

# Emotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ?

## Emotions and school learning: which suggestions for teacher training?

Frédérique Cuisinier  
Emotischool  
fcuisinier@emotischool.com

Résumé : L'étude des émotions dans le champ scolaire s'affirme depuis une trentaine d'années comme une thématique majeure dans la recherche sur les apprentissages scolaires. Leurs manifestations, leurs contributions ou leurs relations avec la motivation ou les stratégies d'apprentissages commencent à être explorées. Parallèlement, les références aux émotions dans les programmes scolaires augmentent. Cet article, prenant appui sur les données scientifiques et sur les programmes, argumente en faveur d'une articulation entre ces deux perspectives et pointe les implications pour la formation des enseignants.

Abstract: The study of emotions in the educational field has emerged, in the past thirty years, as a major theme in the research on school learning. Their manifestations, their contributions and their relationship with motivation or learning strategies are beginning to be explored. Meanwhile, references to emotions in school programs have been increasing. This article, bearing on scientific data and academic programs, argues in favor of an articulation of these two perspectives and outlines the implications for teacher training.

Mots-clés : développement de l'enfant, socialisation, finalités de l'éducation, formation des enseignants

Keywords: child development, socialisation, aims of education, teacher education

Depuis une trentaine d'années, la recherche scientifique explore les émotions dans le champ scolaire. En ce qui concerne la psychologie, l'histoire de la discipline et la défiance à l'égard des émotions expliquent en partie cet intérêt assez tardif. Cette défiance fait désormais place à un engouement d'autant plus grand que les émotions commencent à être bien documentées (Sander et Scherer, 2009) et sont à l'honneur dans les médias. Ceci est plutôt de bon augure pour le domaine des apprentissages scolaires car les émotions semblent y jouer un rôle important bien qu'encore assez mystérieux (Boekaerts, 2010 ; Linnenbrick-Garcia et Pekrun, 2011 ; Cuisinier, Tornare et Pons, 2015). Par ailleurs, les émotions sont de plus en plus souvent évoquées par les acteurs de l'école, sous l'angle des compétences émotionnelles, considérées comme l'un des leviers du « vivre ensemble ». Les références aux émotions dans les programmes scolaires augmentent et les initiatives pédagogiques sur ce thème se multiplient. Cependant, les émotions fascinent et déroutent à la fois, tant il est parfois délicat ou malaisé de composer avec elles. Dès lors, comment et avec quelles finalités intégrer la thématique des émotions dans la formation des enseignants ?

Cet article propose une réflexion théorique fondée sur des recherches récentes. Il argumente en faveur de l'articulation dans la formation de deux données majeures : d'une part, l'importance du ressenti lié à la déstabilisation, cognitive et émotionnelle, inhérente à l'apprentissage et à ses inévitables péripéties, souvent sources de dévalorisation ; d'autre part, la nécessité de l'accompagnement éducatif du développement émotionnel. Après avoir évoqué ces deux grands points, et rappelé les exigences des programmes concernant les émotions, nous pointerons les implications pour la formation des enseignants.

## 1. L'émotion, entre intimité et communication sociale

La recherche scientifique cherche à comprendre la nature et le développement des émotions depuis près d'un siècle. Les études visent à décrire et à expliquer l'émotion en tant que phénomène éminemment intime, parce qu'intérieur et subjectif, mais aussi social, parce que contagieux et partageable. Comme dans tout champ scientifique, plusieurs conceptions et approches se distinguent (Ekman, 1994). S'il est délicat de synthétiser une littérature aussi riche et complexe, on retiendra que les émotions surviennent dans des situations signifiantes pour l'individu, au sens où elles constituent, par exemple, une source de plaisir ou de déplaisir, de bien-être, de risque ou de menace. Plusieurs auteurs s'accordent sur une fonction essentielle de l'émotion : elle signale à l'individu ce que la situation représente, pour lui, à ses yeux, à un moment donné. En outre, l'émotion prépare l'individu à agir en cohérence avec ce ressenti (Frijda, 1993). L'émotion ne survient donc pas *ex nihilo*. Contrairement à ce que l'on imagine parfois, l'émotion n'est pas déclenchée automatiquement par une situation donnée. Elle résulte, au contraire, de la façon dont l'individu perçoit cette situation, à ce moment-là. L'émotion conjugue ainsi, désirs, croyances, connaissances et histoire personnelle. La plupart des auteurs considèrent que plusieurs composants se mettent en jeu de façon extrêmement rapide, à tel point que cela échappe en grande partie à la conscience. Ces composants s'organisent autour de la perception et de l'évaluation de la situation (que ce passe-t-il ? cela m'est-il agréable ou non ? puis-je y faire face ?). L'évaluation subjective de la situation

