



Recherches en Éducation

N°41 – Juin 2020

**Apprendre avec le cœur :
les émotions dans la formation enseignante**

Numéro coordonné par
Catherine AUDRIN

Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante

Coordonné par Catherine Audrin

- CATHERINE AUDRIN 3
Édito – Les émotions :
l'avenir de la formation enseignante ?
- CATHERINE AUDRIN 5
Les émotions dans la formation enseignante :
une perspective historique
- GAËLLE ESPINOSA 20
De la question des émotions de l'élève dans la
formation enseignante en France
- PHILIPPE GENOUD, GABRIEL KAPPELER
& PHILIPPE GAY 31
Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent
à diminuer les émotions négatives de leurs élèves
ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs
émotions positives ?
- MARIE-CLAIRE LEMARCHAND CHAUVIN 46
Les émotions au service de la métamorphose
identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de
l'académie de Créteil
- CLAIRE BEAUMONT & NATALIA GARCIA 60
L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire :
compétences attendues des enseignants et
formation initiale
- PHILIPPE GAY & PHILIPPE GENOUD 74
Quelles compétences émotionnelles protègent
des différentes dimensions du burnout chez les
enseignants du primaire ?
- CATHERINE AUDRIN, ALEKSANDRA VUICHARD
& ISABELLE CAPRON PUOZZO 92
Émotions, apprentissage et créativité dans la
formation enseignante

Recherches en Éducation

N° 41 - Juin 2020

Varia

- CAROLINE LEININGER-FRÉZAL, SOPHIE
GAUJAL, CATHERINE HEITZ, FLORENCE GIRY
& PIERRE COLIN 105
Vers une géographie expérientielle à l'école :
l'exemple de l'espace proche
- VANESSA MOLINA, MARIE-FRANCE DANIEL
& KARIMA BELGHITI 126
La représentation sociale que les adolescents se
font des aînés peut-elle influencer le développement
de la pensée critique dialogique ? Étude d'une
« scène » racontée par des adolescents marocains
- JULIEN VIRGOS 145
Les réseaux personnels dans les parcours
professionnels des animateurs jeunesse

Recensions

- L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation 158
ANNE JORRO & NATHALIE DROYER (Dir.)
De Boeck Supérieur, 2019
Recension par Charlotte Pourcelot
- Quelque chose dans la tête 161
DENIS KAMBOUCHNER
Flammarion, 2019
Recension par Michel Fabre
- L'action conjointe en didactique des langues. 164
Élaborations conceptuelles et méthodologiques
BRIGITTE GRUSON
Presses universitaires de Rennes, 2019
Recension par Dora François

Les émotions : l'avenir de la formation enseignante ?

Les émotions sont aujourd'hui au cœur de nos vies : dans notre quotidien professionnel et privé les émotions abondent, nuancent et colorent notre vécu. Si la recherche en sciences humaines reconnaît la centralité des émotions en général, et dans l'apprentissage en particulier, cela n'a pas toujours été le cas. Historiquement, les passions ont longtemps été séparées de la raison, étant donné leur caractère perturbateur de l'âme et du corps (Deluermoz et al., 2013). Depuis la révolution affective (Sander & Scherer, 2014), l'importance des émotions sur les apprentissages, la prise de décision et le raisonnement a été mise en évidence. Mieux encore, au vu de la centralité des émotions dans notre quotidien, celles-ci constituent aujourd'hui un champ de recherche en soi qui se situe à la croisée des neurosciences, de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation, pour ne citer que les principales disciplines. Cette richesse disciplinaire offre un dépassement des dualismes initialement rattachés à l'étude des émotions tels qu'individuel/collectif et corps/esprit (Deluermoz et al., 2019). Dans un tel contexte, la question des émotions a ainsi fait son entrée dans le champ des recherches en sciences de l'éducation, avec un intérêt croissant pour les émotions et l'apprentissage scolaire notamment.

Au moment d'aborder le sujet, le premier élément à clarifier est la définition même de ce qu'est une émotion. En effet, entre les langues, le sens de ce terme diffère : « emotion », « émotions » ou encore « Gefühl » ne font pas référence aux mêmes choses : « Gefühl » se traduirait par exemple par « sentiment ». Par ailleurs, la clarification de ce qu'est une émotion, par rapport à des sentiments, des affects, des impulsions ou des passions n'est pas chose aisée (Deluermoz et al., 2019). De plus, dans un contexte d'apprentissage où la question de l'individuel et du collectif prend son sens, l'émotion doit être étudiée non seulement comme ayant une composante individuelle (je ressens une émotion, c'est une expérience intérieure propre à moi-même) mais également sociale (j'exprime cette émotion, elle est visible par autrui et elle lui est destinée). Les différents articles de ce manuscrit éclaireront le lecteur sur ces nuances conceptuelles.

Quels que soient ces défis conceptuels, nombre de chercheurs portent leur attention sur les émotions et leur importance dans le contexte scolaire ou plus généralement académique. D'une part, la question des émotions chez les enseignants est une thématique de recherche cruciale. Face à une modification du travail d'enseignant, de leur rôle et de leur identité professionnelle notamment, la gestion et la prise de conscience des dimensions émotionnelles dans le quotidien des enseignants est nécessaire et cruciale pour leur bien-être mais également pour celui des élèves. D'autre part, les émotions des élèves sont également importantes. Selon qu'elles soient positives ou négatives, celles-ci peuvent avoir de fortes conséquences non seulement sur leur réussite scolaire mais également sur leur motivation, leur sentiment de compétence et plus généralement sur leur bien-être. Ainsi, la recherche se doit de travailler de concert avec les instances de formation pour sensibiliser les futurs enseignants à ces éléments et les aider à en prendre conscience.

Dans le premier article de ce numéro, Catherine Audrin propose un recensement des recherches portant sur les émotions et leur lien avec l'apprentissage. En adoptant une perspective historique, cet article fait état de l'évolution de la prise en considération des émotions dans le contexte scolaire et plus généralement académique, y compris dans la formation enseignante.

Après une synthèse des travaux mettant en exergue les influences des émotions sur les apprentissages, Gaëlle Espinosa se penche sur les textes officiels de l'Éducation nationale française pour évaluer la présence des émotions dans ceux-ci et proposer des pistes pour la formation enseignante.

Philippe Genoud, Gabriel Kappeler et Philippe Gay étudient les impacts des émotions positives et négatives sur la motivation des élèves en fin de scolarité obligatoire. Les auteurs mettent en évidence un fort lien entre émotions positives et motivation. À partir de ces résultats, ils proposent d'encourager le cercle vertueux entre plaisir d'apprendre et investissement scolaire et de sensibiliser les futurs enseignants aux émotions positives en contexte scolaire.

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin s'intéresse aux émotions qui accompagnent la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant. L'auteure propose de placer les émotions et leur partage au cœur de la formation enseignante afin de permettre un accompagnement des futurs enseignants pendant leur métamorphose identitaire.

Claire Beaumont et Natalia Garcia se penchent sur la question de l'apprentissage socioémotionnel et de sa prise en compte tant dans la formation des futurs enseignants que dans les compétences professionnelles attendues. Selon les référentiels officiels et les offres de formation proposées, les auteures démontrent que l'apprentissage socioémotionnel est présent mais qu'il mériterait d'être mis en avant plus explicitement dans le milieu scolaire et dans la formation des futurs enseignants.

Phillipe Gay et Philippe Genoud étudient quant à eux les compétences émotionnelles chez les enseignants et le lien que celles-ci peuvent entretenir avec le niveau de burnout. Leurs résultats mettent en lien certaines compétences émotionnelles avec certaines dimensions du burnout et les auteurs proposent des pistes de formation pour les futurs enseignants destinées à prévenir le stress et le burnout.

Catherine Audrin, Aleksandra Vuichard et Isabelle Capron Puozzo évaluent l'émergence d'émotions épistémiques dans un contexte de formation à la créativité chez des futurs enseignants. Leurs résultats suggèrent que des émotions positives telles que l'enthousiasme ou la curiosité émergent dans ce contexte. Les auteurs proposent ensuite une sensibilisation des futurs enseignants à une pédagogie de la créativité.

