

L'empathie et ses degrés

Elisabeth Pacherie

▶ **To cite this version:**

Elisabeth Pacherie. L'empathie et ses degrés. A. Berthoz & G. Jorland,. L'empathie, Editions Odile Jacob, pp.149-181, 2004. ijn_00353957

HAL Id: ijn_00353957
https://hal.science/ijn_00353957

Submitted on 17 Jan 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pacherie, E. 2004. L'empathie et ses degrés". In *L'empathie,* sous la dir. de A. Berthoz & G. Jorland, Paris: Editions Odile Jacob, pp. 149-181.

L'empathie et ses degrés

Élisabeth Pacherie
Institut Jean Nicod
CNRS-ENS-EHESS, Paris
pacherie@ehess.fr

Le mot « empathie » apparaît dans la langue française au début du XXème siècle et traduit le terme allemand « Einfühlung » forgé quelques années plus tôt et utilisé à l'origine pour caractériser une forme d'expérience esthétique dans laquelle le sujet se projette en imagination dans une œuvre d'art. Cette théorie esthétique fut notamment développée par Theodore Lipps (1903, 1905) qui étendit ensuite l'usage du terme « Einfühlung » au domaine des relations interpersonnelles. Par empathie on désigne aujourd'hui la capacité que nous avons de nous mettre à la place d'autrui afin de comprendre ce qu'il éprouve. L'empathie, ainsi caractérisée, se distingue à la fois de la sympathie, de la contagion émotionnelle et du phénomène plus général de la simulation d'autrui. Les distinctions qui seront proposées ici sont quelque peu arbitraires dans la mesure où l'usage de ces termes a fluctué, mais, au-delà de l'arbitraire des étiquettes, il existe des différences réelles entre les phénomènes concernés.

La contagion émotionnelle désigne le phénomène de propagation d'une émotion d'un individu à d'autres. C'est un phénomène bien connu de la psychologie des foules et qui se rencontre également chez les bébés, qui répondent aux pleurs d'un autre bébé en commençant eux-mêmes à pleurer. On s'accorde généralement pour penser que la contagion émotionnelle se caractérise par une forme d'indifférenciation entre soi et autrui, soit, dans le cas des bébés, que les bases de cette différenciation ne soient pas encore suffisamment établies, soit, dans le cas des phénomènes de foules, que l'on assiste à une forme d'abolition momentanée de la distinction des moi individuels confondus en un moi collectif. L'empathie se distingue de la sympathie sur une autre dimension. Dans les deux cas, la distinction soi/autrui est préservée. La différence essentielle entre les deux phénomènes tient, selon Wispé (1986), aux fins poursuivies. La sympathie, comme son étymologie l'indique, suppose que nous prenions part à l'émotion éprouvée par autrui, que nous partagions sa souffrance ou plus généralement son expérience affective. La sympathie met en jeu des fins altruistes et suppose l'établissement

d'un lien affectif avec celui qui en est l'objet. L'empathie en revanche est un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui et non à l'établissement de liens affectifs. L'empathie peut certes nourrir la sympathie, mais cette dernière n'est pas une conséquence nécessaire de la première. L'empathie peut fort bien se passer de motifs altruistes. Comprendre en se mettant à la place d'autrui le chagrin qu'il éprouve n'implique pas qu'on le partage ou qu'on cherche à l'alléger. La sadique peut fort bien s'en réjouir et, en perçant par l'empathie les ressorts, chercher à l'exacerber. Comme le souligne Wispé : « L'objet de l'empathie est la compréhension. L'objet de la sympathie est le bien-être de l'autre. […] En somme, l'empathie est un mode de connaissance ; la sympathie est un mode de rencontre avec autrui. » (1986 : 318). Enfin l'empathie doit être distinguée du phénomène plus général de la simulation mentale, de ce jeu du « comme si » où nous nous mettons à la place d'autrui afin de le comprendre. La simulation peut viser à la compréhension de l'éprouvé émotionnel d'autrui et se confond alors avec l'empathie, mais elle s'étend aussi à d'autres aspects de sa vie mentale. La simulation peut être perceptive. Nous pouvons adopter en imagination le point de vue littéralement occupé par une autre personne et ainsi nous représenter la manière dont il perçoit une scène visuelle. La simulation peut aussi être doxastique. Nous pouvons adopter en imagination ou « simuler » certaines croyances que nous avons des raisons d'imputer à autrui et sur cette base lui attribuer des croyances supplémentaires qui nous semblent découler assez naturellement des premières. Enfin, elle peut aussi être conative ou pratique. Nous pouvons comprendre les actions d'autrui, les intentions qui l'animent et les désirs que reflètent ces intentions en nous mettant à sa place.

Les différentes formes de simulation, perceptive, doxastique, conative et émotionnelle – cette dernière correspondant à l'empathie — partagent certains traits généraux. Toutes reposent sur la mise en oeuvre de nos propres ressources cognitives à des fins de compréhension d'autrui. Ce qui les distingue est que les ressources engagées et les mécanismes exploités ne sont pas entièrement les mêmes selon qu'il s'agisse de comprendre les émotions d'autrui, ses perceptions, ses croyances ou ses intentions. Cela n'exclut évidemment pas qu'on puisse les exploiter conjointement. La vie mentale est faite pour une large part des rapports tissés entre perceptions, croyances, désirs, intentions et émotions et il est rare sinon impossible que l'un de ces états puisse être pleinement compris en faisant abstraction de ces rapports. Cela est tout particulièrement vrai des émotions, états complexes par excellence qui font intervenir de multiples composantes. En parlant des degrés de l'empathie, je veux marquer le fait que notre compréhension empathique des émotions

d'autrui peut être plus ou moins parfaite ou imparfaite, profonde ou superficielle. Comprendre que telle personne est triste n'est pas encore comprendre ce qui la rend triste et moins encore pourquoi cela précisément la rend triste. Une pleine connaissance et compréhension de l'émotion éprouvée par autrui demande que l'on ressaisisse à la fois sa nature, son objet et ses raisons. L'empathie est susceptible de degrés et avec elle la compréhension effective qu'elle nous donne des émotions d'autrui.

Je poursuivrai ici trois objectifs. Le premier est de présenter une sorte de typologie des degrés de l'empathie. Je m'appuierai pour cela sur des analyses qu'ont proposées certains philosophes et psychologues des différentes composantes du processus émotionnel. Le second est d'essayer d'associer à chaque degré d'empathie les processus cognitifs qu'il met en jeu. Nous verrons alors comment au fur et à mesure que nous progressons vers des degrés supérieurs d'empathie, l'empathie devient tributaire d'autres formes de simulation et de projection imaginative. Enfin, je voudrais indiquer pour finir que si l'empathie a bien pour rôle de nous permettre de comprendre les émotions éprouvées par autrui, ce n'est pas là sa seule utilité. L'empathie est un instrument de connaissance non seulement d'autrui, mais aussi du monde et de nous-même.

Avant de nous demander dans quelle mesure nous pouvons comprendre par empathie les émotions d'autrui, nous devons nous interroger sur la nature des émotions et sur les processus qu'elles mettent en jeu. On trouve dans la littérature tant philosophique que psychologique et neurobiologique de multiples tentatives de caractérisation des émotions sans pour autant qu'il y ait d'accord général sur les listes de traits et de propriétés associés aux émotions[1]. Le désaccord est encore plus net lorsqu'il s'agit de déterminer quelles sont parmi ces propriétés les plus essentielles et ainsi celles qui sont susceptibles de constituer les caractéristiques définitoires des émotions. Je n'entrerai pas dans ces débats car mon but n'est pas ici de défendre une définition particulière des émotions. Je voudrais, beaucoup plus modestement, illustrer la complexité du phénomène émotionnel en passant en revue une série de composantes qui, si elles ne sont pas toujours présentes toutes ensemble ou au même degré dans tout épisode émotionnel, sont néanmoins susceptibles d'être réunies dans certains. Notons immédiatement que ce dont il est question ici sont les émotions conçues comme des états occurrents ou des épisodes (de colère, de peur, de joie) et non comme des dispositions (l'irascibilité, la pusillanimité ou la jovialité).

[1] Dans la littérature récente, on citera notamment les travaux de Damasio (1994), De Sousa (1987), Elster (1999), Frijda (1986), Griffiths (1997), Lazarus (1991), LeDoux (1996) et Solomon (1993).