s'accompagne de – et suscite des – changements physiologiques concernant notamment l'éveil, la tension musculaire, le rythme cardiaque ou la pression sanguine et, éventuellement, les mouvements observables (expressions, actions de fuite, d'attaque, de détente, d'approche...). Les changements en lien avec cette évaluation peuvent aussi se faire plus discrets (pensées, émergence de souvenirs, sensations, sentiments). L'émotion relève donc de l'expérience intérieure psychophysiologique, en lien avec les caractéristiques perçues de la situation. Elle affecte l'ensemble de la conduite, observable ou non, et les interactions sociales. En ce qui concerne les expressions émotionnelles, il convient de souligner qu'elles sont universellement reconnues mais variables selon les cultures (Ekman et Friesen, 1971). Leur rôle dans la communication est essentiel car elles sont interprétées comme des indices des états internes, dont la prise en compte est indispensable dans les interactions humaines. Ces expressions se caractérisent en particulier par des configurations d'activations musculaires faciales nuancées par des règles d'expression liées à la culture, de sorte que la joie ou la colère ne s'expriment pas de la même façon selon les cultures.

## 2. Les émotions dans les apprentissages

La recherche dans ce domaine se déploie dans plusieurs directions. Certaines études explorent l'influence des émotions sur la réussite académique tandis que d'autres cherchent à décrire les émotions ressenties ou l'influence du contenu émotionnel des supports d'apprentissages.

### 2.1. Comment la recherche étudie-t-elle l'influence des émotions sur l'apprentissage ?

L'influence de l'émotion sur les performances est abordée à partir de paradigmes expérimentaux permettant de comparer les performances, selon l'état émotionnel, dans des tâches plus ou moins proches des activités scolaires. Dans ces études, l'état émotionnel est modifié par des procédures d'induction de façon à instaurer une humeur ou une émotion spécifique, en général plaisante ou, plus rarement, déplaisante. Dans leur ensemble, ces études pointent la difficulté à instaurer un état émotionnel spécifique stable. Les inductions se révèlent en général assez labiles (Westermann, Spies, Stahl et Hesse, 1996), ce qui réduit sensiblement leur effet éventuel sur la performance. Cette influence ne se manifeste d'ailleurs pas toujours (Tornare, Czajkowski et Pons, 2016) ou se révèle de faible amplitude (Efklides et Petkaki, 2005). En outre, l'influence de l'état émotionnel artificiellement induit varie selon la complexité de la tâche réalisée par les enfants ou selon leur compétence par rapport à cette tâche (Tornare, Cuisinier, Czajkowski et Pons, 2016).

Ainsi, alors que l'effet des inductions émotionnelles est bien établi chez l'adulte (même si les mécanismes d'influence sous-jacents sont encore discutés), il semble que le phénomène diffère chez l'enfant. Une des questions que de futures recherches pourront éclairer est de savoir pourquoi. La recherche sur les variations de l'état émotionnel au fur et à mesure de l'activité ouvre, à cet égard, des pistes prometteuses. Plusieurs études observent que l'émotion prendrait sa source dans la réalisation de l'activité elle-même. Bien que les études dans cette perspective soient encore peu nombreuses, elles constatent des profils de variations assez similaires, caractérisés par une diminution des émotions plaisantes pendant l'activité en même temps qu'une augmentation des émotions déplaisantes, puis à l'issue de l'activité, de nouveau une augmentation des émotions plaisantes. De futures études devraient permettre de préciser l'influence de variables telles que l'enjeu (exercice ou évaluation par exemple), les compétences, l'intérêt ou l'appréciation de celle-ci. Récemment, Tornare, Pons et Czajkowski (2015) ont examiné, chez des enfants de CM2, les prédicteurs des émotions ressenties à l'issue d'une activité de mathématiques. En lien avec la littérature, quatre prédicteurs ont été pris en considération : le sentiment de compétence en mathématiques, l'état émotionnel préalable à l'activité, le sentiment de difficulté et le sentiment de réussite pendant l'activité. Leurs analyses montrent que seuls ces deux derniers prédicteurs contribuent significativement aux émotions post-activité. Ceci souligne l'importance du sentiment subjectif en relation avec l'activité. En effet, si un observateur extérieur regardant un enfant en train d'effectuer une opération ou de conjuguer un verbe, peut repérer les mouvements du crayon, les modifications ou les interruptions d'activité décelable, l'enfant de son côté ressent et éprouve intérieurement la réalisation de l'activité. En quelque sorte, il se regarde intérieurement. Il se sent en action. Ce sentiment qui nourrit et accompagne son activité intègre probablement la représentation subjective de l'activité (appréciation, jugement sur la faisabilité), ses propriétés intrinsèques (complexité et distance avec les connaissances disponibles par exemple), le sentiment d'effort, de difficulté ou de réussite, ainsi que le plaisir ou le déplaisir associé à la réalisation.