Catherine Audrin

Collaboratrice scientifique
Haute école pédagogique, Vaud (Suisse)
Swiss Center for Affective Science, Université de Genève (Suisse)

Références

DELUERMOZ Quentin, DODMAN Thomas W. & MAZUREL Hervé (2019), « L'émotion en débat. Neurosciences affectives versus sciences sociales des émotions », *L'information psychiatrique*, vol. 95(6), p. 431-434.

DELUERMOZ Quentin, FUREIX Emmanuel, MAZUREL Hervé & OUALDI M'hamed (2013), « Écrire l'histoire des émotions : de l'objet à la catégorie d'analyse », *Revue d'histoire du XIX^e siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIX^e siècle*, n° 47, p. 155-189, doi.org/10.4000/rh19.4573

SANDER David & SCHERER Klaus (2014), *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod.

Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique

Catherine Audrin¹

Résumé

Tout au long de la vie, l'individu agit et pense selon ses expériences cognitives, mais également selon ses expériences émotionnelles passées et présentes. Si la recherche a montré l'importance des émotions sur la mémorisation (Montagrín, 2013), l'attention (Brosch, Sander & Scherer, 2007) et la prise de décision (Audrin & Sander, 2018), qu'en est-il des apprentissages, en particulier des recherches menées en contexte scolaire ou plus largement dans un contexte académique ? Cet article propose une synthèse de la littérature sur la question des émotions et de leur lien avec l'apprentissage. En adoptant une perspective historique, il a pour objectif de présenter le contexte dans lequel les émotions ont émergé comme élément important dans l'apprentissage pour aujourd'hui en faire partie intégrante. La littérature suggère qu'une étude de l'apprentissage, pour être pertinente, se doit d'adopter une perspective élargie en tenant compte non seulement de la dimension cognitive, mais également de la place des émotions dans ce processus (Capron Puozzo, 2013). Ainsi, nous proposons des pistes de réflexion pour l'intégration de la dimension émotionnelle et la sensibilisation des futurs enseignants à cet aspect.

1. Introduction

Tout au long de la vie, l'individu agit et pense selon ses expériences cognitives, mais également selon ses expériences émotionnelles passées et présentes. De même, sur les bancs de l'école, les émotions font partie intégrante des expériences vécues *intra muros* en classe ou de manière plus générale au sein de l'établissement scolaire. Les apprenants, comme les enseignants, peuvent être enthousiastes, se sentir fiers, avoir des doutes, ressentir de la honte, éprouver de l'anxiété, être frustrés ou confus, s'inquiéter ou bien encore se sentir dépassés. Ces émotions ne sont pas à la périphérie de nos vies. Au contraire, elles sont au cœur de notre quotidien ; elles ne peuvent pas être séparées des actions, comportements, réflexions et apprentissages. Comme le considère Andy Hargreaves (2000), émotion, cognition et action sont intégralement connectées. Si aujourd'hui cette notion semble acquise, il est intéressant d'étudier, dans une perspective historique, comment les émotions ont été rattachées (ou non) au savoir et à l'acquisition de connaissances. Si la recherche a montré l'importance des émotions sur la mémorisation, l'attention et la prise de décision (Audrin & Sander, 2018 ; Brosch et al., 2013 ; Montagrín et al., 2013), qu'en est-il des apprentissages, en particulier des recherches menées en contexte scolaire ou plus largement dans un contexte académique ?

Cet article de fonds permet d'avoir une définition élargie et multiple de l'émotion tout en proposant dans un premier temps un bref aperçu historique, suivi d'un état de l'art sur la recherche portant sur l'implication des émotions chez les apprenants et chez les enseignants. À la suite de cette revue de la littérature, plusieurs pistes de réflexion sont proposées pour la formation des enseignants.

■ Définition(s) de l'émotion

Au sein des études sur l'apprentissage, l'émotion, les affects, l'humeur ou encore les sentiments ont parfois été utilisés de manière interchangeable. En effet, selon Ericka Rosenberg (1998), l'émotion peut être comprise au sens large comme similaire à d'autres termes comme les senti-

¹ Collaboratrice scientifique, Haute école pédagogique, Vaud (Suisse) et Swiss Center for Affective Science, Université de Genève (Suisse).

ments (définis dans le Larousse comme un état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations) et les humeurs (considérées comme une disposition affective dominante chez une personne) qui présentent différents niveaux d'intensité et de durée. Une définition de l'émotion permet à ce concept de se distinguer de ces autres états affectifs en la considérant : 1) comme un évènement plus bref et d'une intensité plus élevée que l'humeur ou les sentiments ; 2) liée à une cause précisément identifiable, contrairement à l'humeur qui n'en a pas (Rosenberg, 1998).

Dans ce contexte, les émotions sont conceptualisées comme des phénomènes comprenant plusieurs composantes interdépendantes (Sander & Scherer, 2014). En particulier, un certain nombre d'auteurs mettent en évidence l'évaluation cognitive comme étant un aspect central des émotions (Scherer, 2001). Selon cette conceptualisation, les émotions ne surviennent pas de manière automatique, « ex nihilo » (Cuisinier, 2016), mais elles émergent de l'évaluation cognitive que l'individu fait de la situation à un moment donné. Ainsi, une même situation pourra déclencher diverses émotions chez différents individus ou chez une même personne à différents moments. Par exemple, une personne confrontée pour la première fois de sa vie à un pit-bull pourra éprouver de la peur. Néanmoins, si elle rencontre une seconde fois le même chien avec lequel elle a fait connaissance, cette même personne pourra éprouver de la joie à la vue du même pit-bull. Si l'évaluation cognitive de la situation induit une émotion, alors un ensemble de processus sont impliqués. Ces processus regroupent :

1. une composante physiologique (les réactions physiologiques, observables ou non, telles que une augmentation du rythme cardiaque lorsque l'on éprouve de l'anxiété) ;
2. une composante d'expression motrice (qui peut notamment regrouper les expressions faciales et de façon plus générale posturales ou vocales, comme un froncement de sourcil lorsqu'une personne se trouve confrontée à des informations compliquées et déroutantes) ;
3. une composante motivationnelle qui regroupe les tendances à l'action – sans qu'elles s'accomplissent pour autant – comme la fuite ou l'approche (cela peut par exemple faire référence à une forte volonté de fuir juste avant d'ouvrir la porte pour se présenter à un examen oral) ;
4. une composante de sentiment subjectif. Cette dernière composante fait référence à l'expérience émotionnelle, telle que consciemment ressentie par l'individu, et qui offrirait une sorte de « synthèse » quant aux changements perçus dans les autres composantes. Dès lors, pour éprouver une émotion, l'individu doit passer par une étape plus complexe de conscientisation et de réflexion sur ses propres émotions (Ria & Récopé, 2005).

Selon cette conceptualisation, toute émotion fait directement référence à une expérience intérieure, en ce sens qu'elle dépend de l'évaluation personnelle que chacun fait de la situation ou d'un évènement à un moment donné. En conséquence, elle implique des réactions psychophysiologiques propres à chacun. Néanmoins, l'émotion peut également être visible par autrui puisqu'elle possède des composantes expressives et motivationnelles qui vont affecter les comportements de l'individu et, par extension, ses interactions sociales (Cuisinier, 2016). Dans ce sens, l'on considère l'émotion comme sociale. Ainsi dans un contexte d'apprentissage, il est donc nécessaire, comme le suggère Earl Stevick (1980) de tenir compte de ce qui se passe « dans et entre les personnes ». Ceci relève l'importance des composantes émotionnelles internes à l'individu (qu'il s'agisse de l'apprenant ou de l'enseignant), mais également des composantes interindividuelles, c'est-à-dire les aspects de la relation entre les personnes impliquées dans ce contexte (Arnold, 2006).

■ *L'émotion et la cognition : évolution du duo dans la recherche en éducation*

Chez les philosophes de l'antiquité, les émotions ont été considérées comme des entités indépendantes de la raison, voire comme des éléments perturbateurs de celle-ci (Largy et al., 2018). Opposé à cette vision traditionnellement dualiste, Carl Rogers (1972) critiquait les institutions éducatives de l'époque car elles n'éduquaient que « du cou vers le haut ». Par cette phrase, Rogers dénonce la dimension strictement cognitive des enseignements dispensés à cette époque.