Prenons pour point de départ un exemple d'épisode émotionnel typique que nous allons essayer de disséquer en ses composantes. Simone est en colère contre Jacques qui vient de casser la pièce la plus précieuse de sa collection de vases chinois. Cet épisode a une composante cognitive. Il s'agit d'une réaction à une situation. Aussi longtemps que Simone ne sait pas ou ne croit pas que son vase a été cassé, elle n'a aucune raison d'être en colère (toutes choses égales par ailleurs) et aussi longtemps qu'elle ne sait pas que Jacques est le fautif, elle n'a pas de raisons d'être en colère contre Jacques. Notons en outre qu'il n'est pas nécessaire que la représentation que se fait Simone de la situation soit véridique. Son mari, par taquinerie, aurait pu lui faire croire que le cousin Jacques avait encore fait des siennes. Dans certains cas, il n'est pas même nécessaire que les situations qui provoquent les émotions soient tenues pour véridiques par le sujet. La fiction, et la fiction connue pour telle, nous émeut parfois plus que la réalité. L'émotion a également une composante évaluative. La réaction de Simone dépend de son évaluation de la situation et cette évaluation de ses intérêts, motivations, valeurs, buts et désirs. Jérôme, fils de Simone, qui se moque éperdument de sa collection de vases chinois, aurait accueilli la nouvelle avec la plus parfaite indifférence. La colère de Simone induit chez elle certains changements physiologiques, notamment une modification des variables régulées par la système nerveux autonome. Dans le cas de la colère, on assiste principalement à une activation accrûe du système sympathique. Le rythme cardiaque s'accélère, la pression cardiaque, notamment diastolique, augmente, la respiration se fait plus rapide et plus profonde, la tension musculaire s'accroît, et lorsque l'activation est particulièrement marquée les vaisseaux sanguins périphériques se contractent. On est ainsi rouge de colère, mais blanc de rage ! La colère de Simone se manifeste également par des expressions faciales, corporelles et vocales spécifiques : ses traits sont tendus, ses sourcils froncés, ses poings crispés, sa voix plus forte et plus rauque qu'à l'ordinaire. Sa colère éveille aussi en Simone certaines tendances à l'action qui, si elle ne les maîtrise pas, la conduiront à agresser physiquement ou verbalement soit Jacques, soit en son absence quelque malheureux substitut. Enfin, la colère de Simone s'accompagne d'une expérience subjective particulière. Cette expérience se différencie d'expériences subjectives sans dimension émotionnelle (ou au moins sans dimension émotionnelle marquée) comme les sensations corporelles ou perceptives, mais aussi d'expériences subjectives mettant en jeu d'autres émotions. Elle a une certaine valence, en l'occurrence négative, mais elle se distingue aussi d'autres émotions négatives par des propriétés phénoménologiques ou qualitatives plus spécifiques.

Cette brève analyse d'un exemple nous permet donc de mettre en évidence six composantes du processus émotionnel : cognitive, évaluative, physiologique, expressive, de

tendance à l'action et qualitative ou de vécu subjectif. Il n'est pas inutile de se demander si cet exemple est représentatif et si tout épisode émotionnel fait intervenir ces six composantes. Je vais donc revenir sur chacune tour à tour afin de préciser ce qui est en jeu et d'indiquer, le cas échéant, les variations susceptibles d'être rencontrées.

La composante cognitive. J'entends par là le fait qu'une émotion porte sur une situation donnée. Les émotions sont ainsi, comme les désirs et les croyances, des états intentionnels au sens philosophique du terme. Autrement dit, elles portent sur quelque chose ou ont un objet. J'ai peur que l'ours ne m'attaque, j'ai honte de n'avoir pas tenu ma promesse, je suis fière d'avoir obtenu une distinction, je suis triste que l'été se termine et ainsi de suite. Ces objets intentionnels peuvent varier selon plusieurs dimensions. Ces variations ont été exploitées par les philosophes, moralistes ou écrivains cherchant à proposer des typologies ou des analyses des émotions[2]. Il en va ainsi des dimensions temporelles et modales. Certaines émotions semblent ne pouvoir avoir pour objets que des situations ou états de choses dont la réalisation est considérée comme possible ou probable, tandis que d'autres se rapportent à des situations considérées comme effectivement réalisées. C'est ce qui marque, par exemple, la différence entre l'espérance et la joie : nous espérons qu'une chose advienne, nous sommes heureux qu'elle soit arrivée. Le fait qu'une émotion se rapporte ou non nécessairement à un agent constitue une autre dimension importante qui sépare les émotions dites sociales de celles qui ne le sont pas. Les émotions sociales peuvent se rapporter soit à nous-mêmes, comme la honte, la fierté, ou la culpabilité, soit à autrui, comme la haine, le mépris, la colère ou l'admiration. Ces émotions se caractérisent par leur objet double : la personne qui en est la cible, soi-même ou autrui, et le comportement ou trait de caractère sur lequel porte l'évaluation. Ainsi, Simone est en colère contre Jacques pour avoir cassé le vase, Pierre admire Paul pour son courage, François à honte de lui-même pour sa mauvaise action, et ainsi de suite. En revanche, les émotions non sociales, comme la joie, la tristesse, la peur, ou le dégoût ont, pourrait-on dire, un objet simple. Elles ne se rapportent pas forcément à des personnes et quand elles s'y rapportent en quelque manière, il n'y a pas dédoublement de l'objet de l'émotion. On peut être triste du départ de Pierre, mais on ne saurait dire que l'on est triste envers Pierre de son départ.

On peut aussi discerner des degrés dans la définition de l'objet de l'émotion et ainsi dans la spécificité de son contenu intentionnel. On cite souvent l'anxiété diffuse comme

[2] On citera notamment parmi les tentatives de systématisation la *Rhétorique* d'Aristote, le *Traité des Passions* de Descartes, l'*Ethique* de Spinoza et plus particulièrement les livres III et IV. Montaigne, La Rochefoucauld, Stendhal ou Proust pour n'en citer que quelques uns ont également proposé des analyses pénétrantes de la structure de certaines émotions.

contre-exemple à la thèse selon laquelle toute émotion à un objet intentionnel. Il semble que cette anxiété ne porte sur rien en particulier. Ce contre-exemple n'est toutefois pas forcément décisif, car on peut soutenir que cette anxiété a un objet intentionnel très général. Parce que tout nous angoisse, l'anxiété ne porte sur rien en *particulier*, ce qui n'est pas dire qu'elle ne porte sur rien du tout. On peut aussi soutenir que cette anxiété diffuse est plus une humeur ou une disposition émotionnelle qu'un épisode émotionnel à proprement parler et que notre analyse, qui concerne les épisode émotionnels, ne s'applique pas à elle. Toutefois, même si l'on écarte le cas de l'anxiété, certaines émotions peuvent avoir un objet plus ou moins bien défini. L'enfant qui se retrouve seul dans l'obscurité peut avoir peur sans qu'il soit possible de spécifier de quoi exactement il a peur. On dira qu'il a peur du noir, mais ni lui ni nous ne saurions dire quel danger précis l'effraie. La plupart des mammifères non-humains, sinon tous, éprouvent des émotions. Mais dans leur cas, comme dans celui de l'enfant qui a peur du noir, on peut douter que l'émotion ait un contenu intentionnel très spécifique. On peut penser que l'une des raisons pour lesquelles le contenu intentionnel d'une émotion peut être plus ou moins spécifique est que la situation qui déclenche l'émotion peut être appréhendée par l'organisme sans néanmoins faire l'objet d'une croyance consciente. Dans ses travaux sur la peur, Joseph LeDoux (1996) a mis en évidence l'existence de deux voies distinctes opérant une médiation entre stimuli émotionnels et réaction de peur. La voie sous-corticale va directement du thalamus à l'amygdale, tandis que la voie corticale indirecte passe par plusieurs relais corticaux avant d'aboutir à l'amygdale. La voie directe a l'avantage de la rapidité, mais le défaut de n'être pas très sélective. Le système thalamique ne peut opérer de discriminations fines et ne distinguera pas entre la sinuosité d'un serpent ou celle d'une branche apparaissant soudain au détour d'un chemin. Dans les deux cas, une réaction de peur sera déclenchée. Vous aurez bondi en arrière avant même de savoir pourquoi. C'est le traitement du stimulus par la voie corticale plus lente qui nous permet d'identifier l'objet de notre réaction émotionnelle, de prendre en compte le contexte et ainsi d'évaluer la pertinence de cette réaction. On peut aussi avancer l'idée que, même lorsque nous formons une représentation consciente de la situation qui engendre une émotion donnée, la précision avec laquelle nous pourrons cerner l'objet intentionnel de notre émotion va dépendre de la richesse du répertoire conceptuel dont nous disposons, richesse qui est pour une large part tributaire du langage et de l'expérience. Aussi observe-t-on, sur le plan développemental, que les enfants deviennent progressivement mieux capables d'identifier la nature et le pourquoi des émotions qu'ils ressentent, si bien qu'à l'adolescence la plupart des émotions sont pleinement intentionnelles.