### 2.2. Diversité des émotions selon les personnes et les activités

Les émotions des apprenants sont généralement étudiées à l'aide d'entretiens qualitatifs ou de questionnaires pour identifier les relations avec les stratégies d'apprentissage, l'intérêt ou encore les situations de travail. Le *Achievement<sup>1</sup> Emotion Questionnaire* de R. Pekrun permet ainsi d'étudier les émotions des étudiants, et dans une moindre mesure, des enfants de fin de primaire (Cuisinier et coll., 2015, pour une présentation synthétique). Les résultats montrent l'extrême diversité des émotions selon les individus. Ils montrent aussi que les émotions varient pour une même personne selon

---

<sup>1</sup>*Achievement emotion* peut se traduire par « émotions d'accomplissement », c'est-à-dire les émotions impliquées dans l'activité scolaire et la performance

les disciplines et, toujours pour une même personne et une même discipline, selon le contexte (examens, cours, travail personnel). Cependant, les émotions agréables semblent plus stables que les autres. En outre, les émotions présentent des liens avec les stratégies d'apprentissage. Les émotions agréables (joie, espoir) sont associées à des stratégies de travail visant la compréhension profonde tandis que l'anxiété, la colère ou l'ennui sont associés à des stratégies superficielles comme apprendre par cœur (Pekrun, 2006). D'autres travaux basés sur des entretiens avec des apprenants montrent l'importance du ressenti à l'égard de l'objet d'apprentissage. C'est notamment le cas des mathématiques qui sont décrites par les adolescents comme menaçantes ou au contraire sécurisantes (Nimier, 1976).

### 2.3. Le contenu émotionnel des supports : une dimension privilégiée par l'enfant

Par ailleurs, la recherche étudie l'influence du contenu émotionnel des supports d'apprentissage sur la performance (mémorisation, production orthographique ou compréhension de texte). Il apparaît de façon convergente que les contenus émotionnels affectent les performances, dans une direction qui peut surprendre. En effet, les performances sont perturbées par l'introduction de contenus émotionnels. On pourrait penser que l'introduction d'émotions dans un texte, en particulier plaisantes, en facilite la compréhension ou l'écriture sous la dictée. Or, au contraire, cela altère la performance, et ce d'autant plus que le contenu émotionnel est plaisant (Clavel et Cuisinier, 2008 ; Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert et Clavel, 2010). L'étude de la mémorisation de récits à contenu émotionnel éclaire le mécanisme sous-jacent en montrant que les enfants privilégient le contenu émotionnel. Cela réduit les ressources attentionnelles dédiées aux autres dimensions de la tâche comme, faire des inférences sur le texte pour le comprendre, retrouver l'orthographe d'un mot ou mobiliser la bonne règle orthographique (Tornare et coll., 2016).

### 2.4. Le paradoxe de l'enseignement : déstabiliser en toute sécurité

La recherche sur la survenue et l'influence des émotions dans le cadre des activités scolaires met donc progressivement en lumière en quoi le ressenti de l'enfant représente une des composantes des apprentissages scolaires. Dans sa conquête des savoirs et des compétences, l'enfant est sans cesse confronté à la nouveauté et/ou à la difficulté. De fait, il est perpétuellement en situation de déséquilibre et d'inconfort. Paradoxalement, l'un des enjeux de l'activité pédagogique réside dans la construction de contextes favorables à de tels déséquilibres dont le dépassement implique la transformation des savoirs ou de leur fonctionnalité. C'est parce que l'enfant est confronté à la nouveauté qu'il peut apprendre ; c'est parce qu'il transforme sa représentation de la nouveauté en l'articulant à des savoirs antérieurs ou en découvrant de nouvelles façons d'agir qu'il apprend. Or le déséquilibre, l'incertitude de parvenir à maîtriser la situation, en principe provisoire et les éventuelles erreurs pouvant, de surcroît, être considérées de façon réprobatrice, sont inconfortables et sources d'émotions déplaisantes voire douloureuses. En conséquence, il importe que l'accompagnement pédagogique permette d'inscrire ce déséquilibre dans un contexte de sécurité favorable à la régulation des émotions générées par l'activité d'apprentissage.