Avec cette idée avant-gardiste de l'importance des émotions, Rogers a pris le parti du « tournant affectif » qui a eu lieu dans la recherche en sciences de l'éducation dès les années 1990. Selon Monique Boekaerts (1996), c'est effectivement dès ce moment-là que les théories sur les émotions et les outils visant à mesurer ces dernières dans le contexte écologique de l'école ont été intégrés aux recherches en sciences de l'éducation. Initialement, ces recherches se sont centrées sur l'importance de l'anxiété dans le contexte scolaire. Dès les années 2000, l'ensemble du répertoire émotionnel est devenu central dans l'étude des processus d'apprentissage (Berdal-Masuy & Botella, 2013).

Ce tournant affectif a largement été facilité par les travaux issus de la neuropsychologie menés par Antonio Damasio et ses collègues. En particulier, Damasio (2006), dans ses travaux sur l'Erreur de Descartes prouve l'interdépendance entre les émotions et la cognition. De manière plus spécifique, Damasio défend l'hypothèse des marqueurs somatiques², selon laquelle tout évènement est associé à des états somatiques, qui peuvent être positifs ou négatifs. Cette association automatique serait permise par une connexion entre les aires somatosensorielles et le cortex ventromédial préfrontal, région centrale dans la prise de décision. Cette connexion permettrait notamment de relier les réponses émotionnelles aux processus cognitifs. En effet, les résultats des travaux de Damasio et ses collègues ont suggéré que les patients présentant une lésion cérébrale dans le cortex ventromédial préfrontal ne manifestaient peu voire pas d'émotions ; ils avaient tendance à prendre des décisions moins pertinentes dans leur vie quotidienne, alors même que leurs capacités de raisonnement purement cognitives étaient fonctionnelles (Bechara et al., 2000 ; Bechara & Damasio, 2005 ; Damasio, 2006). Ces travaux suggèrent donc un lien important entre émotion et cognition au sein duquel l'émotion peut servir de guide à la cognition.

2. L'importance des émotions dans le contexte scolaire

Comme le suggère John Dirks (2001), les émotions sont intrinsèquement impliquées, tout comme la cognition, dans le processus d'apprentissage. La littérature scientifique relève que l'activité d'apprentissage est de plus en plus reconnue comme étant une expérience chargée en émotions (D'Mello & Graesser, 2012). Elle souligne également que les émotions abondent dans les salles de classe (Frenzel et al. 2016). En effet, la classe, loin du contexte du laboratoire épuré, constitue un lieu riche pour l'émergence des émotions : les apprenants et enseignants, en situation d'interaction, sont confrontés à des événements cognitifs potentiellement nouveaux qui peuvent être désagréables ou agréables (Cuisinier & Pons, 2011). Cela suggère que les situations, mais aussi les contenus d'apprentissage, sont encodés à la fois cognitivement et affectivement (Cuisinier & Pons, 2011). Ainsi, il est crucial de tenir compte des émotions pour comprendre un contexte éducatif (Pekrun & Stephens, 2010). L'étude pertinente de l'apprentissage se doit donc d'adopter une perspective élargie en tenant compte non seulement de la dimension cognitive, mais également de la place des émotions dans ce processus (Puozzo Capron, 2013). Ce point de vue est partagé par de nombreux chercheurs en éducation, qui s'interrogent non seulement sur le ressenti émotionnel (expérience émotionnelle), mais également cherchent à comprendre les antécédents ainsi que les conséquences de ces émotions dans un contexte d'apprentissage ou d'enseignement (Cuisinier & Pons, 2011).

La recherche en psychologie a montré l'importance des émotions sur la mémorisation, l'attention et la prise de décision (Audrin & Sander, 2018 ; Brosch et al., 2013 ; Montagrin et al., 2013). Mais qu'en est-il de son importance vis-à-vis des apprentissages scolaires et académiques ? Le paragraphe suivant questionne les types d'émotions apparues comme centrales dans le contexte d'apprentissage et étudiées, selon la perspective de l'apprenant, dans les apprentissages.

² Les marqueurs somatiques font référence aux états émotionnels, qui sont encodés aux niveaux somatique et physiologique (Damasio et al., 1996).

3. Les émotions chez l'apprenant

Les recherches récemment menées dans les contextes de formation ont analysé non seulement comment les émotions pouvaient favoriser un accomplissement académique, mais également comment des contenus émotionnels (impliqués dans les supports pédagogiques) pouvaient avoir un impact sur l'émergence d'émotions (Cuisinier, 2016). Concernant le premier point, les travaux de Reinhard Pekrun et ses collègues (Pekrun, 1992, 2006, 2010 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012), mettent en exergue l'importance des émotions directement liées au « contexte ». Ces auteurs suggèrent que les émotions ressenties, quel que soit le contexte académique, peuvent être considérées comme faisant partie de quatre grandes familles.

La première famille des émotions académiques fait référence au sujet étudié (*topic emotion*). Selon les auteurs, ces émotions sont liées à la thématique abordée par l'apprenant, et font référence à une émotion telle que l'anxiété lorsqu'il se retrouve dans un cours de mathématiques ou à de l'ennui lorsqu'il étudie l'art plastique. La seconde famille se concentre sur la dimension sociale que représente une situation d'apprentissage en classe : les élèves interagissent avec leurs pairs et les enseignants, et peuvent ressentir des émotions directement liées à cette situation (par exemple la fierté ou la honte). Les troisième et quatrième familles ont été étudiées plus en détails dans la littérature et font respectivement référence aux émotions épistémiques et d'accomplissement. Si les premières font directement référence à la dimension cognitive impliquées dans tout apprentissage, les secondes concernent les conséquences liées à cet apprentissage, telles que le succès ou l'échec. Si l'apprenant focalise son attention sur l'aspect cognitif d'une tâche (par exemple, une frustration directement liée à la complexité possiblement insoluble d'un problème), l'émotion sera considérée comme épistémique. En revanche, s'il se concentre sur l'activité en tant que telle (par exemple le fait d'étudier) ou sur les conséquences de cette tâche (par exemple, un potentiel échec à un examen), l'émotion ressentie sera catégorisée comme accomplissement (Pekrun & Perry, 2014). La majorité des recherches s'est particulièrement intéressée à l'impact des émotions épistémiques et d'accomplissement sur divers aspects liés à l'apprentissage tels que les ressources attentionnelles (Petiot et al., 2015), les motivations face à l'apprentissage (Dupont et al., 2012), les stratégies (Pekrun et al., & Perry, 2010 ; D'Mello et al. 2014 ; Muis, Pekrun et al., 2015) et les régulations (Pekrun & Stephens, 2012) d'apprentissage.

De manière générale, les résultats suggèrent que des émotions épistémiques à valence émotionnelle positive telles que la curiosité induisent des apprentissages autorégulés, lors desquels l'apprenant fait recours à des stratégies d'apprentissage éprouvées (par exemple en tentant d'appliquer des stratégies utilisées pour d'autres cas similaires) (Pekrun & Stephens, 2012). Les résultats concernant les émotions négatives sont davantage contrastés. En effet, selon que l'émotion ressentie est activante ou désactivante, elle sera liée à différentes stratégies. Comme le suggèrent Pekrun et Stephens (2012), les émotions négatives activantes, telles que la frustration ou la confusion, peuvent conduire à une forte tendance à éviter l'échec, et induire un investissement plus important dans la tâche. À l'opposé, les émotions négatives désactivantes, telles que l'ennui, sont liées à un désinvestissement dans la tâche (Pekrun et al., 2010).