La composante évaluative. Une situation donnée ne provoque de réponse émotionnelle que pour autant qu'elle a quelque pertinence relativement à ce que l'on pourrait appeler le potentiel motivationnel du sujet. Autrement dit, pour qu'une situation déclenche une émotion il ne suffit pas qu'elle soit représentée par un sujet, il faut encore qu'elle soit évaluée par celui-ci au regard de son potentiel motivationnel. Par potentiel motivationnel, on entend ici l'ensemble des dispositions qui conduisent un sujet à rechercher certaines satisfactions et ainsi à aspirer à la réalisation de certaines situations et au contraire à éviter certaines situations jugées déplaisantes. Cette notion apparaît sous plusieurs noms dans diverses théories des émotions : besoins (Berkowitz, 1962), plans et buts (Mandler, 1984), motifs (Tomkins, 1962) ou encore « *concerns* » (Frijda, 1986). Quelque soit le nom qu'on leur donne, deux fonctions sont toujours associées à ces dispositions motivationnelles: l'une est de donner au sujet des raisons d'agir ; l'autre de déclencher des émotions lorsque ces dispositions sont frustrées ou satisfaites. On peut opérer plusieurs distinctions parmi ces dispositions motivationnelles. En premier lieu, elles peuvent être soit manifestes soit latentes. Une disposition motivationnelle est manifeste ou actualisée lorsque nous poursuivons consciemment un but, avons un désir ou une attente consciente. Inversement, elle est latente si elle n'est pas actuellement consciente. La distinction entre motivations manifestes et latentes n'est pas équivalente à la distinction freudienne entre désirs conscients et inconscients, où est inconscient ce qui a fait l'objet d'un refoulement. Une motivation peut être latente ou inconsciente au sens tout à fait bénin où l'on dit que notre croyance que 2 + 2 = 4 est latente ou inconsciente lorsque nous ne sommes pas en train de nous préoccuper d'arithmétique. En outre la même disposition émotionnelle peut être tantôt latente, tantôt manifeste. Les évaluations qui conduisent à des réactions émotionnelles peuvent être relatives tant à des motivations conscientes qu'inconscientes. La joie du supporter qui voit son équipe gagner un match est déclenchée par la satisfaction d'un désir manifeste. La peur du promeneur qui se trouve nez à nez avec un tigre dans la forêt de Fontainebleau s'explique par la frustration d'un désir latent. On peut supposer que celui qui se promène dans la forêt de Fontainebleau, à la différence peut-être de l'explorateur dans la jungle, n'a pas, avant d'être confronté à l'animal, de désir conscient de ne pas rencontrer de tigre.

On opère également couramment une distinction entre motivations primaires et motivations secondaires ou dérivées. Les motivations primaires concernent les états de l'individu : intégrité physique, bien-être, sécurité, satisfaction sexuelle, compétence, et ainsi de suite. Les motivations secondaires portent sur des buts et objets spécifiques : l'amour pour telle personne, le désir de voir votre équipe gagner, l'envie de chocolat et ainsi de suite. Les

motivations secondaires sont aussi dites dérivées au sens où elles définissent des sous-buts relativement aux but plus généraux correspondant aux motivations primaires et ainsi au sens où leur satisfaction contribue à la satisfaction des motivations primaires. Les motivations secondaires peuvent toutefois en certains cas acquérir une certaine autonomie relativement aux motivations primaires. Pour prendre un cas extrême, une motivation secondaire telle que le sens de l'honneur peut amener au sacrifice de soi et ainsi à l'irrémédiable frustration des motivations primaires.

Selon l'analyse proposée par Frijda (1986), le processus d'évaluation comprend lui-même trois étapes. Premièrement, la pertinence da la situation considérée relativement aux différentes dispositions motivationnelles (*concerns* dans la terminologie de Frijda) du sujet est évaluée. On a alors trois possibilités. Si la situation n'est pas jugée pertinente relativement à ces motivations, elle de déclenche pas de réaction émotionnelle et le processus s'arrête. Si la situation est jugée pertinente, elle peut l'être soit parce qu'elle contribue à la satisfaction de dispositions soit parce qu'au contraire elle les frustre. Dans le premier cas, l'émotion déclenchée aura une valence positive, dans le second, une valence négative. Si la situation est jugée pertinente par rapport aux motivations, la deuxième étape du processus d'évaluation s'engage ; il s'agit alors d'évaluer ce que le sujet peut ou non faire pour répondre à la situation. Ainsi une même situation, jugée mettre en péril la satisfaction des motivations de l'agent, pourra donner lieu à une réaction de colère ou de peur selon que l'agent s'estime ou non capable d'affronter le danger. Enfin, dans un troisième temps, l'urgence, le sérieux et la difficulté de la situation sont calculées sur la base des informations précédentes. Cette troisième évaluation va déterminer au moins en partie l'intensité de l'émotion ressentie et ainsi la rapidité de la réaction émotionnelle et la nécessité ou non d'interrompre les activités en cours pour faire face à la situation.

La composante physiologique. On peut distinguer trois groupes principaux de manifestations physiologiques liées aux émotions : des changements du système endocrinien, se manifestant par des modifications du taux de sécrétion des hormones, des changements du système nerveux autonome (rythme cardiaque, pression sanguine, rythme respiratoire, activité électrodermale, activité gastro-intestinale, réponses pupillaires, etc.), et enfin des changements électrocorticaux avec notamment la rupture du rythme alpha. La question de la spécificité ou de la non-spécificité des changements physiologiques liés aux différentes émotions a fait depuis les propositions de James (1884) et de Lange (1885) l'objet d'intenses débats. La théorie James-Lange propose qu'à chaque émotion correspond son pattern spécifique d'activation physiologique. Cette thèse a été fortement critiquée dans les années

1920 par Cannon (1927, 1929) qui mettait l'accent sur les similitudes des réponses physiologiques évoquées par différentes émotions et leur similitude avec des réponses liées par exemple à la faim ou au froid, qui ne sont pas à proprement parler des émotions. Cette controverse a rebondi au début des années 1960 avec notamment des travaux de Schachter et Singer (1962), suggérant que des sujets peuvent interpréter le même état d'activation du système nerveux autonome (induit dans leur expérience par une injection d'adrénaline) tantôt comme de la joie ou de l'euphorie tantôt comme de la colère, en fonction du contexte dans lequel ils sont placés. Schachter et Singer en ont conclu que si une excitation physiologique est une condition nécessaire de l'émotion, elle ne suffit pas à déterminer le type d'émotion éprouvé qui dépend aussi des indices cognitifs disponibles dans l'environnement. Des travaux plus récents, fondés sur des mesures précises de différents indicateurs d'activation du système nerveux autonome semblent toutefois mettre en évidence des différences entre patterns d'activation permettant non seulement de distinguer émotions positives et émotions négatives, mais encore de distinguer entre elles les émotions négatives (Ekman, Levenson et Friesen, 1983 ; Levenson, Ekman, et Friesen, 1990 ; Damasio, 1994). Ceci n'implique toutefois pas nécessairement un retour à la théorie James-Lange, dans la mesure où l'on peut maintenir que même si les réponses physiologiques sont différenciées, elles ne sont pas forcément la base ou l'unique base sur laquelle les sujets s'appuient pour catégoriser leurs émotions. On doit aussi noter que la plupart des travaux sur les corrélats physiologiques des émotions se sont concentrés sur les émotions dites primaires (peur, colère, joie, tristesse, dégoût et surprise). On peut donc continuer à se demander si à chacune des émotions secondaires, telles que l'admiration, la jalousie, l'envie, la fierté ou l'indignation, correspond également un pattern d'activation physiologique spécifique ou si la différence ne se situe pas à un niveau plus cognitif.

La composante expressive. Il est bien connu qu'aux émotions primaires correspondent des expressions faciales très reconnaissables et, dans une moindre mesure, des expressions vocales, des mouvements corporels et des postures spécifiques. Darwin, dans son livre de 1872 sur les émotions, fut l'un des tout premiers à affirmer le caractère universel et inné de l'expression des émotions. Il se fondait sur les réponses à des questionnaires qu'il avait envoyé à des voyageurs, missionnaires, commerçants et fonctionnaires coloniaux britanniques ayant vécu au contact d'autres cultures. Il s'appuyait aussi sur les travaux d'anatomistes et de physiologistes sur la musculature impliquée dans les expressions faciales des émotions et notamment sur des travaux du médecin neurologue français Duchenne de Boulogne (1862), qui avait utilisé les techniques de l'électrophysiologie et de la photographie pour l'analyse des

expressions faciales. Darwin voyait dans les expressions faciales des émotions les vestiges de réponses plus primitives, ayant perdu leur fonction première mais acquis une fonction secondaire essentiellement communicationnelle. La thèse de l'universalité de l'expression des émotions a été fortement combattue, notamment dans le milieu des anthropologues[3], longtemps acquis au relativisme culturel et qui soutenaient que la signification des expressions émotionnelles variait avec les cultures. Depuis la fin des années 1960, des recherches systématiques utilisant des méthodes quantitatives ont été entreprises pour tester la thèse universaliste de Darwin. Les travaux d'Ekman (1973) et Izard (1971) ont confirmé le caractère transculturel de l'expression des émotions primaires et leur reconnaissance universelle. En revanche, il semble que la manifestation publique des expressions émotionnelles soit régie par des règles variables d'une culture à une autre (display rules). Par exemple, la culture japonaise tendrait à prohiber l'expression des émotions négatives beaucoup plus fortement que ne le fait la culture américaine. De la même façon, les gestes exprimant les émotions semblent avoir un caractère beaucoup plus conventionnel, et ainsi culturellement variable, que les expressions faciales elles-mêmes.