## 3. L'émotion, un phénomène qui se développe en lien avec l'expérience et l'éducation

Comme nous venons de l'évoquer, les études sur les émotions dans le contexte de l'apprentissage révèlent l'importance de celles-ci pour l'enfant. Ses émotions lui signalent la nature de la situation pour lui (situation de sécurité, de risque, de menace, par exemple). Elles cristallisent son point de vue sur l'activité. Il aime cette activité, se sent bien ou au contraire la redoute, peine à l'effectuer. Les émotions sont aussi un sujet de curiosité puisqu'elles captent son attention. Cette curiosité représente un levier pour la compréhension de ses émotions ou de celles des autres. Parvenir à cette compréhension demande plusieurs années, ce que l'adulte ne soupçonne pas toujours. En effet, cela implique d'être capable d'intégrer en un ensemble cohérent des informations sur le ressenti, les désirs, les intentions et les buts, les connaissances et les croyances, les expressions et sur la situation. L'enfant doit parvenir à distinguer apparence et réalité et à concevoir que les états internes (désirs, pensées, croyances ou connaissances) sont des éléments décisifs dans l'explication du comportement et du ressenti. Cette compréhension suppose ainsi d'avoir élaboré ce que l'on appelle une « théorie de l'esprit ». Introduite en 1978 par D. Premack et G. Woodruff, cette expression désigne la capacité à inférer les états mentaux qui sous-tendent le comportement. Les travaux sur l'enfant ont permis de dresser le tableau développemental de cette capacité. Progressivement l'enfant comprend que les êtres humains pensent, rêvent, se souviennent, désirent, etc. (Astington, Harris et Olson, 1988 ; Thommen et Rimbart, 2005 pour une synthèse en langue française). Elle suppose en outre de parvenir à différencier les ressentis au-delà de la dichotomie plaisant-déplaisant. L'environnement éducatif y contribue en aidant l'enfant à reconnaître les expressions et en dialoguant avec lui au sujet des émotions (Saarni, 2000).

### 3.1. Comprendre et réguler les émotions : un développement graduel

La littérature sur le développement de la compréhension des émotions, assez riche (Pons, Doudin et Harris, 2004), révèle que les émotions sont identifiées jusqu'à 4 ans environ sur la base d'indices externes, en particulier les expressions faciales. Elles sont ensuite conçues par l'enfant jusque vers 6/8 ans comme une expérience mentale dans laquelle désirs et connaissances jouent un rôle décisif. Cela marque le début de la compréhension de la subjectivité. Au

cours de cette période, l'enfant commence à distinguer les émotions de même tonalité (peur, colère, par exemple) et à comprendre la possibilité d'éprouver des émotions mixtes ou celle d'un décalage entre l'expression et le ressenti intérieur, autrement dit la possibilité de dissimuler l'émotion. Puis, vers 8/12 ans l'enfant a une compréhension qualifiée de réflexive car il intègre dans son explication de l'émotion la conscience de soi et l'existence de règles sociales ou morales (fierté, honte, culpabilité...). C'est aussi la période au cours de laquelle se développent la compréhension des émotions ambivalentes (joie mêlée de tristesse) ainsi que des possibilités de régulation, par la mise en œuvre de stratégies permettant le maintien ou l'inflexion de l'émotion dans son intensité (diminution ou intensification) ou sa nature (ressentir une autre émotion).

