

L'empathie face aux conduites violentes: aspects émotionnels et cognitifs

Résumé

L'enseignant-e et l'enseignant-e spécialisé-e, est fréquemment confronté-e-s à des élèves qui manifestent leurs difficultés par des comportements violents. Ces derniers peuvent provoquer chez les enseignant-e-s une ambivalence quant à la prise en compte de leurs propres émotions et de celles de leurs élèves. Dans cet article, nous abordons les liens entre violence, gestion des émotions et troubles de l'humeur. Nous présentons quelques résultats de notre recherche qui montrent la difficulté que les enseignant-e-s peuvent rencontrer à traiter cognitivement certaines émotions. Enfin, nous abordons les conséquences d'un tel constat pour la formation des enseignant-e-s et la prévention des violences à l'école.

Zusammenfassung

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sehen sich oft konfrontiert mit Lernenden, die ihren Problemen mit gewalttätigem Verhalten Luft machen. Dieses Verhalten provoziert bei den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eine Ambivalenz zwischen ihren Gefühlen und jenen der Lernenden. In diesem Artikel diskutieren wir die Zusammenhänge zwischen Gewalt, dem Umgang mit den eigenen Gefühlen und Verhaltensstörungen. Eine Auswahl der Resultate unserer Untersuchungen soll die Probleme aufzeigen, denen die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bei dem Versuch begegnen, Ihren Gefühlen kognitiv entgegenzutreten. Zu guter Letzt beleuchten wir die Konsequenzen für die Ausbildung der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und gehen auf die Gewaltprävention an Schulen ein.

Introduction

L'enseignant-e et plus particulièrement l'enseignant-e spécialisé-e est fréquemment confronté-e à des élèves qui manifestent leurs difficultés par des comportements violents. Le maintien d'une attitude empathique est rendu difficile tant les émotions suscitées par de tels comportements peuvent être pénibles. Notre expérience auprès d'enseignant-e-s en formation initiale ou continue nous apprend qu'une réflexion sur les émotions suscitées par des attitudes violentes peut provoquer des réactions vives et contrastées. Certain-e-s rejettent ces tentatives de compréhension par crainte sans doute d'être submergé-e-s par leurs propres émotions et d'en perdre la maîtrise. Au contraire, d'autres ont tendance à octroyer

aux émotions une place si fondamentale qu'elle prend le pas sur la mission première de l'école dont l'objet est la construction des savoirs. Dans les deux cas, il s'agit d'une difficulté à penser les émotions dans des situations complexes, c'est-à-dire à les mentaliser (Marty, 1991) et à les comprendre (Curchod-Ruedi, Doudin & Moreau, 2010; Doudin & Curchod-Ruedi, 2010) dans le dessein de maintenir une empathie de type professionnelle, c'est-à-dire qui allie les composantes émotionnelles aux composantes cognitives.

L'ambivalence que suscite la prise en compte des émotions face aux conduites violentes nous amène à approfondir la réflexion afin de disposer de repères utilisables: différenciation des émotions relativement à leur

régulation et à leur compréhension; précision du concept d'empathie; développement d'une réflexion sur la place adéquate de l'émotion face aux situations de violence en lien avec les compétences d'empathie attendues chez les enseignants.

Violence et gestion des émotions

Les liens entre violence, gestion des émotions et troubles de l'humeur ont été largement étudiés chez l'adolescent. Mehrabian (1997) a démontré le lien entre manque d'empathie et comportements violents. Cela signifie que l'incapacité à se représenter les intentions et les ressentis d'autrui est un facteur de risque important de recourir à des conduites violentes. Favre (2007) relève les caractéristiques psychosociales et cognitives des adolescents violents. Il relève notamment leur état anxieux et dépressif ainsi que leur manière de traiter l'information de manière dogmatique, ce qui se traduit par de la difficulté à verbaliser leurs émotions et la mise à l'écart des événements qui les suscitent. Ces deux caractéristiques – état anxieux et traitement dogmatique de l'information – sont significativement liées aux conduites agressives.