La tendance à l'action. Le processus émotionnel se traduit également par une modification des tendances à l'action. La colère induit des comportement agressifs, la peur des comportements de fuite ou d'évitement, et ainsi de suite. Parmi, les théoriciens contemporains des émotions, c'est sans doute Frijda (1986) qui a le plus insisté sur cette dimension du processus émotionnel. Il considère en effet que les modifications des dispositions à l'action constituent un trait essentiel des émotions et même leur caractéristique définitoire. La notion de disposition à l'action, telle que l'entend Frijda, doit être prise en un sens large, qui comprend non seulement des tendances à agir mais aussi des dispositions négatives. Il souligne que la tendance à l'action doit être définie relationnellement, comme tendance à établir, maintenir ou rompre une relation à l'environnement. L'apathie, le désintérêt, la confusion, l'interruption du comportement ou l'inhibition sont donc aussi des modes de disposition à l'action.

Frijda suggère qu'un type d'action peut-être défini par le résultat ou but final visé ou obtenu. Toutefois les exemples qu'il propose manifestent clairement que la notion de résultat ou but visé reste très générale. Le résultat final visé est conçu sous une forme relationnelle, comme l'établissement, le maintien ou la rupture d'une certaine relation avec l'environnement. Par exemple, le but visé par la tendance à l'action associée à la colère est

[3] Voir notamment les écrits de Margaret Mead (1935), chef de file de cet école et sa réaction au livre de Ekman (1975).

défini de manière très générale comme étant de lever des obstacles. Des actions telles qu'attaquer, cracher, insulter, tourner le dos ou calomnier peuvent être considérées comme des actions du même type dans la mesure où elles favorisent ce résultat. La notion de tendance à l'action autorise ainsi une certaine flexibilité comportementale puisqu'une même tendance à l'action est susceptible de trouver à s'exprimer de différentes manières en fonction du contexte environnemental et du répertoire de réponses dont dispose le sujet. Enfin, une des marques distinctives des tendances à l'action associées aux émotions est de manifester une priorité de contrôle (*control precedence*), par quoi Frijda entend que les tendances à l'action associées aux émotions ont un caractère d'urgence ; elles forcent notre attention et revendiquent d'être exécutées. Il est difficile de leur résister et elles tendent à prendre le pas sur les activités en cours.

La composante phénoménologique. Il semble qu'un caractère essentiel des émotions soit d'être ressenties, d'être éprouvées comme ayant un aspect qualitatif unique. Intuitivement, il semble à la fois que la phénoménologie des émotions se distingue de la phénoménologie associée à d'autres types d'expériences mentales et que chaque émotion ait sa phénoménologie spécifique. On peut toutefois se demander si ces aspects qualitatifs des émotions sont ou non quelque chose de plus que la perception subjective d'autres propriétés du processus émotionnel. Selon la thèse célèbre de James et Lange, la phénoménologie des émotions n'est rien de plus que la perception des changements physiologiques, comme la décharge d'adrénaline, l'augmentation du rythme cardiaque ou le tremblement induits par le processus émotionnel. Selon le célèbre slogan, nous avons peur parce que nous courons et tremblons et non l'inverse. L'expérience émotionnelle est alors conçue comme un épiphénomène : elle est une conséquence de la réponse émotionnelle et donc ne peut l'avoir causée. A cette conception dite périphéraliste, s'oppose une conception centraliste, défendue au début du XXème siècle par Wundt (1903) et Titchener (1908), qui affirment le caractère *sui generis* et irréductible de l'expérience émotionnelle et lui assignent une origine centrale. Selon cette approche, l'expérience émotionnelle joue un rôle causal : c'est parce que nous avons peur que nous tremblons et fuyons. Selon une troisième approche, l'expérience émotionnelle a aussi une importante composante cognitive. C'est notamment l'approche poursuivie par Schachter et Singer, dont les expériences que nous avons évoquées plus haut suggéraient que la simple perception de changements physiologiques ne permettait pas à un sujet d'assigner une interprétation émotionnelle univoque à un état donné. Selon cette approche cognitive, l'expérience de la peur pourrait consister au moins pour partie dans la conscience que nous avons d'une situation dangereuse ou menaçante. L' approche qui semble

aujourd'hui la plus répandue constitue une sorte de voie moyenne entre les trois approches précédentes. Elle consiste à analyser l'expérience émotionnelle en une série de composantes dont elle serait la résultante complexe. Sous sa forme prototypique, celle-ci apparaît comme un complexe formé par l'expérience consciente des changements physiologiques liés à l'activation du système nerveux autonome, l'expérience de l'action ou de la tendance à l'action évoquée, l'expérience du feedback proprioceptif lié aux expressions faciales, l'expérience enfin de la signification de la situation (son urgence, son sérieux, son inévitabilité, etc.), chacune de ces composantes ayant en outre une dimension hédonique de plaisir ou de déplaisir. De ce point de vue, la colère peut constituer un mixte hédonique : la situation qui provoque la colère est éprouvée comme déplaisante, mais l'activation physiologique ou la tendance à l'action peuvent s'accompagner d'un certain plaisir lié à l'énergie vitale ainsi manifestée. La question de savoir s'il existe un élément qualitatif irréductible proprement émotionnel n'est pas totalement tranchée dans cette approche. On peut penser que les composantes énumérées rendent compte de la spécificité d'une expérience émotionnelle donnée ; toutefois, la qualité hédonique associée à chacune de ces composantes pourrait encore constituer l'élément qualitatif irréductible de l'expérience émotionnelle.

On peut aussi considérer le processus émotionnel en termes d'input et d'output. La situation considérée et les dispositions motivationnelles sont les deux inputs principaux du processus émotionnel, tandis que les changements physiologiques, la tendance à l'action et les expressions produites en sont les outputs principaux. La compréhension d'une émotion peut être plus ou moins adéquate et complète selon que nous appréhendons ou non les relations existant entre input et output. Sous sa forme la moins élaborée, la compréhension d'une émotion consiste à être capable d'identifier un output émotionnel donné (expressions faciales, actions, gestes) comme manifestation d'une émotion d'un type donné. Une forme plus élaborée de compréhension émotionnelle consiste à mettre en rapport ce comportement d'un sujet avec la situation dans laquelle il se trouve, c'est à dire à saisir le lien entre output comportemental et input situationnel, et ainsi non seulement à identifier le type d'une émotion, mais aussi son objet. Enfin, on atteint à une forme encore plus élaborée de compréhension des émotions lorsque l'on comprend non seulement la nature et l'objet de l'émotion considérée mais encore son pourquoi. Ceci suppose que l'on soit en mesure de saisir le potentiel motivationnel du sujet et ainsi de mettre en relation, situation, potentiel motivationnel et comportement émotionnel. Dans certains cas, cet ensemble de relations est relativement facile à ressaisir. En voyant l'expression terrifiée d'une personne poursuivie par un molosse écumant, nous comprenons sans peine non seulement que cette personne a peur,

mais encore qu'elle a peur du chien parce qu'il l'attaque. Toutefois, tous les épisodes émotionnels ne sont pas aussi transparents. La même expression sur le visage d'une personne dans une situation qui nous paraît anodine nous permet encore de juger qu'elle est effrayée, mais il est beaucoup moins évident de comprendre de quoi elle a peur et pourquoi.

Je voudrais donc dans ce qui suit distinguer trois degrés d'empathie, correspondant respectivement à la compréhension du type d'émotion qu'éprouve autrui, à la compréhension du type de l'émotion et de son objet et finalement à la compréhension du type de l'émotion, de son objet et de ses raisons. Dans chaque cas j'essaierai de décrire les indices exploités pour parvenir à la compréhension voulue et les mécanismes nécessaires à l'exploitation de ces indices. Je me fonderai notamment sur des données issues de la psychologie du développement. On observe chez les théoriciens de l'empathie deux approches apparemment concurrentes : l'une qui conçoit l'empathie comme un mode de perception directe des émotions d'autrui, l'autre qui met l'accent sur le rôle de l'imagination et de la simulation projective. J'essaierai de montrer que ces deux approches doivent être pensées comme complémentaires plutôt que comme concurrentes et que la première vaut plutôt pour les formes plus élémentaires d'empathie, la seconde pour des formes plus élaborées.