On peut s'étonner du fait que la capacité de régulation émotionnelle se développe si lentement. Cependant, réguler l'émotion mobilise des processus complexes d'identification du ressenti (savoir ce que l'on ressent), de contrôle de l'attention et d'inhibition (orienter pensées et actions dans un sens donné ; s'empêcher de penser ou de faire quelque chose, etc.) ainsi que des connaissances sur le contexte social, les codes d'expression et de conduite. La régulation émotionnelle, c'est-à-dire le maintien ou l'inflexion intensionnelle de l'émotion dans son intensité ou sa nature, semble dans un premier temps dépendre fortement de l'entourage. Les adultes exercent une régulation externe de l'émotion de l'enfant. Variables selon les cultures, les régulations externes visent à aider l'enfant à apaiser ses craintes, ses colères ou son chagrin, à intensifier ou contenir sa joie ou encore à surmonter une peur ou une aversion (Saarni, 2000). Le langage, les interactions adulte-enfant et les relations entre pairs contribuent au développement de la régulation. L'attention apportée aux émotions, à leur expression et à leur régulation, les discours sur les émotions et la régulation émotionnelle ou encore les modèles de fonctionnement émotionnel que l'enfant peut observer caractérisent l'étayage parental essentiel au développement émotionnel de l'enfant (Rimé, 2005, p. 380-383). Ceci conforte la perspective ouverte par Vygotski d'un développement psychologique de l'enfant résultant de l'intériorisation progressive de significations ou de processus d'abord pris en charge par l'entourage (Vygotski, 2014<sup>2</sup>). Cette médiation ne relève pas exclusivement de l'entourage familial. Elle s'inscrit dans des pratiques culturelles, collectives, dont l'école est un vecteur important. D'ailleurs, si les difficultés d'apprentissage, l'hétérogénéité des compétences ou des rythmes d'acquisition occupent toujours une place importante dans les interrogations des enseignants, on note que la régulation émotionnelle en général désignée par l'expression « gestion des émotions »<sup>3</sup> émerge comme question vive, voire centrale. Les programmes scolaires (2002, 2008 et 2015) font explicitement référence aux émotions avec une évolution à cet égard résultant peut-être de l'intégration subtile des besoins des acteurs et des connaissances sur l'enfant.

## 4. La place des émotions dans programmes scolaires depuis 2002 : une évolution quantitative et de nouveaux objectifs

De façon générale, les programmes 2002 et 2008 font référence aux émotions dans des proportions et avec des objectifs comparables. En maternelle, ces références s'inscrivent dans les domaines du langage, de l'expression corporelle, du devenir élève et de l'expression artistique. Le contrôle des émotions qui renvoie, sans la nommer, à la notion de « régulation émotionnelle » apparaît dans les compétences transversales attendues en fin de maternelle en 2002 et dans le domaine « devenir élève » en 2008. Dans ce domaine, « éprouver de la confiance en soi » apparaît également dans les objectifs. Dans le cycle des apprentissages fondamentaux (GS-CE1), l'éducation physique et sportive, les pratiques artistiques et l'histoire de l'art concentrent la totalité de ces références. Dans le cycle des approfondissements (CE2-CM2), les émotions sont évoquées dans les domaines du langage oral (CE2) puis du langage écrit (CM2) et de la culture humaniste. Dans l'ensemble, ces références aux émotions se limitent à leurs composantes d'expression verbale (connaissance du lexique) et non verbale (expression corporelle ou artistique).

### 4.1. 2015 : Les émotions au programme ?

Les programmes de 2015<sup>4</sup> marquent une évolution dans leur approche de l'enfant et des apprentissages. En maternelle, ils posent le principe « d'une école bienveillante » et affirment le rôle de l'enseignant, tout au long du cycle, dans le développement « de la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il [l'enseignant] est attentif à ce que tous les enfants puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. » (BO, 2015, n°2, p.6). Les pratiques physiques représentent un levier de développement, non seulement moteur mais aussi des expériences émotionnelles et d'exploration de sensations nouvelles. Dialoguer, mettre en mots les émotions, exprimer des intentions et des choix figure parmi les objectifs sous la rubrique « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » (*op.cit.*, p.13). À l'école élémentaire, les programmes s'organisent en cinq grands domaines qui effacent les frontières classiques inhérentes à une perspective disciplinaire. Les contenus de chaque

<sup>2</sup>L'écriture de ce texte, dont la traduction française date de 2014, se situerait entre 1928 et 1932.

<sup>3</sup>Étant donnée la nature dynamique des émotions, le terme « régulation » est plus adapté que le terme « gestion » qui s'applique à des éléments statiques (ressources, stocks...) et renvoie plutôt au champ de l'entreprise. Le lecteur intéressé trouvera sur le site <<http://www.cnrtl.fr/proxemie/gestion>> des éléments concernant le champ sémantique afférant à ce terme.

