

PENSER L'EMPATHIE GÉOGRAPHIQUE AU PRISME DE LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE

CHANTAL DÉRY *Université du Québec en Outaouais*

CAROLINE LEININGER-FRÉZAL *Université Paris Cité*

Historique de l'article : Soumis 03 janvier 2023 | Accepté 11 février 2024 | Publié 18 septembre 2026

RÉSUMÉ. Le recours à l'empathie a été peu théorisé et formalisé sous l'angle spécifique de l'enseignement et l'apprentissage de la géographie. Cet article propose une réflexion théorique exploratoire de la présence de l'empathie dans la didactique de la géographie, plus spécifiquement au sein de la géographie expérientielle. Le choix de la géographie expérientielle repose sur ses fondements épistémologiques et didactiques qui contestent l'identité, l'Altérité et le rapport au monde des apprenants. C'est ce que nous explorons dans la première partie du texte. Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons sur les liens entre l'empathie et la géographie expérientielle, ce qui nous amènera dans un troisième temps à envisager la géographie expérientielle comme un levier de développement de l'empathie géographique.

CONCEPTUALIZING GEOGRAPHICAL EMPATHY THROUGH THE LENS OF EXPERIENTIAL GEOGRAPHY

ABSTRACT. The use of empathy has received little theoretical or formal attention within the specific context of teaching and learning geography. This article offers an exploratory theoretical reflection on the role of empathy in geography education, specifically within the framework of experiential geography. The focus on experiential geography is grounded in its epistemological and pedagogical foundations, which challenge learners' sense of identity, their understanding of Otherness, and their relationship with the world—themes explored in the first part of the text. Subsequently, we examine the connections between empathy and experiential geography, leading us, in the final section, to consider experiential geography as a means of fostering geographical empathy.

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION • VOL. 60 N° 3 SUMMER 2026.

DOI: <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v60i3.10229>

Depuis les 40 dernières années, l'empathie historique a été pensée comme une composante de la pensée historique et sa résultante à la fois chez les Britanniques (Ashby et Lee, 1987; Portal, 1987), les Américains (Davies, Yeager et Foster, 2001; Endacott et Brooks, 2013; Yeager et al., 1998) et les Canadiens (Bryant et Clark, 2006; Karn 2021; Pageau 2021) et dans les théories de Seixas (1996, 2013). Toutefois, même si l'histoire et la géographie sont souvent associées au sein d'une même discipline scolaire dans la francophonie et que les deux didactiques appartiennent à une même communauté de recherche, la réflexion initiée en didactique de l'histoire sur l'empathie n'a généré que très peu d'écrits en didactique de la géographie (Déry, Hartmann et Bagoly-Simo, 2021). Pourtant, dès 1993, Bailly et Scariati soulignaient l'importance de l'empathie dans la relation du géographe au lieu. Depuis, la géographie s'est ouverte à la prise en compte des émotions et des sens dans le cadre de l'émergence d'une géographie herméneutique (Hertig, 2009; Retaillé, 1997). Plus récemment, des travaux, notamment en géographie féministe, confirment l'importance de la prise en compte de l'empathie en géographie (Bondi 2003; Brown et al., 2019; Evans 2012; Schmitz, 1998). Dans le cadre des pratiques observées en géographie dans le secondaire et le supérieur, il existe des initiatives qui s'inscrivent dans cette perspective, par exemple dans le contexte français en lien avec la carte sensible (Briand, 2014; Gaujal, 2016; Olmedo, 2015) ou dans le contexte britannique avec la « *Powerful geography* » (Dolan, 2020).

Néanmoins, le recours à l'empathie a été peu théorisé et formalisé sous l'angle spécifique de l'enseignement et l'apprentissage de la géographie comme en témoigne la très faible prépondérance des termes « *empathie géographique* » ou « *geographical empathy* » dans les travaux en didactique de la géographie (Déry, Hartmann et Bagoly-Simo, 2021). Cette situation signifie-t-elle pour autant une faible prise en compte de l'empathie en classe dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie? Est-ce que l'empathie peut être un levier d'enseignement et d'apprentissage de la géographie? C'est avec la volonté d'éclairer ces questionnements que nous proposons, dans cet article, une réflexion théorique exploratoire de la présence de l'empathie dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie. L'objectif est de proposer une définition de l'empathie géographique – à partir d'une synthèse de lecture des concepts fondamentaux en lien avec l'objet dudit article – et d'envisager une manière de déployer l'empathie géographique dans une démarche de géographie expérientielle. Le choix de la géographie

expérientielle repose d'une part sur le fait qu'elle a fait l'objet d'une certaine théorisation (Kolb, 1984; Leininger-Frézal, 2019; Leininger-Frézal, 2018) sur laquelle il est possible de construire notre analyse et, d'autre part, sur ces fondements épistémologiques et didactiques en prise avec le « je », mais aussi avec l'Altérité, qui se conçoit comme ce qui marque la reconnaissance de la différence de l'autre, et le rapport au monde, comme nous le montrerons dans la première partie de ce texte. Dans un deuxième temps, après avoir brièvement défini l'empathie, nous allons en explorer les liens avec la démarche de géographie expérientielle. Dans un dernier temps, nous analyserons la possibilité de considérer la géographie expérientielle comme un levier de développement de l'empathie géographique.

LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE : UNE DÉMARCHE QUI MET LE « JE » EN JEU ET ALIMENTE LA GÉOGRAPHICITÉ

La géographie expérientielle est une démarche d'apprentissage de la géographie qui a émergé principalement dans le monde anglo-saxon dans les années 2000 comme levier de renouvellement des pratiques d'enseignement de la géographie à l'université en introduisant de nouvelles démarches comme le jeu de simulation, le jeu de rôle et en renouvelant les voyages de terrain. Le fondement théorique est le modèle de pédagogie expérientielle développé par Kolb (1984) à partir des théories de Dewey (1938), Lewin (1951) et Piaget (1968). La majorité des articles sur la géographie expérientielle s'inscrivent dans le champ du *Scholarship of Teaching and Learning* (SchoTL), c'est-à-dire qu'ils relèvent de retour d'expériences d'enseignants du supérieur sur leurs propres pratiques d'enseignement dans la perspective de les renouveler et de répondre de manière plus adéquate aux nouvelles attentes des étudiants. « Basée sur l'expérience, elle permet aux apprenants de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales et de les relier au regard des savoirs et connaissances acquises en classe » (Leininger-Frézal, 2019, p.133).

La géographie expérientielle repose sur deux piliers : 1) vivre une expérience spatiale qui peut revêtir différentes formes; 2) porter un regard réflexif sur celle-ci.

La pratique spatiale et la réflexivité au cœur de la géographie expérientielle

Certaines démarches comme les sorties de terrain, les jeux de simulation ou les jeux de rôle en didactique de la géographie sont pensées comme des moyens de faire vivre des expériences spatiales aux étudiants à

l'université (Elwood, 2007; Glass, 2015; Healey et Jenkins, 2000). Ces écrits soulignent leur importance et leur pertinence pour les apprentissages tant pour les élèves du primaire que les étudiants universitaires. Toutefois ils interrogent peu les conditions qui font que ces démarches permettent aux étudiants de vivre une expérience spatiale. En effet, avoir une expérience de l'espace, l'arpenter, se déplacer, etc. n'est pas suffisant pour parler d'expériences spatiales. Sinon, toutes pratiques dans l'espace, quelles qu'elles soient, seraient nécessairement spatiales. Une expérience spatiale est un apprentissage réalisé à partir d'une pratique spatiale qui peut se définir comme « l'ensemble des relations matérielles et idéelles des individus à l'espace géographique » (Cailly, 2004, p.10).

Une sortie de terrain ou une activité géographique est une expérience spatiale si l'apprenant questionne sa relation à l'objet. À défaut de cela, nous resterons dans le mythe de l'accès direct au terrain et dans la reproduction d'une « épistémologie logocentrique et essentialisante » comme le dénonce Nairn (2005). L'auteure a en effet constaté qu'une sortie sur le terrain avec ses étudiants et l'immersion ne suffisaient pas à les départir de leurs préjugés négatifs. Ces réflexions entrent en résonance avec les évolutions épistémologiques de la géographie qui, à l'instar des sciences humaines et sociales, ont contribué à renouveler la manière dont est conçue la place de l'observateur par rapport à ce qu'il observe.

La sortie de terrain ou l'activité en classe de géographie est une expérience spatiale si la démarche est conçue comme une expérience et non comme un dévoilement du monde caractéristique d'une épistémologie positiviste (Orain, 2009). La pratique devient expérience parce qu'elle est un objet de réflexion. C'est ce que montre Nairn (2005) lors d'une de ses expérimentations. En effet, elle a analysé une excursion réalisée en Nouvelle-Zélande dans le cadre d'un cours de géographie humaine qui porte sur les migrations. Dans ce cadre, les étudiants ont été amenés à se déplacer dans des quartiers périphériques qui leur sont moins familiers et principalement fréquentés par des minorités issues de l'immigration (Chinois, Maori, peuples issus des îles pacifiques). Leurs déplacements se sont faits en bus, mais aussi à pied. Les étudiants ont notamment été amenés à se promener et à manger dans un marché local. Leur contact à la population locale ne leur permet pas de mettre à distance les catégories « race », « classe », etc. par lesquelles ils pensent l'Altérité. Les trois étudiantes qui ont servi d'étude de cas pour l'auteure disent en interview la peur et l'appréhension qu'elles ont ressenties lors de leur promenade au marché, et l'expliquent par la violence des Maoris

alors même qu'elles n'ont pas été témoins d'actes violents. Cette sortie a conforté leurs sentiments d'Altérité et leurs préjugés sur la population de ce quartier. En faisant ainsi l'objet d'une réflexion d'un sujet sur un objet (la visite du quartier), la pratique devient une expérience spatiale.

La notion de l'expérience spatiale soulève un débat épistémologique sur la construction de savoirs sur les autres et la nécessité d'explorer au préalable nos normes implicites (Rose, 1993). La sortie de terrain étudiée par Nairn (2005) soulève pour les étudiants la question du rapport à l'Altérité dans une société pluriethnique et des rapports de domination inhérents. Ce type de questionnement est moins vif sur d'autres thématiques ou dans d'autres champs de la géographie comme en géographie physique. Néanmoins, toute expérience spatiale requiert que le sujet – ici apprenant – réfléchisse à son lien avec l'objet.

L'expérience spatiale suppose un retour sur soi qui implique un déplacement dans son rapport à l'espace et aux lieux, de façon à témoigner et conscientiser ce qu'il s'est produit. Cette conscientisation et cette formalisation de la pratique (par la parole, l'écriture, le dessin, etc.) sont nécessaires pour la constituer en objet de savoir. La géographie expérientielle ne se résume pas à faire l'expérience des lieux. Il s'agit aussi de mettre à distance cette pratique. Cela correspond à la réflexivité développée par Kolb (1984) et sert de levier de questionnement de la géographicit  des élèves et des étudiants.