Le premier de degré de l'empathie consiste à comprendre quelle est l'émotion éprouvée par autrui. Les principaux indices exploités sont les expressions faciales et vocales de cette émotion. De nombreux modèles mettent aujourd'hui l'accent sur le rôle de l'imitation dans ce processus. Les travaux de Meltzoff et son équipe ont montré que de très jeunes bébés sont capables d'imiter les expressions faciales d'autrui (Meltzoff et Moore, 1983, 1997; Meltzoff et Gopnik, 1993). L'imitation des expressions faciales a ceci de particulier que les enfants ne voient pas leur propre visage et ne peuvent procéder par une comparaison visuelle directe. Selon le modèle développé par Meltzoff, l'imitation se fonde sur la capacité innée des enfants à saisir les équivalences entre les transformations corporelles d'autrui, qu'ils voient, et leurs propres transformations corporelles, qu'ils sentent seulement. Ce modèle postule l'existence d'un schème corporel supramodal primitif qui permet aux bébés de comparer l'information visuelle dont ils disposent sur l'expression faciale d'autrui avec leurs informations proprioceptives sur leur propre expression faciale. Les différences détectées sont alors réduites, ceci donnant lieu à l'imitation. Meltzoff suggère en outre qu'il existe également un lien étroit entre expression faciale ou posture corporelle et émotion ressentie. L'imitation de l'expression faciale serait donc un vecteur de contagion émotionnelle, la similitude des expressions faciales se doublant d'une similitude des émotions éprouvées. Deux points restent

toutefois obscurs dans ce modèle. Tout d'abord, le modèle de Meltzoff suppose mais n'explique pas que le simple fait d'adopter une expression faciale donnée puisse nous faire ressentir l'émotion correspondante. On peut toutefois proposer une explication en se fondant sur deux des thèses que j'ai présentées plus haut. Si l'on admet la thèse selon laquelle la perception interne de nos expressions faciales constitue l'une des composantes de l'expérience émotionnelle, on peut expliquer pourquoi le fait d'adopter une certaine expression faciale peut engendrer une expérience subjective à caractère émotionnel. Si l'on admet en outre la thèse de l'universalité de l'expression des émotions primaires, on peut aussi expliquer pourquoi l'émotion ressentie par l'observateur est de même type que celle de la personne dont il imite l'expression faciale.

En outre, on peut trouver étrange qu'alors que le modèle de Meltzoff vise à rendre compte des mécanismes de l'imitation, qui est une action, le problème de la correspondance soit présenté comme un problème de correspondance entre deux types d'informations *sensorielles* : d'une part, l'information essentiellement visuelle que procure l'observation d'autrui et, d'autre part, l'information essentiellement proprioceptive dont nous disposons sur nos propres expressions faciales[4]. Autrement dit, le problème est décrit comme un problème de correspondance entre corps vu et corps senti et non comme un problème de correspondance entre corps vu et corps agissant. Mais, la capacité de percevoir une correspondance entre corps vu et corps senti ne suffit pas à elle seule à expliquer la capacité d'imiter les expressions d'autrui. Il faut encore que l'organisme qui imite "sache" comment programmer les mouvements qui l'amènent à éprouver les sensations proprioceptives correspondant aux sensations visuelles que procure l'observation de l'expression d'autrui. Étant donné que pour que l'imitation soit possible, il est nécessaire qu'une action observée soit mise en correspondance avec une intention motrice, on peut se demander si cette mise en correspondance s'établit indirectement, par le biais d'une mise en correspondance entre corps vu et corps senti, comme le suggère le modèle de Meltzoff, où s'il ne s'agit pas plutôt d'une correspondance primitive dont dériverait en fait la correspondance intermodale que Meltzoff considère comme première.

De nombreuses données issues de la psychologie et des neurosciences cognitives montrent l'existence d'un lien direct entre perception et action. (Berthoz, 1997 ; Decety *et al.*, 1997 ; Gallese *et al.* 1996 ; Grafton *et al.* 1997 ; Grèzes et Decety, 2002 ; Jeannerod, 1997 ; Rizzolatti *et al.*, 1996 ; Prinz, 1997). Ces travaux suggèrent notamment que l'observation

[4] Pour une discussion critique plus détaillée de la théorie de l'imitation de Meltzoff et d'autres approches de l'imitation, voir Pacherie (1998).

d'une action accomplie par autrui évoque automatiquement chez l'observateur une représentation motrice de l'action observée, à condition que celle-ci appartienne à son répertoire comportemental. On peut donc faire l'hypothèse que c'est cette mise en correspondance automatique de l'information essentiellement visuelle sur une action observée et d'une représentation motrice qui rendrait possible l'imitation et les formes élémentaires d'empathie (Adolphs, 1999 ; Gallese et Goldman, 1998 ; Iacoboni *et al.*, 1999 ; Pacherie, 1997 ; Preston et de Waal, à paraître). Le bébé qui imite une expression faciale agirait sur la base de la représentation motrice formée à l'occasion de l'observation de cette expression chez autrui.

Au cours du développement, on observe à la fois un accroissement du répertoire moteur, lié au développement des capacités motrices et un développement des fonctions exécutives (planification, attention, mémoire de travail, inhibition), lié à la maturation des lobes préfrontaux. Ces développements ont plusieurs conséquences pour l'imitation et l'empathie. D'une part, l'extension du répertoire moteur permet des formes plus variées d'imitation qui ne cantonne plus à l'imitation des expressions faciales. D'autre part, le développement des fonctions exécutives et notamment des capacités d'inhibition permet l'inhibition des réponses motrices automatiques et une différentiation des activations d'origine endogène et des activations déclenchées par l'observation d'autrui. Il devient alors possible de distinguer l'empathie proprement dite, qui suppose le maintien de la distinction soi-autrui, de la simple contagion émotionnelle. En outre, l'extension du répertoire moteur permet au sujet d'exploiter d'autres indices que la seule expression faciale pour comprendre les émotions d'autrui. Nous avons vu que les manifestations comportementales des émotions comprenaient non seulement des comportements expressifs mais aussi le déclenchement de certaines tendances à l'action. On peut penser que lorsque le répertoire moteur s'enrichit, l'observation d'autrui déclenche non seulement une représentation motrice de ses expressions faciales mais aussi des représentations motrices de ses actions, offrant ainsi une base d'indices plus large pour l'attribution d'émotions. Enfin, on peut supposer que se construisent au cours du développement de nouveaux schèmes multimodaux. Les modèles de l'imitation et de la contagion émotionnelle néonatale font intervenir deux schèmes distincts : d'une part un lien direct entre perception et action qui permet l'évocation automatique des représentations motrices correspondant aux expressions faciales observées, d'autre part un lien direct entre la perception proprioceptive par le bébé de sa propre expression faciale et une expérience émotionnelle donnée. On peut penser qu'au cours du développement, un lien direct se construit entre la représentation motrice évoquée et l'expérience émotionnelle sans qu'il soit

nécessaire d'en passer par l'étape proprioceptive, autrement sans qu'il soit nécessaire que le sujet imite effectivement l'expression d'autrui et exploite le retour proprioceptif correspondant.

Une forme plus élaborée d'empathie apparaît lorsqu'un sujet devient capable non seulement d'identifier l'émotion ressentie par autrui mais encore d'en comprendre l'objet. Ceci suppose que soit identifiée la relation que l'autre entretient avec une situation donnée. La situation la plus favorable est celle où le sujet a lui-même un accès perceptif à la situation qui provoque l'émotion chez autrui. Sur le plan développemental, il semble que le phénomène de l'attention partagée, qui apparaît à la fin de la première année, constitue un instrument cognitif essentiel pour l'émergence de cette forme d'empathie. Dans l'attention partagée, l'enfant observe les yeux d'une personne et suit la direction de son regard, ce qui lui permet de déterminer ce sur quoi porte l'attention de celle-ci. L'enfant est ainsi amené à comprendre ce qui, dans une situation donnée, est saillant pour autrui et non simplement pour lui-même. La référence sociale, phénomène qui émerge également vers la fin de la première année, exploite ces deux capacités d'attention conjointe et de lecture des expressions faciales. A cet âge, lorsque les enfants sont confrontés à un objet qui ne leur est pas familier, on observe qu'ils se tournent souvent vers leur mère et utilisent son expression faciale pour réguler leur comportement, un sourire encourageant un comportement d'exploration alors qu'une expression craintive le décourage. Suivant une interprétation proposée par Paul Harris (1989), on peut considérer que dans la référence sociale l'enfant, ayant repéré l'objet ou l'événement sur lequel porte l'attention de leur mère, traite alors la réaction émotionnelle de celle-ci comme un commentaire sur cet objet.

Comme le remarque encore Harris, au cours de la deuxième année apparaît un comportement nouveau qui semble témoigner de ce que l'enfant commence à comprendre le fonctionnement causal des émotions. Les enfants commencent à essayer délibérément de réconforter d'autres personnes ou bien inversement de les taquiner ou d'augmenter leur détresse. Ils apporteront par exemple un jouet favori au petit frère qui pleure pour le consoler ou le distraire ou, au contraire, lui brandiront sous le nez l'araignée en plastique qui le terrifie pour le faire pleurer. Ces comportements manifestent non seulement une compréhension de l'état émotionnel d'autrui et de ce qui en est l'objet mais aussi une capacité à anticiper la possibilité de faire naître chez celui-ci d'autres émotions.