<sup>4</sup>Programme d'enseignements de l'école maternelle, Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 et programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), Bulletin Officiel spécial n° 10 du 19 novembre 2015.

domaine articulent approche conceptuelle et fonctionnelle en lien avec l'activité psychologique et sociale caractérisant l'être humain. Ainsi, le domaine « Les langages pour penser et communiquer » réunit-il la langue française, les langues étrangères, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et les langages des arts et du corps. Cette évolution des programmes se caractérise également par un élargissement de la conception des émotions. Bien que la composante d'expression soit toujours très présente dans les objectifs, les références à d'autres dimensions importantes du développement émotionnel se glissent ici ou là, voire s'affirment à certains endroits. En cycle 2 (apprentissages fondamentaux, CP-CE2), les émotions sont évoquées, dans leurs composantes d'expression et de partage, dans le domaine « Les langages pour penser et communiquer » (domaine 1). Elles sont également évoquées en termes de connaissance de soi et de compétences interactionnelles dans le domaine de la formation de la personne et du citoyen (domaine 3). On relève à ce sujet des objectifs tels que « identifier et exprimer *en les régulant* ses émotions et ses sentiments » ou encore « s'estimer et être à capable d'écoute et d'*empathie* »<sup>5</sup>. Ces objectifs mobilisent des processus complexes dont le développement est à peine amorcé à la période considérée. Les situations pédagogiques suggérées sont la rencontre avec des œuvres d'art et l'appropriation du langage plastique, la lecture de contes et mythes fondateurs, l'écoute musicale, l'éducation physique et sportive et la technique des messages dits « clairs »<sup>6</sup>.

Au cours du cycle de consolidation (cycle 3 couvrant la période CM1-6<sup>e</sup>), la connaissance de soi s'articule à l'expression des sentiments personnels essentiellement à travers la poésie. Les langages des arts et du corps ou encore les situations d'expression écrite et de dialogue représentent des leviers pour l'expression, la communication et le partage des goûts et des sentiments. Le domaine 3 (formation de la personne et du citoyen) comprend une rubrique qu'il convient de souligner, « la sensibilité, soi et les autres ». La connaissance de soi et des autres recouvre l'identification, l'expression et la régulation des émotions. La littérature et le travail sur la langue sont indiqués comme contextes privilégiés de développement de ces connaissances et compétences.

En définitive, la comparaison des programmes de 2002, 2008 et 2015 révèle une évolution dans la prise en compte des émotions. Alors que celles-ci étaient considérées essentiellement dans leurs composantes d'expression verbale et non verbale, elles représentent dans les programmes de 2015 un aspect important de la progression de l'enfant. En cohérence avec la perspective affirmée de permettre un développement de la pensée articulant connaissances, compétences et réflexivité, ces programmes abordent les émotions dans leur dimension phénoménologique, c'est-à-dire comme expériences subjectives essentielles, et comme objet de connaissance. La progression proposée vise ainsi la connaissance, le partage et la régulation des émotions humaines. La présence équilibrée de la thématique des émotions pourrait traduire une intention de stimuler le développement émotionnel concernant la compréhension des émotions et des sentiments, leur mise en mots et leur régulation au même titre que le développement de la cognition. Cependant, les situations proposées éludent la complexité des processus psychologiques impliqués dans l'expérience émotionnelle, la compréhension des émotions ainsi que le développement de la conscience des émotions et de leur régulation. Néanmoins, ces programmes invitent à s'engager dans une réflexion concernant les besoins de formation des enseignants relatifs aux émotions et au développement émotionnel.

## 5. En quoi des éléments de formation sur les émotions sont-ils nécessaires ?

Concernant l'émotion, tout projet de formation se heurte à au moins trois obstacles. Le premier réside dans l'existence très fréquente d'un sentiment de savoir d'autant plus intense qu'il s'agit d'un phénomène dont tout un chacun fait l'expérience à des degrés divers. Le deuxième réside dans la croyance que le fonctionnement psychologique est transparent alors que des dispositifs de recherche parfois très sophistiqués sont nécessaires pour comprendre « ce qui se passe à l'intérieur » (Flavell, 1992). Ces deux premiers obstacles doivent être pris en compte dans la définition des apports conceptuels. Il est toutefois essentiel de les articuler au troisième obstacle, celui de la distance entre recherche et pratique professionnelle et de la spécificité de leur posture respective (Brisset, 2010).

### 5.1. Quels apports conceptuels seraient les plus pertinents pour l'enseignant ?

Les apports conceptuels doivent permettre l'appropriation de quelques connaissances fondamentales sur les émotions, comme celles évoquées précédemment, à savoir :

- les émotions constituent des phénomènes dynamiques, qui se différencient et se nuancent au fur et à mesure du développement de l'enfant ;
- la culture et l'éducation, non seulement parentale mais aussi scolaire, constituent des facteurs importants de ce développement.