Expliciter son rapport au monde : un moyen de développer sa g ographicit 

L'articulation de l'expérience spatiale et de la réflexivité, centrale dans la géographie expérientielle, est un terreau fertile pour développer la g ographicit  de l'apprenant. Bien que le terme de g ographicit  renvoie à plusieurs acceptions, nous entendons ici la g ographicit  comme « la relation existentielle établie entre l'homme et son habitat ». C'est Eric Dardel (1952, p.2) qui a fixé parmi les premiers cet usage :

[...] Connaître l'inconnu, atteindre l'inaccessible, l'inquiétude géographique précède et porte la science objective. Amour du sol natal ou recherche du dépaysement, une relation concrète se noue entre l'homme et la Terre, une g ographicit  de l'homme comme mode de son existence et de son destin. (cité par Robic, 2004, p. 2)

La g ographicit  découle de pratiques spatiales et d'expériences spatiales singulières. C'est parce que nous arpentons l'espace, nous nous y installons, nous l'aménageons, nous nous y projetons, etc. que nous construisons une relation à cet espace. Cette relation n'est pas

indifférenciée à l'échelle de la Terre. Elle génère des différenciations entre l'Ici et l'Ailleurs, le proche et le lointain, etc.

La géographicit  est également alimentée par les apprentissages à l' cole, notamment dans le cadre de la démarche expérientielle, qui, en questionnant les pratiques spatiales des élèves, les amène à prendre conscience, à expliciter et à questionner leur g ographicit  (Colin, 2021). En effet, tout au long des quatre phases de la démarche, soit l'Immersion, l'Interaction, l'Institutionnalisation et l'Implémentation (les 4I), les élèves sont amenés à interroger leur rapport au monde et à y mettre en jeu le « Je ». Par exemple dans l'Immersion, l'élève sera confronté à diverses pratiques spatiales, les siennes ou celles d'autres acteurs. Dans l'Interaction, l'élève approfondira sa réflexion dans le cadre d'échanges avec ses pairs. Dans l'Institutionnalisation, l'élève sera mis en contact avec un savoir formalisé construit par d'autres dans le cadre de la géographie scolaire. Enfin, dans l'Implémentation, l'élève pourra opérationnaliser les savoirs appris. La démarche est spiralaire car chaque phase se construit à partir des éléments qui ont émergé de l'étape précédente. C'est ce qui permet de qualifier la démarche de socio-constructiviste, car elle place les élèves au centre de la démarche (Kolb, 1984) et interpelle leur rapport au monde. La démarche des 4I permet ainsi aux élèves et aux étudiants d'apprendre des savoirs attendus en cours de géographie en tissant un lien avec des situations géographiques vécues.

La démarche expérientielle semble propice pour penser l'empathie géographique et la rendre opérationnelle dans le contexte de la classe de géographie. Mais quelle forme l'empathie prend-elle dans la géographie expérientielle? S'agit-il davantage d'un moyen ou d'une fin? Pour mieux réfléchir à ces questionnements, il convient maintenant de présenter une brève définition de l'empathie puis d'analyser son articulation dans les phases de la géographie expérientielle pour répondre à ces questions.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'EMPATHIE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Depuis ses premières apparitions dans les écrits des philosophes allemands Robert Vischer et Theodor Lipps à la fin du 19^e siècle, le concept d'empathie a été repris dans de nombreux domaines allant de la psychologie à l'administration en passant par les neurosciences et l'informatique. Ainsi, au fil des années, et selon les contextes dans lesquels le terme *empathie* est utilisé, différentes définitions du concept ont été proposées. Certains avancent même qu'il y aurait autant de

définitions de l'empathie qu'il y a d'auteurs (Decety et Jackson, 2004), ce qui n'est pas sans créer quelques difficultés (Hall et Schwartz, 2022). Dans cette perspective et dans la foulée de la recommandation de Hall et Schwartz (2019), il nous semble plus opérationnel de préciser quelques caractéristiques de l'empathie telles que nous l'entendons dans le contexte des sciences humaines et sociales pour ensuite porter notre attention sur la définition de l'empathie historique afin de circonscrire le socle sur lequel nous souhaitons réfléchir à la place de l'empathie dans la géographie expérientielle.

L'empathie est une attitude qui doit inclure une dimension affective et une dimension cognitive. S'il y a uniquement la dimension affective qui est présente, nous sommes davantage dans la sympathie ou la compassion tandis que, s'il y a uniquement la dimension cognitive, il s'agit davantage de prise de perspective. L'interaction entre les deux est par conséquent une composante essentielle de l'empathie (Heberlein et Saxe, 2005; Strayer, 1987). Ensuite, la distinction entre soi et l'autre se doit d'être maintenue dans l'empathie. En effet, simplement plonger dans les émotions de l'autre sans garder la conscience de ses propres émotions s'apparente davantage à la contagion émotionnelle qu'à l'empathie (de Vignemont et Singer, 2006). Il faut donc être en mesure d'identifier ses émotions et celles de l'autre, tout en les distinguant, puisque ces deux pôles facilitent l'empathie en servant de pont entre soi et l'autre (Decety et Sommerville, 2003). Finalement, bien que l'empathie débouche souvent sur une action positive (*prosocial behavioral outcomes*), celle-ci ne fait pas partie de l'empathie elle-même. En effet, on peut avoir de l'empathie sans agir en ce sens et différents facteurs peuvent influencer notre choix d'agir ou non. Toutefois, dans le contexte de l'enseignement des sciences humaines et sociales, des actions favorisant le vivre-ensemble demeurent une des finalités souhaitées de l'utilisation de l'empathie en classe (Davison, 2017; Endacott et Brooks, 2013; Levstik et Barton, 2011).