Enfin, les motivations d'un individu se reflètent au moins en partie dans ses actions et l'on peut supposer que nous avons également un certain accès à ces motivations dans la mesure où l'observation des actions d'autrui permet la détection de ses intentions. Au cours

des trois dernières décennies, un ensemble de travaux ont montré que les mouvements corporels intentionnels présentent des caractéristiques observables spécifiques qui permettent de les distinguer de mouvements non-intentionnels. Ils ont également montré lorsque nous observons une action accomplie par un tiers les représentations que nous formons encodent des informations sur la dynamique des mouvements et leur relation aux objets de l'environnement, informations qui peuvent être exploitées pour identifier au moins les intentions immédiates de l'agent. La perception du mouvement biologique a été étudiée en détail par des psychologues utilisant notamment la technique des points lumineux mise au point par Johansson (1973) qui filmait dans l'obscurité un acteur avec des points lumineux fixés aux principales articulations, ne conservant ainsi que l'information cinématique. Ses études ont montré que, dans ces conditions, les activités telles que marcher, pédaler, grimper ou danser sont facilement reconnues par des observateurs. En outre, la sensibilité perceptive aux mouvements humains pourrait être innée ou en tout cas se développer très rapidement. Bertenthal, Proffit et Cutting (1984), utilisant également la technique des points lumineux, ont ainsi montré que des bébés de trois à cinq mois sont capables de distinguer des présentations normales de personnes marchant de présentations où le haut et le bas sont inversés. D'autres études ont également montré que ces informations peuvent être exploitées par le système visuel non seulement pour la reconnaissance de l'action, mais aussi pour celle des intentions. Ainsi, dans une série d'expériences, Runeson and Frykholm (1983) ont-ils étudié la perception des intentions dans des actions portant sur des objets. Lorsque, par exemple, un agent doit soulever une boîte, ses attentes sur le poids de celle-ci l'amènent à produire des ajustements posturaux anticipateurs. Ces chercheurs ont montré que des sujets observant des films réalisés selon la technique des points lumineux sont capables de déterminer quelles sont les attentes de l'acteur quant au poids de la boîte qu'il s'apprête à soulever et si ces anticipations sont correctes. Les sujets sont en outre capables de détecter les tentatives de tromperie. Si, par exemple, un acteur essaye de faire croire que la valise qu'il porte est plus lourde qu'elle ne l'est en réalité, la cinématique de ses mouvements ne sera pas naturelle, ce qui sera détecté par les sujets. Une autre série d'études (Orliaguet *et al.*, 1997; Kandel *et al.*, 2000) a montré le rôle de l'anticipation motrice dans la perception des gestes d'écriture. Lorsque, par exemple, nous écrivons un 'l', la cinématique de la production graphique est influencée par l'anticipation de la lettre suivante et diffère selon que ce 'l' est suivi par un autre 'l' ou par un 'i' ou un 'n'. Les études réalisées ont montré que nous sommes sensibles à ces différences et pouvons prédire sur leur base ce que sera la seconde lettre. Ces travaux suggèrent encore une fois l'existence d'un lien étroit entre perception et action, lien qui peut

être exploité pour déchiffrer les intentions d'autrui[5]. Cette capacité à détecter les intentions d'autrui à travers leurs actions peut aussi contribuer à la compréhension empathique des émotions. L'observation des actions d'autrui nous permet de détecter leurs intentions et ainsi de comprendre les raisons de leurs réactions émotionnelles. Supposons que nous soyons témoins de la scène suivante : un enfant tend la main vers un jouet mais au moment où il s'apprête à le saisir, quelqu'un d'autre le subtilise et le met hors de sa portée, ce qui provoque cris et larmes. Nous comprenons sans peine non seulement que les cris et larmes sont l'expression d'une frustration, mais encore que l'enfant est frustré parce qu'il voulait le jouet.

Toutes les situations que nous avons évoquées jusqu'ici sont relativement transparentes. Le sujet a un accès perceptif à l'émotion d'autrui via l'expression faciale de celui-ci comme il a un accès perceptif à son objet intentionnel à travers le mécanisme de l'attention conjointe ou à ses désirs au travers de ses actions. Il est vraisemblable que même les cas plus complexes d'anticipation qu'illustre, par exemple, l'utilisation de l'araignée en plastique pour faire peur au petit frère, reposent en fait sur l'exploitation par l'enfant du souvenir d'épisodes passés dont il a été témoin. Ces situations transparentes sont celles où les théories de l'empathie comme perception directe trouvent leur contexte le plus favorable. Toutefois, cette transparence est loin d'être la règle générale. On peut dresser une longue liste des raisons qui y font obstacle. Tout d'abord, même si les émotions primaires ont une expression universelle, ce n'est pas nécessairement le cas d'autres émotions dont l'expression peut être conventionnelle. Leur reconnaissance supposera alors un apprentissage. En outre, les normes culturelles peuvent prohiber l'expression de certaines émotions, y compris primaires, comme ce semble être le cas dans la culture japonaise pour les émotions négatives. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'aller chercher des exemples lointains. Dans notre culture encore teintée de machisme, un homme, quelque soit son chagrin, n'est pas censé pleurer en public, ni, à défaut d'être sans peur, montrer celle-ci. Deuxièmement, l'objet intentionnel de l'émotion d'autrui ne nous est pas toujours perceptivement accessible, puisque, comme nous l'avons vu, les émotions ne portent pas toutes sur des situations présentes ou bien simplement réelles. Enfin, troisièmement, le potentiel motivationnel d'autrui – ses désirs et ses préférences – n'est pas toujours manifeste et n'est pas forcément le nôtre. Ce qui m'attriste peut réjouir autrui ; ce qui provoque ma colère le laisser indifférent. Les théories perceptives de l'empathie semblent mal

[5] Ce lien entre perception et action peut également être mis en évidence dans l'apraxie. Des études neuropsychologiques ont montré que des patients souffrant d'apraxie idéomotrice peuvent manifester des déficits non seulement dans l'exécution d'actions, mais aussi dans la reconnaissance de ces mêmes actions accomplies ou mimées par d'autres agents, alors même que, par ailleurs, la reconnaissance visuelle des objets reste intacte (Heilman *et al.*, 1982; Rothi *et al.*, 1985).

armées pour expliquer comment, dans ces situations non-transparentes, nous pouvons néanmoins atteindre à une compréhension empathique des émotions d'autrui. Les théories qui mettent en avant le rôle de l'imagination et la capacité à adopter la perspective cognitive ou motivationnelle d'autrui semblent mieux à même de rendre compte de ces formes plus élaborées d'empathie.

Ces théories s'apparentent aux théories de la simulation développées en psychologie et en philosophie. Au cours des deux dernières décennies, la question de la nature des mécanismes qui sous-tendent notre capacité à comprendre les états mentaux d'autrui a fait l'objet d'un vif débat opposant partisans de la « théorie de la théorie » et partisans de la « théorie de la simulation »[6]. Les premiers (Carruthers, 1996; Gopnik et Wellman, 1995 ; Stich et Ravenscroft, 1994) soutiennent que notre capacité à expliquer et à prédire notre comportement et celui d'autrui est fondé sur l'utilisation d'une théorie, innée ou acquise, de la structure et du fonctionnement de l'esprit. Les seconds (Gordon, 1995, Goldman, 1995, Harris, 1995) pensent qu'elle est fondée sur un processus de simulation : nous nous plaçons en imagination dans la situation d'un autre et utilisons nos propres mécanismes de raisonnement pratique pour décider ce que nous penserions ou ferions dans cette situation et lui attribuons sur cette base des intentions et croyances. On peut illustrer cette différence d'approches au moyen d'un exemple. Dans une expérience célèbre, Wimmer et Perner (1983) présentaient à des enfants la scène suivante. La marionnette Maxi place son chocolat dans une boîte et sort jouer. Pendant son absence, sa mère range le chocolat dans un placard. Où Maxi ira-t-il chercher le chocolat à son retour ? Dans le placard, selon les enfants de trois à quatre ans ; dans la boîte, selon les enfants de cinq ans. Les partisans de la théorie de la théorie expliquent cette différence de réponses en disant que les plus jeunes enfants ne maîtrisent pas encore le concept de croyance et ne comprennent donc pas l'idée que quelqu'un puisse agir sur la base d'une croyance fausse. Les avocats de l'approche simulationniste l'expliquent en disant que les plus jeunes enfants n'ont pas encore les capacités de simulation requises pour se mettre à la place de quelqu'un dont la perspective cognitive présente d'importantes différences avec leur perspective propre. Selon la première interprétation c'est une certaine maîtrise conceptuelle qui fait défaut aux plus jeunes enfants ; selon la seconde, c'est leur flexibilité imaginative qui n'est pas encore suffisamment développée.