En lien avec les programmes 2015, il est indispensable que les enseignants futurs ou en exercice puissent s'approprier ces connaissances afin d'être en mesure de les intégrer dans leurs pratiques.

---

<sup>5</sup>Souligné par nous (cf. BO, n° 10, 2015, p. 58).

<sup>6</sup>Selon le site Eduscol du ministère de l'Éducation nationale « Le message clair vise à orienter la discussion vers la résolution non-violente de petits différends, à désamorcer de petits conflits entre pairs, dans un esprit de responsabilité, de respect mutuel et de construction de l'autonomie. À ce titre, il apparaît comme un outil pertinent pour améliorer le climat scolaire dans le premier degré » (<<http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html>>).

## 5.2. Quelques idées à déconstruire pour construire les situations pédagogiques sur les émotions

Parmi les enjeux de formation, il convient de souligner la nécessaire déconstruction de quelques idées, très fortement ancrées dans les représentations des non-spécialistes. L'une d'entre elles consiste à considérer que le fonctionnement psychologique de l'enfant, notamment émotionnel, est identique à celui de l'adulte. Or l'aventure développementale se caractérise par la transformation progressive des activités mentales et motrices impliquées dans la perception, l'attention, la mémorisation, la production et la compréhension du langage oral et écrit, le raisonnement et l'expérience émotionnelle. Bien que la distinction entre les missions d'instruction et d'éducation continue d'alimenter des débats parfois animés, les données scientifiques sur le développement constatent l'interdépendance des apprentissages et du développement, laquelle s'impose comme l'un des faits majeurs des recherches en psychologie de l'enfant. En ce qui concerne spécifiquement les émotions, il convient d'élargir les situations éducatives afin de stimuler et d'accompagner le développement des connaissances sur le fonctionnement psychologique. En effet, comme nous l'avons relevé, les programmes privilégient, en particulier au cycle 2, les situations mobilisant le langage des arts et du corps, sans doute en raison de l'importance accordée à la compétence à exprimer les émotions par un langage approprié, verbal ou non. Or cette compétence repose aussi sur des processus de régulation, lesquels intègrent la capacité à comprendre les émotions en lien avec les situations ainsi que la conscience des émotions. En outre, la dimension sociale des émotions et des processus empathiques implique de construire des situations didactiques permettant l'exploration des états internes de soi et d'autrui, sans que cette exploration ne constitue une intrusion ou ne soit animée par une intention de contrôle. Cependant, si les situations de communication et de partage du ressenti s'imposent *a priori* comme une évidence, elles appellent à la plus grande prudence. En effet, si le partage social de l'émotion offre en général un soutien affectif bénéfique, il se heurte à des limites, voire expose à des risques de reviviscence de l'émotion qu'il convient de connaître dès lors que ce soutien ne s'accompagne pas de réélaboration cognitive (Rimé, 2005). D'autres activités permettant l'exploration à distance du ressenti méritent d'être recherchées. Ceci est en particulier fortement recommandé lorsque les processus de régulation interne sont peu développés et que les enfants peinent à contenir ou à infléchir leur ressenti. Au-delà du souci d'éviter que les émotions des uns et des autres n'entrent en résonance ou ne s'entrechoquent, cela permet aux enfants de maintenir dans la sphère privée des ressentis qu'ils ne souhaitent pas toujours partager ou exposer publiquement.

Une autre idée à déconstruire tient au fait de s'intéresser aux émotions uniquement lorsqu'elles envahissent l'espace de la classe ou de l'école et qu'elles s'accompagnent de comportements problématiques, et cela pour deux raisons. La première est que les émotions jouent un rôle majeur dans les apprentissages, et dans l'autorégulation des conduites d'apprentissages (Boekaerts, 2010). La compréhension et la régulation des émotions sont essentielles au maintien dans l'activité, spécialement face à la difficulté ou aux situations stressantes. Ainsi, stimuler et accompagner le développement émotionnel en relation avec les apprentissages scolaires représentent des composantes essentielles de ces apprentissages, relevant de « l'apprendre à apprendre » et ouvrant la voie à la régulation interne des conduites d'apprentissage. La seconde raison est que des émotions déplaisantes voire douloureuses comme l'ennui, l'inquiétude, la honte ou le désespoir, susceptibles de surcroît d'avoir des effets à plus long terme, sont très souvent silencieuses et passent ainsi inaperçues. C'est d'ailleurs l'un des paradoxes de la régulation de l'expression qui peut conduire à dissimuler l'émotion sans pour autant l'apaiser. Or, dans une perspective de développement harmonieux et de bien-être à l'école, il importe de considérer le ressenti des enfants en lui-même, indépendamment du fait qu'il puisse engendrer des troubles pour autrui. Dans le même ordre d'idée, il importe également de considérer les émotions de l'enseignant, lesquelles peuvent trouver leurs sources dans la densité de l'acte d'enseignement, au moins aussi déstabilisant que l'acte d'apprendre, dans les multiples dimensions de la vie de la classe, ou encore dans les attentes et demandes sociétales.