Ces trois éléments (la dualité affectif/cognitif, la distinction entre soi et l'autre et une possible action), qui constituent des attributs essentiels de l'empathie, peuvent également être modulés selon que nous sommes en présence d'empathie virtuelle, ethnoculturelle ou historique. Or, étant donné l'association histoire et géographie à la fois dans les recherches en didactique et les curricula, il est intéressant de regarder d'un peu plus près les caractéristiques de l'empathie historique, laquelle a fait l'objet de nombreuses recherches (Ashby et Lee, 1987; Bryant et Clark, 2006; Davies et al., 2001; Endacott et Brooks, 2013). À l'image de l'empathie, l'empathie historique ne bénéficie pas d'une définition unique et

commune. Cependant, elle est généralement définie comme l'habileté à percevoir les événements, actions ou décisions du passé en prenant en compte la perspective des acteurs historiques, sans entrer dans la dimension émotionnelle (Colby, 2008; Cunningham, 2009). C'est en quelque sorte « juger sans imposer ses propres valeurs au passé » (Moisan, 2017, p. 10). Dans son opérationnalisation en classe, l'empathie historique repose sur l'articulation de trois volets : la contextualisation historique (*historical contextualisation*), la prise de perspective (*perspective taking*) et la connexion affective (*affective connection*) (Endacott et Brooks, 2013). À l'instar des trois caractéristiques de l'empathie, la présence des trois aspects de l'empathie historique est essentielle dans toute démarche en classe afin d'amener les élèves à développer cette attitude dans leur cours d'histoire.

Dans son opérationnalisation de ce qu'il appelle le « cheminement de l'empathie historique » (*historical empathy pathway*) (voir figure 1), Davison (2017) montre par ailleurs comment les différentes caractéristiques de l'empathie historique s'articulent les unes avec les autres. La connexion affective sert d'amorce, puis le travail avec les sources et la mise en perspective, notamment par la contextualisation, amènent l'élève à être à la fois conscient de sa position et de celle des autres acteurs. Finalement, le produit du cheminement de l'empathie historique sera un jugement, lequel peut mener à une action, soit la rédaction d'un travail scolaire (essai, exposé oral, etc.) ou une action citoyenne.

Stades de l'empathie historique	Éléments de l'empathie historique
Entrer dans le passé	• <u>ouverture</u> d'esprit • <u>bienveillance</u> • <u>imagination</u>
Travailler avec les documents historiques	• <u>explorer</u> les documents - rechercher les faits • <u>s'approprier</u> le contexte • <u>trouver</u> plusieurs perspectives et être conscient que les croyances passées sont souvent différentes de celles du présent
Sortir du passé	• Porter un jugement

FIGURE 1. Le cheminement de l'empathie historique selon Davison (2017), notre traduction

On reconnaît donc dans l'empathie historique la présence des trois caractéristiques de l'empathie identifiées précédemment à savoir le couple affectif/cognitif, la distinction entre soi et l'autre et une possible action. Une articulation similaire de l'empathie dans le contexte de la géographie expérientielle serait-elle possible? Pourrait-elle déboucher sur une empathie géographique? Ce sont ces questions qui sous-tendent l'articulation de la prochaine partie.

LA PRÉSENCE DE L'EMPATHIE DANS LES PHASES DE LA GÉOGRAPHIE EXPÉRIENTIELLE

Bien que l'histoire ne soit pas la géographie et que le passé ne soit pas l'espace, il nous semble possible de relever des traces de l'empathie dans la démarche des 4I (Immersion, Interaction, Institutionnalisation et Implémentation) de la géographie expérientielle. En effet, l'immersion est une entrée dans l'expérience spatiale par l'affectif, c'est la connexion affective du sujet dans laquelle se concrétise la distinction entre soi et l'autre. L'interaction et l'institutionnalisation correspondent à l'appropriation des concepts et des notions qui constituent les objectifs d'apprentissage. Ces concepts et notions sont présents dans la situation d'immersion. Les phases d'interaction de l'institutionnalisation permettent de les définir et de les formaliser allant ainsi vers une compréhension et une contextualisation, c'est en quelque sorte un dialogue entre l'affectif et le cognitif. Finalement l'implémentation correspond à la construction d'un jugement à partir des apprentissages réalisés antérieurement ce qui, en contexte scolaire, mène à une production qui pourra être sanctionnée par une évaluation et, en contexte extra-scolaire, à une action citoyenne.

L'Immersion : solliciter le volet affectif de l'empathie et rendre tangible la distinction entre soi et l'autre

Première phase de la géographie expérientielle, l'immersion est la confrontation des apprenants à une expérience spatiale laquelle peut être directe ou indirecte et prendre différentes formes (Leininger-Frézal, 2019; Maurice, 2020) comme le formalise la figure ci-dessous.