La théorie de la simulation semble mieux s'accorder avec le phénomène de l'empathie que la théorie de la théorie. Si l'empathie n'est pas la contagion émotionnelle, elle n'apparaît

[6] Pour une présentation générale de ce débat, voir notamment Davies et Stone (1995a, 1995b) et Carruthers et Smith (1996).

pas non plus comme un froid processus de raisonnement où nous nous contenterions de théoriser sur les émotions d'autrui. La notion de simulation imaginative des émotions d'autrui permet de donner sens à l'idée qu'entre une forme de fusion avec autrui où notre éprouvé émotionnel ne se distingue plus du sien et une inférence théorique qui ne semble appeler aucune phénoménologie particulière, il y a place pour une forme intermédiaire d'appréhension des émotions d'autrui. L'émotion est imaginée et on peut penser qu'à cet acte d'imagination s'attache une certaine phénoménologie, mais notre attitude reste celle du « comme si » et, dans cette mesure, cette phénoménologie n'a pas la vivacité propre à l'expérience émotionnelle réelle.

Les théoriciens de la simulation soulignent en outre le rôle de précurseur des capacités pleinement développées de simulation que joue dans la petite enfance le jeu de faire-semblant. Chez la plupart des enfants, le « faire-semblant » apparaît au cours de la deuxième année et prend avec le temps des formes de plus en plus sophistiquées. Initialement, l'enfant fait tenir à un objet le rôle d'un autre : une banane devient un téléphone, la table sous laquelle il joue une tipi d'indien. Quand c'est nécessaire, l'enfant peut aussi créer à partir de rien un objet imaginaire – le feu de bois sous le tipi – ou attribuer à un objet des propriétés imaginaires – la banane-téléphone sonne. Très rapidement, les enfants ne se contentent plus de créer en imagination des objets et propriétés physiques, ils imaginent aussi des états mentaux et traitent leurs poupées comme des personnes, capables d'agir et de parler mais aussi d'éprouver désirs et émotions. Selon la description que propose Harris (1989) du développement de cette capacité du faire-semblant, sa progression comporte trois aspects. Le premier, que nous venons de décrire, marque le passage de la création imaginative d'objets et de propriétés physiques à l'imagination de propriétés mentales. Le second concerne la distinction entre le monde imaginaire créé par l'enfant et la réalité. Alors que les plus jeunes enfants confondent parfois le monde réel et le monde issu de leur imagination, cette confusion n'est jamais systématique et, aux environs de trois à quatre ans, la différence entre monde imaginaire et monde réel est explicitement marquée. Le troisième aspect de cette progression concerne le type de situations et d'états mentaux que les enfants sont capables d'imaginer. Il leur est initialement plus facile d'imaginer des situations hypothétiques futures que des situations hypothétiques passées et ainsi de créer un contraste implicite entre ce qui se produira et ce qui pourrait se produire qu'entre ce qui s'est produit et ce qui aurait pu se produire. Au contraire de la référence au futur, la référence au passé demande que l'enfant mette de côté temporairement ce qu'il sait avoir effectivement eu lieu, d'où une charge cognitive plus lourde. De la même manière, les enfants sont capables plus tôt d'imaginer des

situations hypothétiques rapportées à des personnages imaginaires que des situations hypothétiques se rapportant à des personnes réelles comme leurs parents. Enfin, cette difficulté à se déprendre du réel ou de ce qui est tenu pour tel se manifeste également dans leur capacité d'imaginer des états mentaux. La capacité d'imaginer des situations ou des personnages ont des désirs qu'eux-mêmes ne partagent pas apparaît plus précocement que celle d'imaginer des situations où ces personnages ont des croyances contraires aux leurs. Cette progression marque le déploiement d'une flexibilité imaginative croissante.

C'est cette flexibilité imaginative que demande également la forme sophistiquée d'empathie mise en œuvre pour comprendre ce qu'éprouve autrui lorsque la situation n'est pas transparente, soit que l'émotion ne soit pas ouvertement exprimée, soit que la perspective motivationnelle ou cognitive de l'autre personne diverge de la nôtre. Il nous faut imaginer des désirs et de croyances que nous ne partageons pas nécessairement et utiliser nos propres ressources cognitives – ici, nos processus d'évaluation émotionnelle – pour simuler ce que serait notre réaction émotionnelle. Il nous faut veiller à maintenir une séparation entre ces inputs imaginés que sont les croyances et désirs d'autrui et les inputs réels que sont nos propres désirs et croyances faute de quoi nous risquerions d'attribuer aux autres des émotions qui ne sont pas les leurs. Il nous faut aussi veiller à maintenir la séparation entre output simulé et output réel, sans quoi de l'empathie nous glisserions vers la contagion émotionnelle. On rencontre ici deux écueils contraires. D'un côté, l'exercice de simulation émotionnelle est d'autant plus ardu que sont importants les ajustements que nous devons apporter à notre propre perspective pour ressaisir celle d'autrui. Atteindre à une compréhension empathique des émotions d'une personne qui appartient à une culture très différente de la nôtre, qui souffre d'un handicap mental ou dont le potentiel motivationnel nous est étranger – un masochiste, par exemple – peut s'avérer très difficile. L'écueil inverse est celui d'une trop parfaite similitude qui fragilise la distinction soi-autrui.

La notion de degrés d'empathie peut ainsi s'entendre en deux sens complémentaires. Au premier sens, elle a trait à ce qui est ressaisi d'une structure émotionnelle. On peut n'appréhender que le type d'émotion qu'éprouve autrui ; on peut appréhender la relation qui unit l'émotion à son objet intentionnel ; on peut finalement appréhender la relation ternaire entre le type d'émotion, son objet et les facteurs motivationnels qui l'engendrent. J'ai essayé de montrer que, au moins dans les situations transparentes, les deux premières formes de compréhension pouvaient relever de mécanismes de type perceptif exploitant un lien direct entre perception et action. On peut aussi supposer que nos motivations se reflètent au moins en partie dans nos actions et que l'on peut accéder à une certaine compréhension des

motivations d'autrui via des mécanismes de perception des intentions qui opèrent lorsque nous observons les actions d'autrui. Toutefois, la transparence n'est pas la règle et faute d'indices perceptifs suffisants, nous devons recourir à des formes plus sophistiquées d'empathie qui font intervenir l'imagination et la simulation. Nous pouvons alors parler de degrés d'empathie en un sens légèrement différent. C'est toujours la relation ternaire entre émotion, objet et motivation que l'on vise à ressaisir dans un acte d'empathie imaginative, mais l'exercice est d'autant plus difficile que l'écart de perspective est important entre le sujet et celui qu'il s'efforce de comprendre. L'empathie a ici des degrés au sens où notre tentative d'adopter en imagination la perspective d'autrui peut être plus ou moins réussie et ainsi notre compréhension de son expérience émotionnelle plus ou moins adéquate.

Je voudrais, en guise de conclusion, revenir sur les fonctions de l'empathie. Jusqu'ici j'ai surtout mis l'accent sur son rôle d'instrument de connaissance des émotions d'autrui. Si l'empathie a bien cette fonction épistémique, ce n'est pas là sa seule utilité. J'ai déjà indiqué, en parlant de la référence sociale, un autre rôle qu'elle peut jouer. Nous interprétons les émotions d'autrui comme des commentaires sur des situations ou événements. L'empathie peut ainsi être un vecteur de transmission de connaissances sur le monde. Elle nous informe qu'un événement est surprenant. Elle nous permet de savoir si une chose est dangereuse ou non sans que nous ayons à en faire nous-mêmes l'épreuve. Plus généralement, elle nous sert de guide dans les situations incertaines. Mais c'est sur une autre fonction de l'empathie que je voudrais maintenant attirer l'attention. J'ai mentionné plus haut les émotions dites sociales, telles que la fierté, la honte, la culpabilité, le mépris, qui se caractérisent par leur objet double : la personne qui en est la cible, soi-même ou autrui, et le comportement ou trait de caractère sur lequel porte l'évaluation. Ces émotions ont deux autres caractéristiques importantes : elles font intervenir les notions de responsabilité personnelle et de normes sociales. Ce qui m'intéresse ici particulièrement ici sont les émotions sociales portant sur nous-mêmes et leur dimension normative. La honte, la culpabilité ou la fierté impliquent la sensibilité à certaines normes sociales. Nous éprouvons de la honte ou nous sentons coupables dans la mesure où nous pensons que nous avons délibérément bafoué une norme légitime et, inversement, éprouvons de la fierté si nous sommes parvenus à satisfaire à une norme élevée. L'empathie joue un rôle important dans l'intériorisation de ces normes sociales. Les normes sociales nous sont révélées par les attitudes d'approbation ou de désapprobation d'autrui envers notre conduite. Il faut donc que nous soyons sensibles à l'émotion éprouvée par autrui et au fait que nous sommes l'objet de cette émotion. C'est ainsi l'empathie sous sa forme

perceptive qui est le premier révélateur de l'importance des normes sociales. Mais ces normes ne seront pleinement intériorisées que pour autant que leur déclenchement ne dépend plus de la présence effective d'un public juge de nos actions. C'est l'empathie sous sa forme plus élaborée mettant en jeu l'imagination qui permet cette pleine intériorisation. Si nous éprouvons de la honte d'une action commise secrètement, c'est que nous sommes capables d'imaginer comment cette action apparaîtrait aux yeux d'autrui et quel serait le jugement qu'il porterait sur elle. L'empathie n'est donc pas simplement un instrument de connaissance des émotions d'autrui ; elle est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes.