## 6. Croiser les compétences, un enjeu pour la recherche et la formation

Comme cela est souvent le cas dans le champ de la formation à l'enseignement, il est essentiel d'articuler les apports conceptuels aux programmes de l'école et à l'analyse de situations scolaires. Une démarche de formation, initiale ou continue, reposant sur ce principe, offre la possibilité de construire des connaissances fonctionnelles, susceptibles d'être mobilisées, voire enrichies par la pratique professionnelle, et de prendre en compte les émotions de l'enseignant. Cependant, une telle démarche requiert une certaine temporalité, et de fait exclut l'apport d'informations sous forme exclusive de conférences ou de textes. Elle implique de prévoir des accompagnements de pratiques en classe ainsi que des temps d'analyse et d'échanges sur ces pratiques associant des spécialistes du développement de l'enfant, notamment émotionnel, et de l'éducation. Cela permettrait de penser les objectifs, contenus et mises en œuvre des séquences pédagogiques en lien avec les connaissances scientifiques sur les émotions et leur régulation qui entrent résonance avec les questionnements de l'école et le souci de contribuer au développement émotionnel. Ces connaissances sont cependant complexes et il serait illusoire de penser pouvoir les maîtriser avec un simple apport d'informations (illusion qui présenterait d'ailleurs des risques pour les acteurs, enfants comme adultes). Cependant, cet intérêt partagé pour cet aspect du fonctionnement humain représente une formidable opportunité de croiser les approches et les compétences. L'enseignement et la recherche s'enrichiraient mutuellement. Le respect des programmes de 2015 l'impose.

## Bibliographie

- Astington, J.W., Harris, P. L. et Olson, D.R. (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. In OCDE, *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris : Éditions OCDE, DOI 10.1787/20769695.
- Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefour de l'éducation*, 2, 57-90.
- Clavel, C. et Cuisinier, F. (2008). Compréhension de textes en cycle 3 : les compétences scolaires médiatisent-elles l'effet de la tonalité émotionnelle? In E. Loarer, P. Vrignaud, J.-L. Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener et P. Mallet (dir), *Perspectives différentielles en psychologie* (p. 441-444). Rennes : PUR.
- Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.-P. et Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée? *L'Année psychologique*, 110, 3-48.
- Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *ANAE*, 139, 1-9.
- Efklides, A. et Petkaki, C. (2005). Effects of mood on student metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415-431.
- Ekman, P. et Friesen, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129.
- Flavell, J.H. (1992). Cognitive Development: Past, Present, and Future, *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005.
- Frijda, N.H. (1993). *The emotions*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Linnenbrück-Garcia, L. et Pekrun, R. (2011). Student's emotions and academic engagement: introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Nimier, J. (1976). *Mathématiques et affectivité*. Paris : L. Pernoud.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pons, F., Doudin, P.-A. et Harris, P.L. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, D.R. Hancock, *Les émotions à l'école* (p. 6-31). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Sarni, C. (2000). The social context of emotional development. In Michael Lewis and Jeannette M. Haviland-Jones, *Handbook of emotion* (p. 306-322), 2<sup>e</sup> édition. New York, NY : The Guilford Press.
- Sander, D. et Scherer, K. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Thommen, E. et Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin.
- Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N.O. et Pons, F. (2016): Impact of induced joy on literacy in children: does the nature of the task make a difference? *Cognition and Emotion*, doi.org/10.4074/S0003503316000312/.
- Tornare, E., Czajkowski, N.O. et Pons, F. (2015). Children's emotion in math problem solving situations: Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and Instruction*, 39, 88-96.
- Tornare, E., Czajkowski, N.O. et Pons, F. (2016). Emotion and orthographic performance, in a dictation task: Direct effect of the emotional content. *L'année psychologique*, doi.org/10.4074/S0003503316000312.
- Vygotski, L.S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.