La recherche portant sur les émotions d'accomplissement a également mis en évidence leur importance et leur lien avec les performances académiques (Pekrun et al., 2007). Néanmoins, leurs recherches étant principalement corrélationnelles, ces chercheurs n'ont pas testé en tant que tel l'impact de ces dernières sur la performance académique. À notre connaissance, peu d'études ont évalué de manière expérimentale l'impact des émotions sur la performance dans les activités scolaires. Parmi celles-ci, l'étude de Frédérique Cuisinier et ses collègues (2010) a investigué l'impact du contenu émotionnel du texte (texte gai, triste ou neutre) sur l'état émotionnel d'élèves ainsi que sur leurs performances lors d'une dictée. Si les résultats ne montrent pas d'impact du contenu émotionnel du texte sur l'état émotionnel des élèves, ils révèlent bel et bien un effet du contenu émotionnel du texte sur la performance : les élèves présentaient davantage d'erreurs lorsqu'ils étaient confrontés à des textes émotionnels (de valence positive ou négative) par rapport à des textes neutres, et ce d'autant plus pour les textes gais. Ces résultats ont été répliqués par Michaël Fartoukh et ses collègues (2014) ainsi que par Elise Tornare et ses collègues (2016)

suggérant un effet négatif du contenu émotionnel sur les performances orthographiques des élèves. Néanmoins, la question de savoir si c'est l'état émotionnel induit par le texte qui affecte la performance ou si cet effet est « simplement » dû au fait d'être confronté à un contenu émotionnel reste en suspens. Tornare et ses collègues (2016, 2017) suggèrent qu'une induction de joie peut avoir un impact sur les performances, mais que cela dépend de la tâche. En particulier, ces auteurs ont montré que la joie était liée à une meilleure performance dans une tâche grammaticale (2017), mais pas dans une compréhension de texte (2017) ni dans une dictée (2016).

En lien avec ce qui précède, Pekrun et al. (2011) ont montré que les émotions positives étaient liées à des résultats positifs en termes d'accomplissement académique (Pekrun, 2000 ; Putwain et al., 2018). Pekrun (2006) suggère que l'impact positif des émotions positives d'accomplissement serait directement lié au fait que celles-ci augmentent l'intérêt et les efforts mis dans la tâche ainsi qu'envers la qualité et la régulation des stratégies métacognitives d'apprentissage. En particulier, la recherche suggère que :

- 1) ces émotions positives et activantes favorisent l'utilisation de stratégies cognitives plus bénéfiques pour l'apprentissage (*deep-level cognitive strategies*, Noteborn et al., 2012) ;
- 2) elles promeuvent une motivation autant intrinsèque qu'extrinsèque (Pekrun et al., 2011) ;
- 3) elles favorisent une auto-régulation de l'apprentissage (Pekrun et al., 2011) ;
- 4) elles sont liées à un plus grand effort fourni (Pekrun, et al., 2002b) ;
- 5) ainsi qu'à de plus grandes ressources attentionnelles allouées à la tâche (Pekrun et al., 2002a).

À l'opposé, les émotions négatives, et en particulier désactivantes, sont liées à une diminution des accomplissements et de la capacité des étudiants à apprendre. En effet, les recherches suggèrent que cet impact est causé par une diminution de la motivation (Pekrun et al., 2010), des intérêts et des efforts fournis dans le traitement des informations (Pekrun et al., 2002b, 2010, 2011) ainsi qu'à des problèmes attentionnels (Pekrun et al., 2010). Les émotions négatives activantes peuvent être, elles, liées à un regain d'engagement métacognitif (Artino, 2009) ainsi qu'à une augmentation de la motivation extrinsèque à s'investir dans la tâche (Pekrun et al., 2002a).

L'ensemble des recherches présentées ci-dessus valide ainsi la théorie proposée par Pekrun (*Control-value theory*, Pekrun, 2006) selon laquelle le lien entre émotions d'accomplissement et réussite académique est médié par des processus motivationnels et cognitifs (Putwain et al., 2018).

Comme le relève Frédérique Cuisinier (2016), un autre pan de la recherche sur l'importance des émotions en contexte scolaire a porté sur les contenus émotionnels tels qu'identifiés ou inclus dans divers supports pédagogiques et à l'impact de ces derniers sur les émotions, et dans un second temps sur les apprentissages. Les recherches suggèrent que le contenu émotionnel des supports pédagogiques, même lorsqu'il est plaisant, ne facilite pas nécessairement la compréhension ou l'acquisition de compétences orthographiques dans un contexte de dictée (Clavel & Cuisinier, 2008 ; Cuisinier et al., 2010). En effet, les résultats révèlent que plus le contenu est plaisant, plus la performance est altérée (Cuisinier et al., 2010 ; Fartoukh et al., 2014). Tornare et ses collègues (2016) mettent en évidence que ce résultat est dû au fait que les émotions induites réduisent les ressources attentionnelles qui seraient normalement dédiées à la tâche (par exemple pour comprendre le texte, ou trouver l'orthographe d'un mot).

■ **Les émotions chez l'apprenant : importance de la dyade**

Si les éléments présentés jusqu'ici mettent en avant les fonctions individuelles des émotions (comme l'impact des émotions pour l'individu lui-même), le contexte d'apprentissage implique une relation au moins dyadique entre élève et enseignant. Les émotions émergeant dans ce contexte ont ainsi une fonction de communication (Nugier & Niedenthal, 2005). En effet, la communication d'une émotion à autrui permet à l'émetteur de véhiculer envers le destinataire sa compréhension de la situation et d'induire une émotion chez celui-ci de sorte qu'il modifie son comportement ou le type de réaction attendue en fonction du contexte. Comme le suggèrent

Perkun et ses collègues (2011), les émotions émanant des enseignants et des étudiants vont par ailleurs avoir des influences réciproques les unes sur les autres. À titre d'exemple, un enseignant manifestant de l'enthousiasme lorsqu'il présente une nouvelle thématique à ses étudiants peut induire chez ces derniers de l'enthousiasme également. De même, si l'enseignant voit que ses élèves sont enthousiastes face à une matière qu'il enseigne, ce dernier peut également ressentir dès lors de l'enthousiasme. Ainsi, l'importance de comprendre les émotions de ses élèves apparaît crucial pour l'enseignant qui peut conférer à ces dernières une valeur diagnostique (Boekaerts, 1996) : en effet elles peuvent être le reflet des cognitions des apprenants mais également de leur engagement. Ces éléments, basés sur le principe de la contagion émotionnelle (Hatfield et al., 1993), mettent bel et bien en évidence l'enjeu interactionnel et émotionnel impliqué dans la formation scolaire et plus généralement académique.

La littérature a mis en évidence l'importance des émotions chez l'apprenant dans un contexte d'apprentissage. Si celles-ci peuvent émaner de différents aspects de la situation d'apprentissage (par exemple, la situation, comme une situation d'examen, la dimension cognitive du contenu d'apprentissage ou encore la relation avec les pairs), leur impact porte sur différentes composantes de l'apprentissage, telles que la motivation, la régulation de l'apprentissage ou l'attention. Néanmoins, comme discuté précédemment, l'élève ou étudiant éprouve des émotions qui peuvent entrer en résonance avec celles de l'enseignant. Les émotions de ces derniers sont, par ailleurs, non seulement importantes pour l'enseignant lui-même mais également pour l'apprentissage de l'élève. Dans la section suivante, l'importance des émotions chez l'enseignant est discutée à la lumière de différentes théories. De cette problématisation, nous proposons une revue de la littérature sur les antécédents de ces émotions mais également sur les impacts que celles-ci peuvent avoir, tant chez l'enseignant que chez les élèves ou étudiants.

4. Les émotions chez l'enseignant

Si historiquement, tel que mentionné précédemment, les émotions n'étaient pas prises en considération dans les apprentissages selon la perspective de l'apprenant, il en va de même lorsque l'on se concentre sur le rôle de l'enseignant. En effet, l'enseignement était considéré comme une activité strictement cognitive et la recherche a principalement porté son attention sur les compétences des enseignants, les connaissances en termes pédagogiques ou de contenu ainsi que les croyances des enseignants (Chen, 2016). Ainsi, la dimension émotionnelle impliquée dans l'enseignement a été jusqu'ici majoritairement négligée, voire ignorée dans la recherche. Malgré cette tendance générale, certains auteurs ont pointé depuis la fin des années 1990 que l'enseignement contenait un large pan émotionnel et ont encouragé les futures recherches à tenir compte de cette dimension. Comme le suggèrent Rosemary Sutton et al. (2009, p130), l'enseignement est un « effort émotionnel ».