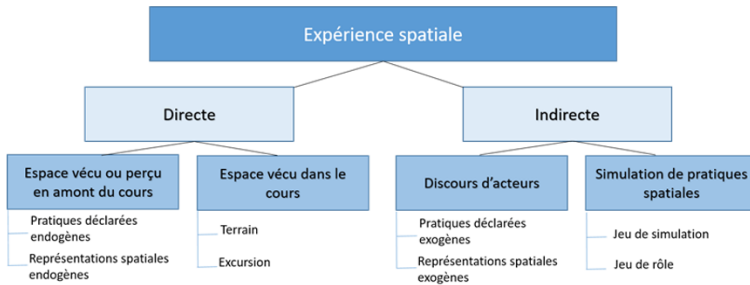


FIGURE 2. Les différents types d'expérience spatiale (Leininger-Frézal, 2019, p.130)

L'expérience spatiale directe met en jeu les pratiques spatiales personnelles des apprenants dans un cadre privé ou bien en classe. Dans un cas, l'expérience repose sur ce que les apprenants disent faire dans l'espace (pratiques déclarées endogènes) ou bien sur leurs représentations spatiales de ces pratiques. Dans l'autre, les pratiques spatiales sont créées par l'enseignant et elles sont collectives. L'expérience peut aussi être indirecte. Dans ce cas, il ne s'agit plus du vécu des élèves et des étudiants, mais de celui d'autres acteurs qui rapportent leurs pratiques ou leurs représentations spatiales dans leur discours. Ces pratiques peuvent aussi être simulées dans des jeux de rôles ou de simulation. Qu'elles soient directes ou indirectes, ces expériences ont pour objectif d'engager l'apprenant dans ses apprentissages, notamment en sollicitant le volet affectif de l'empathie et en mettant en avant la distinction entre soi et l'autre.

Dans l'immersion, le volet affectif de l'empathie est particulièrement sollicité, par une émotion géographique directe liée aux expériences personnelles, comme la réaction à un lieu, un paysage, ou la présence d'une émotion (anxiété, peur, etc.). Le volet affectif peut découler également d'une émotion géographique médiatisée à la suite de la lecture d'un texte, de l'écoute d'un reportage télé sur une catastrophe, etc. (Cavaille, 2016). Dans l'immersion, le volet affectif de l'empathie se manifeste par les différentes émotions vécues par les élèves. Au cours d'une visite de terrain, les élèves peuvent prendre conscience de ce qu'ils ressentent, le formaliser en vue d'échanger et de partager leurs ressentis face à un lieu, un paysage, un territoire, etc. Même si toute la classe a vécu la même sortie, les réactions et les émotions seront différentes. Il convient alors d'amener les élèves à constater la diversité des expériences et, du même souffle, à travailler le rapport entre soi et l'autre. Le même constat peut être possible dans une expérience spatiale indirecte – c'est-à-dire simulée (cf. figure 2) – où les élèves prennent conscience, au contact

de divers documents ou narratifs, que différents acteurs (promoteur, municipalité, riverain, etc.) ont différents regards face à l'utilisation d'un lieu (aménagement d'un bord de lac par exemple).

Dans la phase d'immersion de la démarche de géographie expérientielle, l'enseignant va pouvoir s'appuyer sur l'empathie des élèves pour construire son enseignement dans le secondaire et le supérieur. Du même souffle, le fait de mettre de l'avant les différentes visons/perceptions d'un même événement (vécu collectivement ou simulé) va pouvoir bonifier cette empathie. Ainsi, l'empathie est à la fois un moyen au service de la démarche de géographie expérientielle et une fin de cette étape de la démarche.

L'Interaction et l'Institutionnalisation : le dialogue entre l'affectif et le cognitif

Une fois l'immersion complétée, ce sont les phases de l'interaction et de l'institutionnalisation qui se réalisent conjointement en se succédant dans une logique spiralaire. Ici, c'est une combinaison des volets affectif et cognitif de l'empathie qui est en action, de même qu'un renforcement du rapport entre soi et l'autre, notamment en rendant visible le « je » qui est présent derrière les savoirs géographiques. Dans ses communications avec ses pairs (interaction), l'élève met en relation sa pratique ou sa représentation spatiale avec celle de ses pairs.

Ici, l'empathie est un outil, car elle est au service de la mobilisation d'outils géographiques pour amener les élèves vers le développement d'un raisonnement géographique, de la construction de leur rapport au monde et de leur géographicit  . C'est également une fin, puisque, par les phases d'interaction et d'institutionnalisation, la géographie expérientielle nourrit l'empathie en permettant à l'élève d'être accompagné par l'enseignant dans la démarche d'aller-retour entre affectif et cognitif, et dans sa compréhension des connaissances et concepts en jeu, lesquels reposent sur une subjectivité qui fait ressortir la place du « je » dans ceux-ci.

L'Implémentation : la voie vers l'empathie géographique

La dernière phase de la géographie expérientielle est l'implémentation. Celle-ci peut se faire de deux manières. D'une part, elle peut se réaliser dans le cadre d'un nouveau travail, d'un examen ou d'une tâche qui sera réalisée par l'élève en classe de géographie. Nous sommes ici dans une action qui permettra à l'enseignant d'évaluer les acquis de l'élève, sa compréhension. Bien qu'en elle-même l'empathie n'ait pas pour caractéristique de forcément déboucher sur une action, le fait que nous

soyons en contexte scolaire et qu'il y ait une obligation d'évaluer les apprentissages faits par les élèves aux regards des objectifs d'apprentissage de l'enseignant et du curriculum prescrit, il devient nécessaire de prévoir une action/une production. D'autre part, l'implémentation peut être une action citoyenne que l'élève va poser dans sa vie de tous les jours en mettant à profit les savoirs appris en classe de géographie. À ce moment, on sort de la classe, de la géographie expérientielle et de l'empathie pour aller sur le terrain de la citoyenneté. La résultante souhaitée de toute cette démarche de géographie expérientielle est donc le développement d'une empathie géographique, laquelle permettra de guider les actions des élèves/citoyens.