Des travaux ont démontré les dysfonctionnements des comportements psychosociaux liés à l'anxiété et à la difficulté à gérer les émotions. Reprenant le concept d'alexithymie introduit par Nemiah et Sifneos (1970), Luminet (2002) rappelle qu'elle se décline en quatre dimensions: 1) difficulté à identifier et à distinguer les états émotionnels; 2) difficulté à verbaliser les états émotionnels à autrui; 3) vie imaginaire réduite; 4) mode de pensée tourné vers les aspects concrets de l'existence au détriment de leurs aspects affectifs. Dans les cas d'alexithymie, c'est le déficit dans la génération et la reconnaissance des émotions qui diminue la capa-

cité d'empathie. Plusieurs auteurs relèvent que des situations de violence physique ou psychologique subies durant l'enfance représentent un facteur de risque d'alexithymie. Différentes recherches (par ex. Blomgren, 1999) ont montré que, parmi les sujets violents, il y a une surreprésentation de sujets alexithymiques et de personnes souffrant d'incapacité fondamentale à réguler leurs émotions. Selon Favre (2007), cette difficulté à identifier ses émotions serait un indicateur pour détecter les jeunes à risque de violences. En effet, celui qui est coupé de ses émotions peut exercer des sévices sur autrui car les manifestations d'inconfort, de détresse ou de souffrance de la victime ne le touchent pas ou très peu.

Les mêmes mécanismes peuvent se retrouver chez les enseignant-e-s lorsque l'épuisement professionnel, en particulier dans sa dimension de déshumanisation, peut les amener à des violences d'attitude notamment par des relations conduites de façon froide, distante, voire cynique et des difficultés à réguler leurs émotions (Truchot, 2004; Curchod-Ruedi et Doudin, 2009; Doudin et Curchod-Ruedi, 2010).

La capacité à réfléchir sur ses émotions et celles d'autrui en situation de violence afin de les réguler semble la meilleure voie pour permettre le maintien d'une attitude éthique chez les professionnel-le-s et pour diminuer leur risque d'épuisement. Cette démarche de type cognitif ne s'apparente pas à la libre expression des émotions qui peut parfois être perçue comme le plus haut niveau de fonctionnement relationnel. Au contraire, c'est une démarche exigeante et rigoureuse visant à développer la compétence à traiter les émotions par une réflexion cognitive, à les réguler et à les comprendre et cela en particulier dans les situations de violence. Cette démarche amène le-la profes-

sionnel-le-s à participer à la sphère émotionnelle des autres sans craindre de se fondre en elle, et donc sans être contraint-e de mettre à distance des émotions, mécanisme certes protecteur mais incompatible avec les compétences d'empathie qu'exige toute profession reposant sur la relation.

D'ailleurs, le terme d'empathie est abondamment utilisé dans le milieu scolaire sans que sa définition soit toujours claire, de même que la compétence relationnelle que ce terme recouvre. Nous allons donc rappeler la définition du concept d'empathie dans sa dimension alliant émotion et cognition.

Empathie

Pour Rogers (2001), à qui l'on attribue la paternité de ce concept, l'empathie implique de pouvoir se situer aussi exactement que possible dans le référentiel de l'autre sans perdre pour autant son propre référentiel. L'empathie serait une capacité à se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent ou pense soi-même. L'empathie est à distinguer de l'identification et de la contagion émotionnelle qui reposent sur une absence de différenciation entre soi et l'autre s'apparentant à une relation de type fusionnelle. L'empathie est considérée comme un puissant moyen de communication interindividuelle pour autant que la différence soit faite entre l'émotion perçue chez l'autre et sa propre émotion. C'est là qu'intervient la dimension cognitive de l'empathie. La distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle avait déjà été établie par Chlopan, McCain, Carbonell et Hagen (1985). Cosnier (1994) va dans le même sens en distinguant l'*empathie d'affects* (capacité à se mettre à la place d'autrui et à percevoir ses affects) et l'*empathie de pensée* (partager les représentations d'autrui). Cela

suppose qu'une démarche visant à penser les émotions, même pénibles, comme par exemple le mépris, la honte, la culpabilité, puisse être engagée.