L'importance des émotions chez l'enseignant peut être abordée selon deux angles différents. D'un côté, l'on peut souhaiter comprendre quels facteurs personnels ou environnementaux vont être liés à l'émergence d'émotions spécifiques chez les enseignants, et dès lors concevoir les émotions comme une variable dépendante. D'un autre côté, l'idée est d'évaluer l'impact des émotions de l'enseignant dans son contexte, d'étudier comment les émotions peuvent influencer le comportement de l'enseignant. Dans ce contexte, on parlera des émotions de l'enseignant comme une variable indépendante : on souhaitera voir comment les émotions de l'enseignant peuvent avoir un impact non seulement sur l'enseignant lui-même (en particulier quant à la question de son bien-être), mais également sur les étudiants ou élèves et sur leurs apprentissages.

C'est pourquoi, il est intéressant de se pencher à présent sur les principales lignes de recherche ayant étudié les émotions chez les enseignants tant comme variable dépendante que comme variable indépendante.

■ **Émotions des enseignants comme variable dépendante : facteurs personnels ou environnementaux liés à l'émergence d'émotions chez les enseignants**

Les émotions chez les enseignants sont à rattacher aux relations dans lesquelles ils sont impliqués quotidiennement. Comme le suggèrent Sutton et Wheatley (2003), les interactions avec différents types de personnes (collègues, hiérarchie, parents ou élèves) font partie intégrante de leur quotidien et sont une source d'émotions tant positives que négatives. Selon les recherches de Sutton et collègues, ce sont les interactions avec les étudiants/élèves qui peuvent induire les émotions les plus intenses (Sutton & Wheatley, 2003). Annette Lohbeck et ses collègues (2018) ont cherché à savoir quelles émotions étaient les plus fréquemment ressenties chez les enseignants. Dans leur travail, ils ont mis en évidence les trois émotions les plus fréquemment vécues dans le quotidien des enseignants : le plaisir/la satisfaction (*enjoyment*) arrive en première position et est recensée par 97 % des répondants. Viennent ensuite des émotions négatives telles que la colère (44 %) et l'anxiété (25 %).

Les auteurs suggèrent que le plaisir/la satisfaction peut émerger de différentes situations telles que l'anticipation d'un événement désirable, la participation à une activité plaisante ou une satisfaction liée à un événement ou résultat passé positif. Pekrun et Stephens (2012), quant à eux, montrent que les émotions positives les plus importantes sont celles qui émergent lors du constat du développement d'un élève ou lors d'un sentiment de rapprochement avec des élèves. Selon Gerda Hagenauer et al. (2015), cette proximité dans la relation pédagogique est considérée comme l'un des éléments les plus susceptibles d'induire de la joie chez les enseignants. En effet, les enseignants, se percevant particulièrement liés à leurs élèves, rapportent davantage de joie et moins fréquemment de l'anxiété ou de la colère. Cependant, une grande proximité peut également être une source de colère ou d'anxiété (Hagenauer et al., 2015). Pekrun et Stephens (2010) mettent aussi en lumière qu'une source importante d'émotions positives peut être due à une visite d'anciens élèves.

L'anxiété, quant à elle, émerge de situations dans lesquelles l'enseignant se sent menacé ou a l'impression qu'il n'est pas à la hauteur. Ce type d'émotion émane typiquement d'une préparation partielle à donner un enseignement ou à des problèmes de discipline en classe (Bullough et al., 2006 ; Chang, 2009a ; Hagenauer et al., 2015). D'autres recherches mettent en évidence que l'anxiété émerge particulièrement des relations avec les élèves (Aslrasouli & Vahid, 2014), ce qui rejoint l'argument disciplinaire proposé par Mei-Lin Chang (2013). En effet, un certain nombre d'études se sont penchées sur le lien négatif entre le climat de classe et la colère (Sutton, 2007) ou l'anxiété (Frenzel et al., 2009, 2016) et le lien positif entre discipline et plaisir/satisfaction (Frenzel et al., 2009). Par ailleurs, Mareike Kunter et collègues suggèrent que les problèmes disciplinaires sont un facteur important de la diminution de l'enthousiasme des enseignants face à leur profession (Kunter et al., 2011).

Finalement, la littérature révèle que la colère éprouvée par les enseignants peut être rattachée à soi ou à autrui (Ellsworth & Tong, 2006 ; Kuppens et al., 2008). En effet, les enseignants rapportent éprouver de la colère contre eux-mêmes lorsqu'ils ne sont pas satisfaits de leur enseignement. Par contre, ils ressentent de la colère par rapport à leurs étudiants lorsque ces derniers ont des comportements inadéquats. Selon Oriane Petiot et al. (2015), ces émotions négatives émergent principalement de problèmes liés à des comportements inappropriés qui peuvent ensuite induire des conflits et détourner l'attention de l'enseignant de ses objectifs pédagogiques (Sutton & Wheatley, 2003).

L'importance de ces trois émotions a, par ailleurs, été mise en évidence de manière récurrente dans la littérature (par exemple chez Chang 2009 ; Frenzel et al. 2016 ; Sutton et Wheatley 2003), même si les pourcentages varient entre celles-ci (voir par exemple, Aslrasouli & Vahid, 2014).

Luc Ria et ses collègues (Ria, 2009 ; Ria & Chalies, 2003 ; Ria & Récopé, 2005) suggèrent que la prépondérance des émotions négatives est davantage marquée chez les enseignants novices (entrant dans le métier et jusqu'à cinq ou sept ans d'expérience). En particulier, ceux-ci ressentent non seulement davantage d'émotions négatives que les enseignants expérimentés, mais ces émotions sont également plus intenses. Ils démontrent aussi que les émotions négatives émanent de la difficulté perçue par les enseignants novices à effectuer leurs gestes professionnels tout en maîtrisant leurs propres émotions face à un « public » composé d'élèves et/ou de collègues. Par ailleurs, ces émotions négatives sont d'autant plus intenses que l'enseignant novice a le sentiment d'un décalage entre ses attentes et la perception qu'il a de la situation. En somme, les enseignants novices éprouvent des émotions négatives liées à une perception de pression temporelle quant à l'organisation de leur leçon : en restant fixement liés à leur plan, les enseignants débutants ont l'impression de subir une course-poursuite qui induit inévitablement des émotions négatives (Ria et al., 2001, 2003).

En conséquence, le métier d'enseignant implique une panoplie d'émotions, tant positives que négatives, et qui sont principalement rattachées à la situation d'enseignement et aussi directement aux comportements des élèves. Les émotions de l'enseignant émanent également d'autres situations, moins directement liées à la classe, mais davantage à des rapports avec leurs pairs et leur hiérarchie. Par ailleurs, certaines composantes personnelles, telles que l'ancienneté dans le métier, peuvent moduler l'émergence de ces émotions ainsi que leur intensité. La question qui émerge de ce débat porte sur l'impact potentiel de ces émotions dans le cadre de la classe : ces émotions peuvent-elles à leur tour avoir des effets sur les apprentissages des élèves ?

■ **Émotions des enseignants comme variable indépendante : impact des émotions des enseignants sur leur comportement**

L'importance des émotions des enseignants, en particulier l'accumulation d'émotions négatives et diverses dimensions de la vie même des enseignants telles que leur bien-être, le risque de burn-out (Chang, 2009b) ainsi que leur motivation intrinsèque à enseigner (Pekrun et al., 2002b), ont fait l'objet de nombreuses recherches. Ces études révèlent que lorsque les enseignants accumulent des émotions négatives, cela peut avoir un impact sur leur qualité de vie. Par ailleurs, les émotions de l'enseignant sont également pertinentes pour les étudiants/élèves : plus l'enseignant ressent des émotions positives, plus la qualité de l'enseignement est considérée comme positive, plus son enseignement est centré sur l'apprenant (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011 ; Trigwell, 2012) et plus il parvient à créer des relations proches avec les apprenants (Frenzel, 2014 ; Hagenauer & Volet, 2014 ; Hargreaves, 2000 ; Klassen et al., 2011 ; Sutton & Wheatley, 2003). A contrario, des émotions négatives peuvent nuire à la réussite scolaire des élèves (Chan, 2006), notamment via une évaluation plus sévère des travaux des apprenants (Brackett et al., 2013).