Il ressort de notre exploration que, tout au long des trois premières phases de la démarche de la géographie expérientielle, l'empathie est présente à la fois comme moyen et comme fin. En effet, l'empathie est par moment sollicitée dans le contexte de la classe de géographie pour amener l'apprenant à développer un raisonnement géographique et, parallèlement, le travail sur les savoirs géographiques visés par le curriculum a pour but de développer l'empathie chez l'élève. Toutefois, dans la phase d'implémentation, ce n'est pas tant le développement d'une empathie générale qui est souhaitée, comme ce fut le cas dans les trois phases précédentes, mais bien le développement d'une empathie géographique. Au terme de cette quatrième phase, on vise la capacité des élèves à être empathiques non pas seulement dans une interaction en classe avec les pairs ou dans une mise à distance de leur posture par rapport à un savoir qui leur est présenté, mais bien dans leur rapport au monde et dans leurs expériences spatiales. Ici, l'empathie s'incarne dans la géographicit   de l'élève. Cette forme d'empathie est spécifique à la discipline : il s'agit de l'empathie géographique.

Mais comment définir plus précisément l'empathie géographique? Existe-t-il des définitions qui prennent en compte les trois éléments qui caractérisent l'empathie en sciences humaines et sociales que nous avons mis de l'avant précédemment pour les appliquer dans le contexte de l'enseignement de la géographie? Peut-on penser l'empathie géographique au prisme de la géographie expérientielle?

VERS UNE DÉFINITION DE L'EMPATHIE GÉOGRAPHIQUE

Dans une définition présentée dans le contexte de l'interaction entre étudiants universitaires locaux et étrangers, Rose-Redwood et Rose-Redwood (2018) définissent l'empathie géographique comme « une éthique de la bienveillance envers ceux et celles qui vivent dans des

régions éloignées à travers le monde » [traduction libre¹] (p. 1329). Bien qu'intéressante, cette définition met surtout en évidence le côté affectif de l'empathie (par la notion de « care ») laissant dans l'ombre le volet cognitif.

Dans un contexte très différent, soit celui de l'enseignement de la géographie en Australie, Maude définit l'empathie géographique comme : « la capacité de comprendre pourquoi les gens d'autres régions pensent et agissent comme ils le font [traduction libre²] » (Maude, 2010, p. 14). Cette définition fait ressortir la dualité affectif/cognitif de l'empathie rejoignant ainsi la dualité empathie/connaissance mise de l'avant par les géographes humanistes comme Bailly et Scariati (1993). Malgré tout, la définition de Maude (2010) ne s'intéresse pas à la nécessité, dans l'empathie géographique, de ne pas perdre de vue sa propre position dans l'exercice. En effet, comme le souligne Bondi (2003), « Le concept d'empathie désigne la capacité de comprendre le cadre de référence expérientiel d'autrui sans perdre de vue le sien et en quoi il diffère [traduction libre³] » (p. 65).

L'expérience spatiale est un élément à prendre en compte dans la formalisation de l'empathie géographique. C'est ce qui nous amène à également rejeter ce que Robinson nomme « l'empathie réaliste » et qui se définit comme :

la volonté d'accepter l'autre comme un égal; la compréhension du contexte dans lequel vit l'autre (social, environnemental, économique et politique); et la reconnaissance du fait que le système de valeurs et la « manière de voir les choses » de l'autre constituent une alternative valable à ses propres valeurs [traduction libre⁴] (Robinson, 1988, p. 154-155).

La définition que propose Robinson est fort intéressante et intègre les principales caractéristiques de l'empathie. Toutefois, bien qu'il soit géographe, son approche nous semble davantage socio-centrée que spatiale-centrée, d'où notre hésitation à y voir une potentielle définition de l'empathie géographique.

Ces trois définitions présentent l'empathie géographique davantage comme un produit plutôt que comme un processus. En effet, l'empathie géographique est tantôt « une éthique » (ethic), « une capacité » (ability) ou « une volonté » (willingness) qui découle de l'enseignement de la géographie. Ici nous sommes davantage dans une posture où la géographie, comme discipline scolaire, permet de développer l'empathie chez les élèves (Dolan, 2020; Tanner, 2010; Wellens et al., 2006). Une empathie qui se manifeste envers l'autre, mais aussi envers

l'environnement. En effet, dans un contexte où les finalités de l'enseignement de la géographie sont très centrées sur l'éco-responsabilité et l'éducation au développement durable, l'empathie peut également se manifester envers l'environnement (Brown et al., 2019; Francesca et al., 2021).

L'empathie géographique que nous sommes à même de percevoir dans la démarche de la géographie expérientielle se veut à la fois un processus et un produit, un moyen et une fin. En effet, alors que l'empathie a longtemps été considérée comme un produit de la connaissance (qu'elle soit géographique ou non) elle est désormais également considérée comme un processus (Nelson et al., 2022), comme c'est le cas pour l'empathie historique (Yeager et Foster, 2001). Il nous semble donc nécessaire, dans notre démarche de définition de l'empathie géographique, d'intégrer cette dualité produit/processus.

Ainsi, nous proposons de définir l'empathie géographique comme une manière d'appréhender le monde qui consiste à comprendre les expériences, les actions ou les valeurs des habitants de différents territoires ou les conséquences des changements environnementaux à l'aide de divers concepts, raisonnements et outils géographiques, tout en créant un lien entre celles-ci, notre vécu, nos valeurs et notre cadre de référence, sans toutefois les imposer. Dans la perspective didactique qui est la nôtre, cette définition nous semble mettre de l'avant la dimension « processus » de l'empathie, intégrer ses trois caractéristiques et prendre en compte la spatialité, tout en étant cohérente avec la démarche de la géographie expérientielle, et donc, opérationnelle. Qui plus est, en pensant l'apprentissage de la géographie en termes d'empathie, cela permet également de marquer une rupture avec le modèle transmissif encore prégnant dans les pratiques (Audigier, 1993; Tutiaux Guillon, 2004) et, dans une moindre mesure, dans les curricula prescrits

