul.

Autre : _____

2. Comprendre ce que les autres ressentent

Lis la situation suivante :

Ton ami(e) est tout seul pendant la récréation et il/elle a l'air triste. Il regarde les autres jouer sans rien dire.

Que ressens-tu quand tu vois cette situation ?

Je m'inquiète pour lui/elle.

Je ne ressens rien de particulier.

Ça m'agace qu'il/elle ne vienne pas jouer.

Autre : _____

Qu'est-ce que tu ferais dans cette situation ?

Je vais le/la voir pour lui demander ce qui ne va pas.

Je lui propose de venir jouer avec moi.

Je laisse mon ami(e) seul(e), il/elle a peut-être besoin de tranquillité.

Autre : _____

3. Te mettre à la place des autres

Lis ces affirmations et coche la réponse qui te correspond le mieux.

Phrase	Toujours	Parfois	Jamais
Quand quelqu'un se sent triste, j'essaie de comprendre pourquoi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand un(e) ami(e) est en colère, je me demande ce que je ferais à sa place.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si quelqu'un dans la classe se fait moquer, je ressens de la tristesse pour lui/elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'essaie de comprendre pourquoi mes camarades réagissent comme ils le font.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si quelqu'un est heureux, je suis content(e) pour lui/elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Aider les autres

Coche la réponse qui te ressemble le plus pour chaque situation.

Quand tu vois quelqu'un pleurer dans la cour, tu :

- Vas le/la consoler.
- Vas voir un adulte pour l'aider.
- Ne fais rien, tu penses qu'il/elle va se calmer tout seul.
- Autre : _____

Si tu vois un camarade avoir du mal à comprendre une leçon, tu :

- Proposes de l'aider.
- Demandas à l'enseignant d'expliquer à nouveau.
- Ne fais rien.
- Autre : _____

5. Mon attitude dans la vie de tous les jours

Lis ces affirmations et coche la réponse qui te correspond le mieux.

Phrase	Toujours	Parfois	Jamais
J'aide mes camarades quand ils en ont besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je fais attention aux émotions des autres avant de parler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'inquiète quand quelqu'un ne se sent pas bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je suis gentil(le) avec mes camarades pour ne pas les blesser.

J'essaie d'encourager mes amis quand ils sont tristes.

6. Évolution personnelle

Penses-tu que cette séquence t'a aidé(e) à mieux comprendre les émotions des autres ?

- Oui, beaucoup
- Oui, un peu
- Pas vraiment
- Pas du tout

Penses-tu que tu fais plus attention aux autres qu'avant ?

- Oui, beaucoup plus
- Un peu plus
- Pas vraiment plus
- Pas du tout

7. Développer sa compréhension des autres

Selon toi, quelle activité t'a le plus aidée à mieux comprendre ce que les autres ressentent ?

- Discuter avec eux.
- Les écouter parler de leurs problèmes.
- Lire des histoires où les personnages sont dans des situations difficiles.
- Participer à des jeux de rôle ou du théâtre.
- Observer comment ils se comportent.
- Autre : _____

8. Réflexion personnelle

Écris une phrase sur un moment où tu as aidé quelqu'un qui ne se sentait pas bien depuis le début de cette séquence. Explique ce que tu as fait et ce que tu as ressenti.

9. Compréhension des émotions et situations sociales

Regarde cette image.

À ton avis, comment se sent cet élève qui est tout seul ?

- Triste
- Indifférent
- Jaloux
- Autre : _____

Que ferais-tu si tu étais dans cette situation et que tu voyais un camarade seul ?

- Je lui propose de se joindre à moi.
- Je continue à jouer avec mon groupe sans faire attention.
- J'en parle à un adulte.
- Autre : _____

10. Auto-évaluation globale

Comment te trouves-tu maintenant par rapport à ta compréhension des émotions des autres ?

- J'essaie toujours de comprendre les autres.
- J'essaie souvent, mais ce n'est pas toujours facile.
- Parfois, je pense à ce que les autres ressentent.
- Je n'y pense pas souvent.

11. Où te situes-tu sur l'échelle de l'empathie ?

Sur une échelle de 1 à 10, où te situes-tu maintenant en termes d'empathie ?

(1 = Je ne ressens presque jamais ce que les autres ressentent, 10 = Je comprends très bien les émotions des autres et j'essaie toujours de les aider)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Fiche de questions de réflexion sur l'empathie

Questions de réflexion

Est-ce que vous auriez répondu la même chose que moi ?

- Oui / Non
- Pourquoi oui ou pourquoi non ?

Qu'est-ce que vous auriez fait différemment ?

Selon vous, comment se sentirait la personne qui vit cette situation après ma réponse ?