Si les émotions chez les enseignants sont bel et bien présentes, ceux-ci les considèrent parfois comme appropriées et dès lors, amplement « exprimables ». C'est le cas, par exemple, de l'enthousiasme que les enseignants manifestent via certains gestes d'encouragement ou intonations vocales (Burić, 2019). Néanmoins, les enseignants estiment également que certaines émotions ne sont pas appropriées (que ce soit en général ou par rapport à l'intensité ressentie de ces émotions, Taxer & Frenzel, 2015). Cet élément fait référence aux « *display rules* » qui forment un ensemble de standards de comportements associés aux aspects moraux et culturels des émotions et de leurs expressions ; nous les nommerons ainsi les standards d'expression émotionnelle. En général, ces standards impliquent que les expressions d'émotions positives sont valorisées tandis que l'expression d'émotions négatives sont moins favorisées en contexte scolaire (Sutton et al., 2009). Dans une volonté de se conformer à ces standards d'expression émotionnelle, les enseignants vont ainsi faire en sorte de réguler leurs émotions. Dans le contexte de formation, les enseignants apprennent ces standards de manière tacite au travers de leur propre expérience scolaire, de leurs normes culturelles ou encore de leurs collègues. Les travaux de James Gross (1998) sur la régulation émotionnelle montrent qu'il est possible de travailler soit sur les antécédents des émotions, soit sur les réponses émotionnelles, telles que l'expression des émotions. Dans le premier cas, cela revient à utiliser des stratégies anticipatrices permet-

tant de modifier quelle émotion est ressentie ainsi que son intensité. Différents types de stratégies ont été relevées par Gross, comme la sélection de situations, la modification de la situation, le déploiement de l'attention ou le changement cognitif (Gross, 1998). Dans le second cas, il s'agit de travailler sur l'émotion une fois que celle-ci a été ressentie. Selon Gross (1998), cela consiste en l'intensification, la diminution, la prolongation ou la limitation de plusieurs dimensions de l'émotion : l'expérience elle-même, l'expression de l'émotion ou encore la réponse physiologique. Ainsi, les émotions peuvent soit être régulées « à la hausse » (c'est-à-dire intensifiée ou prolongées) soit « à la baisse » (c'est-à-dire diminuées). Comme le suggère Sutton (2004), plus de 90 % des enseignants mentionnent une tendance à retenir ou réduire leur colère et une intention de mesurer leur ton. Cette tendance est particulièrement vraie pour les émotions négatives. Les enseignants cherchent à réguler ces émotions afin de maintenir leur objectif initial – celui de former les étudiants (Sutton, 2004 ; Taxer & Gross, 2018). La littérature mentionne, par ailleurs, une plus grande tendance des enseignants à réguler les émotions négatives à la baisse (Jiang et al., 2016) plutôt que de réguler les émotions positives à la hausse. En effet, les émotions positives sont fréquemment simulées par les enseignants, en particulier pour se conformer aux standards d'expression émotionnelle traditionnellement admises dans le quotidien des enseignants (Taxer & Frenzel, 2015). Ces éléments mettent en évidence l'importance du travail émotionnel dans le quotidien des enseignants qui se manifeste entre autres dans une gestion des réactions émotionnelles afin d'ajuster celles-ci au contexte (par exemple ne pas s'emporter face à une classe indisciplinée). Les recherches menées jusqu'ici suggèrent que le type de régulation émotionnelle adopté peut avoir un impact sur le bien-être des enseignants à relativement long terme. En effet, si l'enseignant adopte systématiquement une régulation des émotions « en surface » (c'est-à-dire la régulation de l'expression ainsi que des réponses physiologiques liées aux émotions), il y a un risque plus important d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (Näring et al., 2006), ainsi qu'une tension accrue avec le temps (Hülshager et al., 2010).

Ces études démontrent l'impact des émotions du quotidien des enseignants tant sur eux-mêmes (motivation à enseigner et bien-être par exemple) que sur les élèves. Par ailleurs, conscients de leurs émotions, les enseignants essaient de les réguler, dans la mesure du possible, afin de favoriser une démonstration des émotions appropriées, mais également d'émotions adéquates en termes d'intensité.

Conclusion

L'importance des émotions dans les divers contextes d'apprentissage n'est aujourd'hui plus à démontrer. Comme le suggère la littérature, l'école et la classe sont des terrains fondamentalement ancrés dans un contexte émotionnel. Si la cognition y est centrale, on ne peut aujourd'hui raisonnablement plus la considérer comme indépendante des émotions. L'importance de la prise en compte des émotions dans les établissements scolaires et dans la formation enseignante est aujourd'hui incontournable.

Au vu de la littérature, trois éléments semblent être cruciaux pour la formation enseignante. Le premier point est de sensibiliser les futurs enseignants à l'impact réciproque entre émotion et cognition. En effet, les recherches montrées ci-dessus mettent en évidence le rôle fonctionnel des émotions dans les activités scolaires. Ainsi, la formation des enseignants pourrait bénéficier de l'intégration de la question du lien entre émotion et cognition. Fort de cette connaissance, les enseignants de demain seront particulièrement sensibles aux émotions déclenchées chez les élèves. Une telle formation leur permettrait de considérer les émotions sous une valeur diagnostique en lien avec l'appropriation des connaissances chez les élèves (Boekaerts, 1996). Par ailleurs, cette formation pourrait favoriser le développement de dispositifs d'accompagnements scolaires adaptés à l'intégration de la dimension émotionnelle (Cuisinier, 2011). Cela favoriserait la tendance proposée par Paul Schutz & Sonja Lanehart (2002) à mettre les émotions au cœur du dispositif d'apprentissage.

Le second point concerne plus spécifiquement la formation d'enseignants destinés à un enseignement primaire. La littérature a montré que la compréhension, l'identification et la régulation des émotions ne sont pas des phénomènes innés (Pons et al., 2005). Leur contribution est cruciale au développement social de l'enfant. Néanmoins, de par leur caractère acquis, ces compétences doivent être apprises par l'enfant. Ainsi, non seulement il devient essentiel de former les enseignants à la dimension développementale des affects chez les enfants, mais il est d'autant plus urgent de les encourager à guider les enfants dans leur développement de ces capacités, comme ils le font d'ores et déjà pour les compétences cognitives (Cuisinier, 2011). Par exemple, le programme SEL (Socio-Emotional Learning) propose des jeux de rôles ou des activités artistiques destinés à initier des liens avec autrui, à être sensible aux besoins des autres et de s'entendre avec eux. Un autre programme, PATHS (Providing Alternative Thinking Strategies), propose entre autres de présenter des photos de visage, où les élèves doivent reconnaître les émotions exprimées sur chacun de ces visages. Cet exercice, visant à favoriser la perception des émotions chez les pairs, est couplé à une « évaluation » des relations entre les élèves lorsqu'ils travaillent en groupe. La conduite des groupes est validée (ou non) par un système se référant aux feux de circulation : si un groupe d'élève travaille de manière efficace dans une bonne ambiance, l'enseignant présentera un carton vert à ce groupe. Si par contre, le groupe fait preuve de tensions, l'enseignant présentera un carton orange, voire rouge si cela dégénère. Selon les auteurs (Greenberg & Kusche, 1997), ce type de programme peut promouvoir le soutien mutuel au sein de groupes ainsi que des comportements pro-sociaux. Ces résultats ont été corroborés dans la littérature : Cheryl Curtis et Roger Norgate (2007) ont notamment montré que les élèves ayant suivi ce programme présentaient davantage de coopération, plus d'empathie ainsi qu'un plus grand contrôle de soi. Neil Humphrey et ses collègues (2016) ont également observé que les enseignants rapportaient une réduction des symptômes émotionnels chez les étudiants ayant suivi ce programme, ainsi qu'une augmentation des comportements pro-sociaux. Des résultats similaires ont été également mis en évidence par Gamze Bilir Seyhan et ses collègues (2019).