CONCLUSION

Considérant cette définition et notre réflexion exploratoire, il nous semble réaliste de parler d'une prise en compte de l'empathie dans le contexte de l'enseignement de la géographie, du moins dans la démarche de la géographie expérientielle. Ainsi, en cherchant à voir comment la géographie expérientielle et l'empathie peuvent s'imbriquer l'une dans l'autre, nous en arrivons à la conclusion qu'elles s'alimentent mutuellement. D'abord, une partie de la démarche de la géographie expérientielle repose sur l'empathie. Elle s'appuie sur l'expérience spatiale des élèves, qu'elle soit individuelle ou collective, vécue en classe

ou à la maison, et sa mise en dialogue avec celle de ses pairs ou celle provenant de discours d'acteurs. Ensuite, il nous semble que, par sa structure spiralaire et ses quatre phases, la géographie expérientielle permet, à terme, le développement d'une empathie spécifique à la géographie puisqu'elle est liée à la géographicit   de l'élève.

Des expérimentations en classe avec des enseignants et des élèves seront nécessaires afin de pousser plus avant notre réflexion sur les liens entre géographie expérientielle et empathie géographique, ainsi que pour valider certaines de nos idées. En effet, en tant que processus, sous quelles conditions l'empathie géographique devient-elle un levier de l'apprentissage de la géographie? Puis, en tant que finalité, quelle opérationnalisation de la géographie expérientielle contribue le plus au développement d'une empathie géographique qui se manifeste envers l'environnement? Existente-ils des liens entre l'empathie géographique et la pensée spatiale? Voilà autant de questions qui nous semblent porteuses pour le futur et le développement de la didactique de la géographie.

NOTES

1. « an ethic of care for those living in distant places around the world » (Rose-Redwood et Rose-Redwood, 2018, p. 1329).
2. « the ability to understand why people in other places think and behave in the way they do » (Maude, 2010, p. 14).
3. « the concept of empathy refers to the capacity to understand the experiential frame of reference of another without losing an awareness of (its difference from) one's own. » (Bondi, 2003, p. 65).
4. a willingness to accept another person as equal; an understanding of the context within which the other person lives (social, environmental, economic and political); and an acceptance that the other person's value system and 'way of looking at things' is a valid alternative to one's own (Robinson, 1988, p. 154-155).

RÉFÉRENCES

- Ashby, R. et Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in History. Dans C. Portal. (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (p. 62-88). Falmer.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.* [thèse de doctorat inédite] Université de Paris VII.
- Bailly, A.-S. et Scariati, R. (1993). À propos. Empathie et connaissance des lieux. *Revue de géographie alpine*, 81(1), 7-13.
- Bondi, L. (2003). Empathy and identification: Conceptual resources for feminist fieldwork. *ACME: An International EJournal for Critical Geographies*, 2(1), 64-76.
- Briand, M. (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire*, [thèse de doctorat inédite] Université de Caen Basse-Normandie.
- Brown, K., Adger, W. N., Devine-Wright, P., Anderies, J. M., Barr, S., Bousquet, F., Butler, C., Evans, L., Marshall, N. et Quinn, T. (2019). Empathy, place and identity interactions for sustainability. *Global Environmental Change*, 56, 11-17. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.03.003>
- Bryant, D. et Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064. <https://doi.org/10.2307/20054210>
- Cailly, L. (2004). *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Étude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : L'exemple de Tours.* [thèse de doctorat Université François Rabelais]. HALtheses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00397901>
- Cavaille, F. (2016) (Ap)prendre la géographie par les sentiments. *Carnets de géographes*, 9. <https://doi.org/10.4000/cdg.565>
- Colby, S. (2008). Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 60-79.
- Colin, P. (2021). *Les frontières : une question socialement vive à enseigner : Exemple du lycée professionnel* [thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon]. <https://www.theses.fr/2021LYSE2101>
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709. <https://doi.org/10.1080/00220270902947376>
- Dardel, E. (1952). *L'Homme et la terre. Nature de la réalité géographique.* Éditions du CTHS.
- Davis Jr., O. L., Yeager, E. A. et Foster, S. J. (dir.). (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Davison, M. (2017). Teaching about the First World War today: Historical empathy and participatory citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(3), 148-156. <https://doi.org/10.1177/2047173417736906>
- Decety, J. et Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Decety, J. et Sommerville, J. A. (2003). Shared representations between self and other: A social cognitive neuroscience view. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 527-533. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.004>