Y a-t-il une autre manière de lui montrer qu'on la comprend et qu'on l'aide ?

Quelles réactions pourraient blesser la personne au lieu de l'aider ?

**Questionnaire d'auto-évaluation sur sa compréhension des émotions des autres.
(Celui pour les E)**

Nom : _____

Date : _____

1. Reconnaître les émotions des autres

Regarde l'image suivante.

- **Quelles émotions crois-tu que ce personnage ressent ?**

(Coche la ou les bonnes réponses)

Joie

Tristesse

Colère

Surprise

Peur

Autre : _____

- **Pourquoi penses-tu que cette personne se sent ainsi ?**

(Coche la ou les bonnes raisons)

Quelqu'un lui a fait quelque chose de méchant.

Il a reçu une bonne nouvelle.

Il se sent seul.

Autre : _____

2. Comprendre ce que les autres ressentent

Lis la situation suivante :

Ton ami(e) est tout seul pendant la récréation et il/elle a l'air triste. Il regarde les autres jouer sans rien dire.

- **Que ressens-tu quand tu vois cette situation ?**

(Coche une réponse)

Je m'inquiète pour lui/elle.

Je ne ressens rien de particulier.

Ça m'agace qu'il/elle ne vienne pas jouer.

Autre : _____

- **Qu'est-ce que tu ferais dans cette situation ?**

(Coche une réponse)

- Je vais le/la voir pour lui demander ce qui ne va pas.
 - Je lui propose de venir jouer avec moi.
 - Je laisse mon ami(e) seul(e), il/elle a peut-être besoin de tranquillité.
 - Autre : _____
-

3. Te mettre à la place des autres

Évalue comment tu te mets à la place des autres en lisant ces affirmations et en cochant la réponse qui te correspond le mieux.

Phrase	Toujours	Parfois	Jamais
Quand quelqu'un se sent triste, j'essaie de comprendre pourquoi.			
Quand un ami(e) est en colère, je me demande ce que je ferais à sa place.			
Si quelqu'un dans la classe se fait moquer, je ressens de la tristesse pour lui/elle.			
J'essaie de comprendre pourquoi mes camarades réagissent comme ils le font.			
Si quelqu'un est heureux, je suis content(e) pour lui/elle.			

4. Aider les autres

Coche la réponse qui te ressemble le plus pour chaque situation.

- **Quand tu vois quelqu'un pleurer dans la cour, tu :**

- Vas le/la consoler.
- Vas voir un adulte pour l'aider.
- Ne fais rien, tu penses qu'il/elle va se calmer tout seul.
- Autre : _____

- **Si tu vois un camarade avoir du mal à comprendre une leçon, tu :**

- Proposes de l'aider.
 - Demandes à l'enseignant d'expliquer à nouveau.
 - Ne fais rien.
 - Autre : _____
-

5. Mon attitude dans la vie de tous les jours

Pense à tes habitudes et réponds aux affirmations suivantes.

Phrase	Toujours	Parfois	Jamais
J'aide mes camarades quand ils en ont besoin.			
Je fais attention aux émotions des autres avant de parler.			
Je m'inquiète quand quelqu'un ne se sent pas bien..			
Je suis gentil(le) avec mes camarades pour ne pas les blesser.			
J'essaie d'encourager mes amis quand ils sont tristes.			

6. Développer ta compréhension aux autres :

Selon toi, quelle activité t'aide le plus à mieux comprendre ce que les autres ressentent ?

(Coche une ou plusieurs réponses)

- Discuter avec eux.
- Les écouter parler de leurs problèmes.
- Lire des histoires où les personnages sont dans des situations difficiles.
- Participer à des jeux de rôle ou du théâtre.
- Observer comment ils se comportent.
- Autre : _____

7. Réflexion personnelle

Écris une phrase sur un moment où tu as aidé quelqu'un qui ne se sentait pas bien. Explique ce que tu as fait et ce que tu as ressenti.

8. Compréhension des émotions et situations sociales :

Regarde cette image

- À ton avis, comment se sent cet élève qui est tout seul ?

Triste

Indifférent

Jaloux

Autre : _____

- Que ferais-tu si tu étais dans cette situation et que tu voyais un camarade seul ?

Je lui propose de se joindre à moi.

Je continue à jouer avec mon groupe sans faire attention.

J'en parle à un adulte.

Autre : _____

9. Auto-évaluation globale

Comment te trouves-tu par rapport à ta compréhension des émotions des autres ?

(Coche une réponse)

J'essaie toujours de comprendre les autres.

J'essaie souvent, mais ce n'est pas toujours facile.

Parfois, je pense à ce que les autres ressentent.

Je n'y pense pas souvent.



1171405486