Le troisième point porte sur la question des émotions chez les enseignants eux-mêmes. Comme relevé plus haut, les émotions sont importantes dans le quotidien des enseignants et sont potentiellement directement liées aux résultats des élèves. Il apparaît donc fondamental de former les futurs enseignants à la prise en compte de leurs propres émotions notamment en lien avec la question de la gestion de la classe et de la discipline. Par ailleurs, la dimension émotionnelle est également centrale dans les relations avec les élèves : les émotions représentent la face cachée du triangle didactique liant enseignant, élève et savoir (Cuisinier, 2011). Comme le suggère Jane Arnold (2011, p. 19), un « bon enseignant *sait et agit*, mais surtout, un bon enseignant *est* ». Cela montre que non seulement la technique et les dimensions tant pédagogiques que reliées au savoir sont bel et bien centrales dans la formation et dans le quotidien des enseignants, mais également que pour devenir un bon enseignant efficace, il est nécessaire de tenir compte des aspects affectifs propres à chacun et d'adopter une pratique réflexive dans laquelle les émotions ressenties au quotidien sont source de réflexion. Dès lors, une formation mettant en exergue les méta-connaissances sur les émotions (c'est-à-dire la conscience de ses connaissances telles que le monitoring ou l'évaluation de ses propres émotions) dans le quotidien de l'enseignant pourrait favoriser cette procédure réflexive et tendre vers « un meilleur enseignement » pour favoriser les apprentissages pour le plus grand nombre possible d'élèves.

Références

AUDRIN Catherine & SANDER David (2018), « Les biais dans les processus décisionnels », dans Laurent Hirsch & Christophe Imhoos (éds.), *Arbitrage, médiation et autres modes pour résoudre les conflits autrement*, Zurich, Schulthess Éditions Romandes, p. 463-471.

ARNOLD Jane (2006), « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 144, n° 4, p. 407-425.

ARNOLD Jane (2011), « Attention to Affect in Language Learning », *Online Submission*, vol. 22, n° 1, p. 11-22.

- ARTINO Antony R. (2009), « Think, Feel, Act: Motivational and Emotional Influences on Military Students' Online Academic Success », *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 21, n° 2, p. 146-166, <https://doi.org/10.1007/s12528-009-9020-9>
- ASLRASOULI Morteza & VAHID Morteza Saadat Pour (2014), « An Investigation of Teaching Anxiety among Novice and Experienced Iranian EFL Teachers Across Gender », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, p. 304-313, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.421>
- BECHARA Antonio & DAMASIO Antonio Rosa (2005), « The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision », *Games and Economic Behavior*, vol. 52, n° 2, p. 336-372.
- BECHARA Antonio, DAMASIO Helena & DAMASIO Antonio Rosa (2000), « Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex », *Cerebral Cortex (New York, N.Y.: 1991)*, vol. 10, n° 3, p. 295-307.
- BERDAL-MASUY Françoise & BOTELLA Marion (2013), « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, vol. 48, p. 57-76.
- BOEKAERTS Monique (1997), « Affect, emotions, and learning », dans Lorin W. Anderson (éd.), *Teaching and teacher education*, Oxford, Pergamon, p. 402-407.
- BRACKETT Marc A., FLOMAN James L., ASHTON-JAMES Claire, CHERKASSKIY Lillia & SALOVEY Peter (2013), « The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing », *Teachers and Teaching*, vol. 19, n° 6, p. 634-646, <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827453>
- BROSCH Tobias, SCHERER Klaus R., GRANDJEAN Didier & SANDER David (2013), « The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making », *Swiss Medical Weekly*, vol. 143, <https://doi.org/10.4414/smw.2013.13786>
- BULLOUGH Robert V., BULLOUGH Dawn Ann Mortensen & MAYES Pamela Blackwell (2006), « Getting in touch: Dreaming, the emotions and the work of teaching », *Teachers and Teaching*, vol. 12, n° 2, p. 193-208, <https://doi.org/10.1080/13450600500467399>
- BURIĆ Irena (2019), « The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis », *Learning and Individual Differences*, vol. 70, p. 12-20, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>
- CHAN David W. (2006), « Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong », *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 8, p. 1042-1054, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- CHANG Mei-Lin (2009), « An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers », *Educational Psychology Review*, vol. 21, n° 3, p. 193-218, <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- CHANG Mei-Lin (2013), « Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping », *Motivation and Emotion*, vol. 37, n° 4, p. 799-817, <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- CHEN Junjun (2016), « Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory », *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, p. 68-77, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- CLAVEL Céline & CUISINIER Frédérique (2008), « Compréhension de textes en cycle 3 : les compétences scolaires médiatisent-elles l'effet de la tonalité émotionnelle ? », dans Even Loarer, Pierre Vrignaud, Jean-Luc Mogenet, Frédérique Cuisinier, Hanna Gottsesdiener & Pascal Mallet (éds.), *Perspectives différentielles en psychologie ?* Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 441-444.
- CUISINIER Frédérique (2016), « Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? », *Recherche formation*, vol. 81, n° 1, p. 9-21.
- CUISINIER Frédérique & PONS Francisco (2011), *Émotions et cognition en classe*, Document de travail, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>

CUISINIER Frédérique, SANGUIN-BRUCKERT Christine, BRUCKERT Jean-Pierre & CLAVEL Céline (2010), « Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? », *L'Année psychologique*, vol. 110, n° 1, p. 3-48.

CURTIS Cheryl & NORGATE Roger (2007), « An Evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at Key Stage 1 », *Educational Psychology in Practice*, vol. 23, n° 1, p. 33-44, <https://doi.org/10.1080/02667360601154717>

DAMASIO Antonio Rosa (2006), *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob.

DAMASIO Antonio Rosa, EVERITT Brian J. & BISHOP D. (1996), « The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex [and discussion] », *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, vol. 351, n° 1346, p. 1413-1420.

DIRKX John (2001), « The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning », *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 89, p. 63-72.

D'MELLO Sidney & GRAESSER Art (2012), « Dynamics of affective states during complex learning », *Learning and Instruction*, vol. 22, n° 2, p. 145-157, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>

DUPONT Virginie, MONSEUR Christian, LAFONTAINE Dominique & FAGNANT Annick (2012), « L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans », *Revue française de pédagogie*, vol. 181, p. 55-70, <https://doi.org/10.4000/rfp.3918>

ELLSWORTH Phoebe C. & TONG E. M. W. (2006), « What does it mean to be angry at yourself? Categories, appraisals, and the problem of language », *Emotion*, vol. 6, p. 573-586, <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.4.572>

FARTOUKH Michaël, CHANQUOY Lucile & PIOLAT Annie (2014), « Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2 », *L'Année psychologique*, vol. 114, n° 2, p. 251-288.

FRENZEL Anne C. (2014), « Teacher emotions », dans Lisa Linnenbrink-Garcia & Reinhart Pekrun (éds.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York, Routledge, p. 494-519.

FRENZEL Ann C., GOETZ Thomas, STEPHENS Elizabeth J. & JACOB Barbara (2009), « Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test », dans Paul A. Schutz & Michalinos Zembylas (éds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, New York, Springer US, p. 129-151, https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7

FRENZEL Anne C., PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, DANIELS Lia M., DURKSEN Tracy L., BECKER-KURZ Betty & KLASSEN Robert M. (2016), « Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES) », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 46, p. 148-163, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>

GROSS James J. (1998), « The emerging field of emotion regulation: An integrative review », *Review of General Psychology*, vol. 2, n° 3, p. 271-299.

HAGENAUER Gerda, HASCHER Tina & VOLET Simone E. (2015), « Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 30, n° 4, p. 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

HAGENAUER Gerda & VOLET Simone (2014), « 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions », *Research Papers in Education*, vol. 29, n° 2, p. 240-262, <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>

HARGREAVES Andy (2000), « Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, n° 8, p. 811-826, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

HATFIELD Elaine, CACIOPPO John T. & RAPSON Richard L. (1993), « Emotional Contagion », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, n° 3, p. 96-100, <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770953>