- Déry, C., Hartmann, J et Bagoly-Simo, P. (2021). L'empathie géographique: mieux la comprendre pour mieux l'intégrer en classe. *Enjeux de l'univers social* 17. 1 (2021) : 29-32.
- de Vignemont, F. et Singer, T (2006) The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier.
- Dolan, A. M. (2020). *Powerful Primary Geography: A Toolkit for 21st-century Learning*. Routledge.
- Elwood, S. A. (2007). Experiential learning, spatial practice, and critical urban geographies. *Journal of Geography*, 103(2), 55-63. <https://doi.org/10.1080/00221340408978576>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58.
- Evans, M. (2012). Feeling my way: Emotions and empathy in geographic research with fathers in Valparaíso, Chile. *Area*, 44(4), 503-509.
- Gaujal, S. (2016). Une géographie à l'école par la pratique artistique. *Carnets de géographes*, 9. <https://doi.org/10.4000/cdg.623>
- Glass, M. R. (2015). Enhancing field research methods with mobile survey technology. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(2), 288-298. <https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1010144>
- Hall, J. A. et Schwartz, R. (2022). Empathy, an important but problematic concept. *The Journal of Social Psychology*, 162(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.2004670>
- Hall, J. A. et Schwartz, R. (2019). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology*, 159(3), 225-243. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- Healey, M. et Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- Heberlein, A. S. et Saxe, R. R. (2005). Dissociation between emotion and personality judgments: Convergent evidence from functional neuroimaging. *Neuroimage*, 28, 770-777. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.06.064>
- Hertig, P. (2009). Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes : Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud [Lausanne].
- Karn, S. (2021). Pour connaître une personne, il faut avoir marché dans ses chaussures: l'empathie historique et l'apprentissage par l'expérience. *Enjeux de l'univers social*, 17(1), 15-17.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Leininger-Frezal, C. (2018). Training primary teachers through experiential geography. *European Journal of Geography*, 9(2), Article 2. <https://ois.eurogeojournal.eu/index.php/egj/article/view/69>
- Leininger-Frezal, C. (2019). Habilitation à diriger des recherches. Tome 1 Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle. Université de Caen.
- Levstik, L. S. et Barton, K. C. (2011). (4th ed.). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. Harper and Row.
- Maude, A. (2010). What does Geography contribute to the education of young Australians? *Geographical Education*, 23, 14-22.

- Maurice, J. (2020). *Construire une bande dessinée en géographie prospective et raisonnement géographique* [Mémoire de maîtrise].
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14.
- Nairn, K. (2005). The problems of utilizing 'direct experience' in Geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), Article 2. <https://doi.org/10.1080/03098260500130635>
- Nelson, T.A., Goodchild, M.F. et Wright, D.J. (2022) Accelerating ethics, empathy, and equity in geographic information science, *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 119 (19) e2119967119, <https://doi.org/10.1073/pnas.2119967119>
- Olmedo, É. (2015). *Cartographie sensible : Tracer une géographie du vécu par la recherche-crédation* [thèse, Paris 1]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2015PA010683>
- Orain, O. (2009). *De plain-pied dans le Monde. Écriture et réalisme dans la géographie française au XXe siècle*. Paris, L'Harmattan.
- Pageau, L. (2021). L'empathie historique pourrait-elle faciliter la compréhension de la nature de la science historique? *Enjeux de l'univers social*, 17(1), p. 45-48.
- Piaget, J. (1968). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for History teaching. Dans C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (p. 89-99). Falmer.
- Retaillé, D. (1997). *Le monde du géographe*. Presses de Sciences Po.
- Robic, M.-C. (2004). Géographicité. Dans *Hypergé*. <https://hypergeo.eu/geographicite/>
- Robinson, R. (1998). Development issues: Sympathy and paternalism, empathy and realism. Dans R. Gerber et J. Lidstone (dir.) *Developing skills in geographical education*, (p.152-155). International Geographical Union, Commission on Geographical Education.
- Rose, G. (1993). *Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge*. Polity.
- Rose-Redwood, C. et Rose-Redwood, R. (2018). Building bridges across the international divide: Fostering meaningful cross-cultural interactions between domestic and international students. *Journal of International Students*, 8(3), 1328-1336. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.56>
- Schmitz, S. (1998). *Participation et aménagement empathique. Réflexions à partir du cas wallon*. 8.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education Ltd.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D. R. O. and N. Torrance (dir.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of learning, Teaching, and schooling* (p. 765-783). Blackwell.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive processes in empathy. Dans N. Eisenberg et J. Strayer (dir.), *Empathy and its development* (p. 218-244). Cambridge University Press.
- Tanner, J. (2010). Geography and the emotions. Dans Scoffham, S. (dir.), *Primary Geography Handbook*, (2e éd., p. 35-47). Geographical Association.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire? Colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lyon.
- Wellens, J., Berardi, A., Chalkley, B., Chambers, B., Healey, R., Monk, J. et Vender, J. (2006). Teaching Geography for social transformation. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 117-131. <https://doi.org/10.1080/03098260500499717>

Yeager, E. A. et Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. Dans O. L. Davis Jr., E. A. Yeager et S. J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-19). Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T. et Morris, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8-24.

CHANTAL DÉRY s'intéresse à la formation des enseignants depuis plus de 25 ans et elle est professeure en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) depuis 2008. Elle s'intéresse particulièrement au transfert des apprentissages, à l'interdisciplinarité et à la didactique de la géographie. chantal.dery@uqo.ca

CAROLINE LEININGER-FRÉZAL est professeure des universités à l'Université Paris Cité. Ses recherches au sein du Laboratoire Didactique André Revuz, s'inscrivent dans le champ de la didactique de la géographie et portent plus spécifiquement sur le raisonnement géographique et les questions socialement vives. Titulaire de la chaire de recherche « Education au Développement Durable à l'Université » (EDDU), elle travaille plus spécifiquement sur les questions environnementales dans l'enseignement secondaire et tertiaire. caroline.leininger-frezal@u-pariscite.fr

CHANTAL DÉRY has been involved in teacher education for more than 25 years and has been a professor of Social Sciences education at the Université du Québec en Outaouais (UQO) since 2008. Her research interests focus particularly on the transfer of learning, interdisciplinarity, and geography education. chantal.dery@uqo.ca

CAROLINE LEININGER-FRÉZAL is a university professor at Université Paris Cité. Her research at the Laboratoire Didactique André Revuz focuses on Geography education, with particular emphasis on geographical reasoning and social issues. As the holder of the "Education for Sustainable Development at University" (EDDU) research chair, she works more specifically on environmental issues in secondary and higher education. caroline.leininger-frezal@u-pariscite.fr