Références

Adolphs, R. 1999. Social cognition and the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 3 : 469-79.

Aristote, 1991. *Rhétorique,* Paris : Livre de Poche.

Berkowitz, L. 1962. *Aggression : A Social Psychological Analysis*. New-York : McGraw-Hill.

Bertenthal, B. I., Profitt, D. R., et Cutting, J. E. 1984. Infant sensitivity to figural coherence in biomechanical motions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37: 213-230.

Berthoz, A. 1997. *Le sens du Mouvement*. Paris : Editions Odile Jacob.

Cannon, W. B. 1927. The James-Lange theory of emotion : a critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39: 106-24.

Cannon, W. B. 1929. *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage*. New-York: Appleton.

Carruthers, P. 1996. Simulation and self-knowledge. In *Theories of theories of mind,* ed. P. Carruthers et P. K. Smith, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 22-38.

Carruthers, P. et Smith, P. K. (eds) 1996. *Theories of theories of mind*. Cambridge University Press, Cambridge.

Damasio, A. R., 1994. Descartes' Error. New-York : Putnam ; trad. fr de M. Blanc, *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris : Odile Jacob, 1995.

Darwin, C. 1872. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Londres: John Murray.

Davies, M. et Stone, T. (eds) 1995a. *Folk Psychology*, Oxford : Blackwell.

Davies, M. et Stone, T. (eds) 1995b. *Mental Simulation*. Oxford : Blackwell.

De Sousa, R., *The rationality of emotions*, Cambridge, MA., MIT Press, 1987.

Decety, J., Grezes, J., Costes, N., Perani, D., Jeannerod, M., Procyk, E., Grassi, F., et Fazio, F. 1997. Brain activity during observation of action. Influence of action content and subject's strategy. *Brain* , 120 : 1763-1777.

Descartes, R. 1953. *Les passions de l'âme*. Paris : Gallimard.

Duchenne de Boulogne, G. 1962**.** *Mécanisme de la physionomie humaine, ou analyse électro-physiologique de l'expression des passions, applicable à la pratique des arts plastiques.* Paris : Vve. J. Renouard.

Ekman, P, Levenson, R. W. et Friesen, W. V. 1983. Autonomic nervous system activity distinguishing among emotions. *Science*, 221: 1208-10.

Ekman, P. 1973. *Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review*. New-York: Academic Press.

Elster, J. 1999. *Strong Feelings*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

Frijda, N. 1986. *The Emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gallese, V. et Goldman, A. 1998. Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2: 493-501.

Gallese, V. Fadiga, L. Fogassi, L., et Rizzolatti, G. 1996. Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119: 593-609.

Goldman, A. 1995. Empathy, Mind and Morals. In *Mental Simulation*, ed. M. Davies et T. Stone, Oxford: Blackwell, pp. 185-208.

Gopnik, A. et Wellman, H. 1995. Why the child's theory of mind really is a theory. In *Folk psychology*, ed. M. Davies et T. Stone, Oxford: Blackwell, pp. 232-58.

Gordon, R. 1995. Folk psychology as simulation. In *Folk psychology*, ed. M. Davies et T. Stone, Oxford: Blackwell, pp. 60-73.

Grafton, S. T., Fadiga, L, Arbib, M. A., Rizzolatti, G. 1997. Premotor cortex activation during observation and naming of familiar tools. *Neuroimage*, 6: 231-236.

Grèzes, J. et Decety, J. (2002). Does visual perception afford action? Evidence from a neuroimaging study. *Neuropsychologia,* 40, 2: 212 - 222.
Griffiths, P. E. 1997. *What Emotions Really Are*. Chicago: The University of Chicago Press.
Harris, P. 1989. *Children and Emotion*. Oxford: Blackwell.
Harris, P. 1995. From simulation to folk psychology: the case for development. In *Folk psychology*, ed. M. Davies et T. Stone, Oxford: Blackwell, pp. 207-231.
Heilman, K. M., Rothi, L. J., et Valenstein, E. 1982. Two forms of ideomotor apraxia. *Neurology*, 32: 342-346.
Iacoboni, M., Woods, R. P., Brass, M., Bekkering, H., Mazziotta, J.C. et Rizzolatti, G. 1999. Cortical mechanisms of imitation. *Science*, 286: 2526-8.
Izard, C. 1971. *The Face of Emotion*. New-York: Appleton-Century-Crofts.
James, W. 1884. What is an emotion? *Mind*, 19: 188-204.
Jeannerod, M. 1997. *The Cognitive Neuroscience of Action*, Oxford, Blackwell.
Johansson, G. 1973. Visual perception of biological motion and a model for its analysis. *Perception and Psychophysics*, 14: 201-211.
Kandel, S., Orliaguet, J. P., et Viviani, P. 2000. Perceptual anticipation in handwriting: the role of implicit motor competence. *Perception and Psychophysics*, 62, 4: 706-716.
La Rochefoucauld, F. 1967 *Œuvres complètes*. Paris : Garnier.
Lange, C. G. 1885. *Om Sindsbevoegelser: Et Psyko-Fysiologiske Studie*. Kjbenhavn: Jacob Lunds.
Lazarus, R.S. 1991. *Emotion and Adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
LeDoux, J. 1996. *The Emotional Brain*. New-York: Simon and Schuster.
Levenson, R.W., Ekman, P. et Friesen, W. V. 1990. Voluntary facial expression generates emotion-specific nervous system activity. *Psychophysiology*, 27: 363-84.
Lipps, T. 1903. Einfühlung, innere Nachahmung und Organempfindung. *Archiv für die gesamte Psychologie,* 1: 465-519.
Lipps, T. 1905. Das Wissen von fremden Ichen. *Psychologische Untersuchungen*, 4: 694-722.
Mandler, G. 1984. *Mind and Body : The Psychology of Emotion and Stress*. New-York: Norton.
Mead, M. 1935. *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New-York: William Morrow.
Mead, M. 1975. Review of *Darwin and Facial Expression. Journal of Communication,* **25**, 209- 213.
Meltzoff, A. N. et Moore, M. K. 1983. Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54: 702-709.
Meltzoff, A. N. et Moore, M.K. 1997. Explaining facial imitation: A theoretical model. *Early Development & Parenting*, 6: 179-192.
Meltzoff, A. N., et Gopnik, A. 1993. The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In *Understanding other minds*, ed. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, et D. J. Cohen, Oxford: Oxford University Press, pp. 335-366.
Montaigne, M. 1950. *Essais*. Paris : Gallimard, Pléiade.
Orliaguet, J. P., Kandel, S., et Böe, L. J. 1997. Visual perception of motor anticipation in cursive hand writing: Influence of spatial and movement information on the prediction of forthcoming letters. *Perception*, 26, 7: 905-912.
Pacherie, E. 1997. Motor images, self-consciousness, and autism. In *Autism as an executive disorder*, sed. J. Russell, Oxford: Oxford University Press, pp. 215-255.
Pacherie, E. 1998. Représentations motrices, imitation et théorie de l'esprit. Le cas de l'autisme. In *Subjectivité et Conscience d'Agir,* ed. H. Grivois et J. Proust, Paris : PUF, pp. 207-248.

Preston, S. D. de Waal, F. B. M. A paraître. Empathy : Its ultimate and proximate bases. *Brain and Behavioral Sciences.*

Prinz, W. 1997. Perception and action planning. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4: 1-20.

Proust, M. 1987-1989. *A la Recherche du Temps perdu*. Paris : Gallimard, Pléiade.

Rizzolatti, G, Fadiga, L. Gallese, V. et Fogassi, L. 1996. Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3: 131-41.

Rothi, L. J., Heilman, K. M. and Watson, R. T. 1985. Pantomime comprehension and ideomotor apraxia. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 48: 207-210.

Runeson, S. et Frykholm, G. (1983). Kinematic specification of dynamics as an informational basis for person-and-action perception: expectation, gender, recognition, and deceptive intention. *Journal of Experimental Psychology - General*, 112: 585-615.

Schachter, S. et Singer, J. 1962. Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review,* 63: 379-99.

Solomon, R. C. 1993. *The Passions*. Indianapolis : Hackett.

Spinoza, B. 1965. *Ethique*. Paris : Garnier-Flammarion.

Stendhal, 1947. *Romans et Nouvelles*, 2 tomes, Paris : Gallimard, Pléiade.

Stich, S. et Ravenscroft, I. 1994. What is folk psychology? *Cognition*, 50: 447-68.

Titchener, E. B. 1908. *Lectures on the Elementary Psychology of Feeling and Attention*. New-York: Macmillan.

Tomkins, S.S. 1962. *Affect, Imagery and Consciousness*. New-York: Springer.

Wimmer, H et Perner, J. 1983. Beliefs about beliefs: Representations and Constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13: 103-28.

Wispé, L. 1986. The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 2: 314-321.

Wundt, W. 1903. *Grundriss der Psychologie*. Stuttgart: Engelmann.