Émotions en milieu scolaire

À propos de l'émotion, Vanotti (2006) rappelle qu'elle constitue le régulateur de l'action sociale et que la compréhension des émotions est une compétence des plus complexes à construire. En effet, l'être humain a tendance à réagir comme une caisse de résonance au contact de l'émotion d'autrui, les émotions de l'un suscitant les émotions de l'autre plutôt qu'une réflexion sur les émotions. Cela illustre l'extrême difficulté à freiner la spirale de la violence en particulier pour les enseignant-e-s face à leurs élèves et l'incontournable nécessité de mentaliser l'expérience émotionnelle complexe. C'est en effet par la compréhension de leurs émotions que les professionnel-le-s de l'enseignement deviendront compétents à endiguer l'escalade de la violence. C'est ce que prétend Winnicott (1969) lorsqu'il parle de « la haine justifiée dans le présent » et qu'il écrit à propos d'un enfant difficile : « L'ai-je frappé ? Non, je ne l'ai jamais frappé. Mais j'aurais été forcé à le faire si je n'avais tout su de ma haine » (p. 54). Clairement, l'auteur met en évidence la fonction régulatrice de la compréhension des émotions. Selon Lazarus et Smith (1988), un événement émotionnel violent suscite soit des réponses de type confrontation, soit des réponses de type évitement. Selon ces auteurs, les réponses de confrontation sont suscitées par le besoin d'évaluer cognitivement le malaise suscité par la situation menaçante alors que les réponses d'évitement prédominent lorsque l'individu est marqué par l'intolérance à l'activation émotionnelle. L'évaluation cognitive est alors inhibée en vue de minimiser l'impact mena-

çant de la situation. Il s'agirait là d'un mécanisme de défense mis en place consciemment ou inconsciemment par le sujet pour se défendre de l'angoisse excessive que pourrait provoquer certains conflits internes. Guédénéy (2008) assure que le moyen de rendre les émotions supportables en situation professionnelle menaçante est de leur donner sens afin de leur « redonner leur valeur de moteur de l'action » (p. 102). Hilburn-Cobb (2004) soutient que le but de toute formation des professionnel-le-s de la relation est de les aider à recourir à des stratégies plus élaborées (réflexion) que les réactions immédiates et personnelles. Néanmoins, sous l'effet d'un stress professionnel intense, il faut souligner le risque que les stratégies les plus automatiques reprennent le dessus. La protection la plus classique selon Guédénéy (2008) est le déni de l'émotion en prétendant ne pas ressentir la détresse avec le risque de dénier également la détresse de l'enfant ou de l'adolescent dont le-la professionnel-le a la charge.

La compréhension des émotions et leur régulation face aux conduites violentes supposeraient une démarche plus approfondie que la gestion des émotions prise dans un sens générique. En effet, les émotions ne sont pas égales selon les situations rencontrées et dans l'expérience vécue de celui qui tente de les comprendre. Ainsi, dans le cadre d'une recherche sur la compréhension des émotions dans une situation de violence, nous avons montré (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009; Doudin & Curchod-Ruedi, 2010) que le genre de l'enseignant-e, sa fonction, son risque d'épuisement professionnel ont un impact sur sa compréhension des émotions et leur régulation. Dans notre recherche, nous avons retenu les neuf émotions que sont la colère, la peur, la tristesse, le dégoût, la joie, le mépris, la surprise, la culpa-

bilité et la honte. Le dégoût et le mépris relèvent du domaine de l'éthique relationnelle et, en tant qu'émotions manifestées, elles sont susceptibles d'entraver le développement de l'élève. La peur, la culpabilité et la honte éprouvées par l'enseignant-e en situation complexe sont des émotions susceptibles de menacer son intégrité en situation professionnelle complexe. Le statut de chacun de ces groupes d'émotions suppose une différenciation selon la menace qu'elles peuvent représenter pour l'élève ou pour l'enseignant. Leur compréhension peut s'avérer parfois pénible, voire menaçante. Comme nous l'avons montré plus haut, l'anxiété que peut générer ce travail de compréhension peut amener à une mise à distance et à considérer ces cinq émotions-là comme difficiles à penser, voire impensables. C'est peut-être ce qui explique le taux de non réponse élevé que nous avons constaté dans nos résultats.

Résistance à penser certaines émotions

Nos résultats montrent que des enseignant-e-s qui ont un indice de non-réponse élevé aux émotions possiblement dommageables pour l'élève ont également un indice de non-réponse élevé aux émotions possiblement dommageables pour eux-elles-mêmes. De plus, ils-elles ont également un indice élevé de non-réponse quant il s'agit de réfléchir aux émotions qu'un enseignant-e peut ou ne peut pas manifester à son élève que ce soit des émotions liées à l'intégrité de l'élève ou à celle de l'enseignant-e. Nos résultats montrent également que des enseignant-e-s qui ont un indice de non-réponse élevé aux émotions possiblement dommageables pour eux-elles-mêmes ont également un indice de non-réponse élevé quant il s'agit de réfléchir aux émotions qu'un-e enseignant-e peut ou ne peut pas manifester à ses élèves, que ce soient des émotions liées à l'intégrité

té de l'élève ou à celle du-de la professionnel-le. Enfin, les enseignant-e-s qui ont un indice de non-réponse élevé quant il s'agit de réfléchir sur des émotions dommageables pour l'élève ont également un indice de non-réponse élevé quand il s'agit de réfléchir aux émotions dommageables pour elles-mêmes.

Nous pouvons interpréter ces résultats comme une tendance de ces enseignant-e-s à éviter la réflexion quant à ces cinq émotions (mépris, honte, peur, dégoût et culpabilité). Il y aurait donc une résistance à entrer dans le processus cognitif à propos de ces émotions-là ou, autrement dit, une difficulté à penser de telles émotions dans une situation de violence même fictive.

Conclusion

Nous pouvons déduire des résultats de notre recherche que la compréhension des émotions à propos des situations de violence prise dans un sens générique serait insuffisante dans la formation des professionnel-le-s de l'enseignement. En effet, une réflexion spontanée à propos des émotions en général semble privilégier des émotions perçues comme socialement acceptables, ou non menaçantes pour l'individu: la joie, la colère, la tristesse ou la surprise. Une formation qui vise à mieux armer les enseignants face à des situations de violence devrait, de notre point de vue, les confronter à chacune des neuf émotions sans exception et leur permettre de se situer par rapport aux difficultés rencontrées quant à la démarche de compréhension suscitée par chacune d'elles. Les émotions possiblement dommageables pour l'élève (mépris, dégoût) devraient être abordées, commentées et mises en discussion relativement à la dimension éthique. Quant aux émotions possiblement dommageables pour l'enseignant-e (peur, honte, culpabili-

té), elles devraient être abordées en lien avec l'intégrité du professionnel et les risques d'épuisement face aux situations de violence à l'école.

Denise Curchod-Ruedi
Psychologue-
psychothérapeute FSP
Professeure formatrice
Av. de Cour 33
1014 Lausanne
Haute école pédagogique,
Lausanne
denise.curchod@hepl.ch



Pierre-André Doudin, Dr. Psych.
Professeur, Université
de Lausanne et Haute école
pédagogique, Lausanne
Responsable de l'UER
«Développement de l'enfant
à l'adulte»
Av. de Cour 33, 1014 Lausanne
pierre-andre.doudin@hep.ch



Références bibliographiques

- Blomgren, E.J. (1999). Alexithymia in violent female offenders. Dissertation Abstracts International Section B. *The Sciences and Engineering*, 60, 1842.
- Chlopan, B.E. et al. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 635–653.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Nathan.
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2009). Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. In B. Gendron & L. Lafortune (Ed.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (pp. 121–145). Québec: PUQ.

- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Moreau, J. (2010). La compréhension des émotions à l'école. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 149–167). Québec: PUQ.
- Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2010). La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 127–145). Québec: PUQ.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivation, apprentissages*. Paris: Dunod.
- Guédeney, N. (2008). Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement: l'éclairage de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 2(20), 101–117.
- Hilburn-Cobb, C. (2004). Adolescent Psychopathology in terms of Multiple Behavioural Systems: The Role of Attachment and Controlling Strategies and Frankly Disorganized Behaviour. In L. Atkinson & S. Goldberg (Ed.), *Attachment Issues in Psychopathology and Intervention* (pp. 95–134). New York, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazarus, R.S. & Smith, C.A. (1988). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship. *Cognition & Emotion*, 2(4), 281–300.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions: confrontation et évitement*. Bruxelles: De Boeck.
- Marty, P. (1991). *Mentalisation et psychosomatique*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond.
- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: Validational evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23(6), 433–445.
- Nemiah, J.C. & Sifneos, P.E. (1970) Psychosomatic illness: a problem in communication. *Psychotherapy Psychosomik*, 18(1), 154–160.
- Rogers, C. (2001). L'approche centrée sur la personne. *Anthologie de textes écrits entre 1942 et 1987*. Lausanne: Randin.
- Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout: concepts, modèles, interventions*. Paris: Dunod.
- Vanotti, M. (2006). L'empathie dans la relation médecin patient. In M. Vanotti (Ed.), *Le métier de médecin. Entre utopie et désenchantement*. Genève: Médecine et Hygiène.
- Winnicott, D.W. (1969). La haine dans le contre-transfert. *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 48–58). Paris: Payot.