- HÜLSHEGER Ute R., LANG Jonas W. B. & MAIER Günter W. (2010), « Emotional labor, strain, and performance: Testing reciprocal relationships in a longitudinal panel study », *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 15, n° 4, p. 505-521, <https://doi.org/10.1037/a0021003>
- HUMPHREY Niel, BARLOW Alexandra, WIGELSWORTH Mickael, LENDRUM Ann, PERT Kirsty, JOYCE Craig, STEPHENS Emma, WO Lawrence, SQUIRES Garry, WOODS Kevin, CALAM Rachel & TURNER Alex (2016), « A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum », *Journal of School Psychology*, vol. 58, p. 73-89, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- JIANG Jingwen, VAURAS Marja, VOLET Simone & WANG Yili (2016), « Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions », *Teaching and Teacher Education*, vol. 54, p. 22-31, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- KLASSEN Robert M., TZE Virginia M. C., BETTS Shea M. & GORDON Kelly A. (2011), « Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? », *Educational Psychology Review*, vol. 23, n° 1, p. 21-43, <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- KUNTER Mareike, FRENZEL Anne C., NAGY Gabriel, BAUMERT Jürgen & PEKRUN Reinhard (2011), « Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, n° 4, p. 289-301, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- KUPPENS Peter, MECHELEN Iven Van & RIJMEN Frank (2008), « Toward Disentangling Sources of Individual Differences in Appraisal and Anger », *Journal of Personality*, vol. 76, n° 4, p. 969-1000, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00511.x>
- LARGY Pierre, SIMOËS-PERLANT Aurélie & SOULIER Lucile (2018), « Effet de l'émotion sur l'orthographe d'élèves d'école primaire », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 1, p. 191-216, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01663140>
- LOHBECK Annette, HAGENAUER Gerda & FRENZEL Anne C. (2018), « Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations », *Teaching and Teacher Education*, vol. 70, p. 111-120, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- MONTAGRIN Alison, BROSCHE Tobias & SANDER David (2013), « Goal Conduciveness as a Key Determinant of Memory Facilitation », *Emotion*, vol. 13, n° 4, p. 622-628.
- NÄRING Gérard, BRIËT Mariette & BROUWERS André (2006), « Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers », *Work & Stress*, vol. 20, n° 4, p. 303-315, <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>
- NOTEBORN Gwen, BOHLE CARBONELL Katerina, DAILEY-HEBERT Amber & GIJSELAERS Wim (2012), « The role of emotions and task significance in Virtual Education », *The Internet and Higher Education*, vol. 15, n° 3, p. 176-183, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.03.002>
- NUGIER Armelle & NIEDENTHAL Paula M. (2005), « Les émotions aux commandes des cognitions », dans Luc Ria (éd.) *Les émotions*, Paris, Revue EPS, p. 31-43.
- PEKRUN Reinhard (1992), « The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators », *Applied Psychology*, vol. 41, n° 4, p. 359-376, <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- PEKRUN Reinhard (2000), « A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions », dans Jutta Heckhausen (éd.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development*, New York, Elsevier Science, p. 143-163.
- PEKRUN Reinhard (2006), « The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice », *Educational Psychology Review*, vol. 18, n° 4, p. 315-341, <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- PEKRUN Reinhard & STEPHENS Elizabeth J. (2012), « Academic emotions », dans Karren Harris, Steve Graham, Tim Hurdan, *APA educational psychology handbook*, Volume 2, Washington, American Psychological Association, p. 3-31.
- PEKRUN Reinhard, FRENZEL Anne C., GOETZ Thomas & PERRY Raymond P. (2007), « The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education », dans Paul A. Schutz &

Reinhard Pekrun (éds.), *Emotion in Education*, Burlington, Academic Press, p. 13-36, <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>

PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, DANIELS Lia M., STUPNISKY Robert H., & PERRY Raymond P. (2010), « Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 3, p. 531-549, <https://doi.org/10.1037/a0019243>

PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, FRENZEL Anne C., BARCHFELD Petra & PERRY Raymond P. (2011), « Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, n° 1, p. 36-48, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, TITZ Wolfram, & PERRY Raymond P. (2002a), « Positive emotions in education », dans Erica E. Frydenberg (éd.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, Oxford, Oxford University Press, p. 149-173, <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>

PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, TITZ Wolfram & PERRY Raymond P. (2002b), « Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research », *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 91-105, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

PEKRUN Reinhard & LINNENBRINK-GARCIA Lisa (2012), « Academic Emotions and Student Engagement », dans Sandra Christenson, Amy Reschly, Cathy Wylie (éds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, Boston, p. 259-282, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

PEKRUN Reinhard, & PERRY Raymond P. (2014), « Control-value theory of achievement emotions », dans Pekrun Reinhard & Linnenbrink-Garcia (éds.), *International Handbook of Emotions in Education*, Abingdon (Royaume-Uni), Taylor & Francis, p. 120-141.

PEKRUN Pekrun & STEPHENS Elisabeth J. (2010), « Achievement Emotions: A Control-Value Approach », *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 4, n° 4, p. 238-255, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>

PETIOT Oriane, VISIOLI Jérôme & DESBIENS Jean-François (2015), « Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe », *Revue française de pédagogie*, vol. 193, n° 4, p. 41-56.

PONS Francisco, HANCOCK Dawson R., LAFORTUNE Louise & DOUDIN Pierre-André (2005), *Emotions in learning*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

POSTAREFF Liisa & LINDBLÖM-YLÄNNE Sari (2011), « Emotions and confidence within teaching in higher education », *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 7, p. 799-813, <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>

PUOZZO CAPRON Isabelle (2013), « Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, vol. 33, p. 1-14.

PUTWAIN David W., BECKER Sandrine, SYMES Wendy & PEKRUN Reinhard (2018), « Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time », *Learning and Instruction*, vol. 54, p. 73-81.

RIA Luc (2009), *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation*, Paris, Presses universitaires de France, <https://www.cairn.info/travail-et-formation-des-adultes--9782130570431-page-217.htm>

RIA Luc & CHALIES Sébastien (2003), « Dynamique Émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants », *Recherche et formation*, vol. 42, p. 7-19, <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1823>

RIA Luc & RÉCOPÉ Michel (2005), « Les émotions comme ressort de l'action », dans Luc Ria (éd.), *Les émotions*, Paris, Revue EPS, p. 11-20.

RIA Luc, SAURY Jacques, SÈVE Carole & DURAND Marc (2001), « Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique », *Science et motricité : revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS*, vol. 42, p. 47-58.

- RIA Luc, SÈVE Carole, SAURY Jacques, THEUREAU Jacques & DURAND Marc (2003), « Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences », *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, n° 3, p. 219-234, <https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- ROGERS Carl (1972), « Bringing together ideas and feelings in learning », *Learning today*, vol. 5, n° 2, p. 31-43.
- ROSENBERG Erika L. (1998), « Levels of Analysis and the Organization of Affect », *Review of General Psychology*, vol. 2, n° 3, p. 247-270, <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- SANDER David & SCHERER Klaus (2014), *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod.
- SCHERER Klaus (2001), « Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking », dans Klaus Scherer, Angela Schorr, Tom Johnstone (éds.), *Series in affective science: Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, New York, Oxford University Press, p. 92-120.
- SCHUTZ Paul A. & LANEHART Sonja L. (2002), « Introduction: Emotions in Education », *Educational Psychologist*, n° 37(2), p. 67-68, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1
- SEYHAN Gamze Bilir, KARABAY Sakire Ocak, TUNCDEMIR Tugce B. Arda, GREENBERG Mark T. & DOMOTROVICH Celene (2019), « The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher-children relationships and children's social competence in Turkey », *International Journal of Psychology*, vol. 54, n°1, p. 61-69, <https://doi.org/10.1002/ijop.12426>
- STEVICK Earl W. (1980), *Teaching languages: A way and ways*, New York, Newbury House Publishers.
- SUTTON Rosemary E. (2004), « Emotional regulation goals and strategies of teachers », *Social Psychology of Education*, vol. 7, n° 4, p. 379-398, <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- SUTTON Rosemary E. (2007), « Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation », dans Paul A. Schutz & Reinhard Pekrun (éds.), *Emotion in Education*, Cambridge, Academic Press, p. 259-274, <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- SUTTON Rosemary E., MUDREY-CAMINO Renée & KNIGHT Catharina C. (2009), « Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management », *Theory Into Practice*, vol. 48, n° 2, p. 130-137, <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- SUTTON Rosemary E. & WHEATLEY Karl (2003), « Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research », *Educational Psychology Review*, vol. 15, n° 4, p. 327-358, <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- TAXER Jamie L. & FRENZEL Anne C. (2015), « Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions », *Teaching and Teacher Education*, vol. 49, p. 78-88, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- TAXER Jamie L. & GROSS James J. (2018), « Emotion regulation in teachers: The "why" and "how" », *Teaching and Teacher Education*, vol. 74, p. 180-189, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- TORNARE Elise, CZAJKOWSKI Nikolai O. & PONS Francisco (2016), « Emotion and orthographic performance in a dictation task: Direct effect of the emotional content », *L'année psychologique*, vol. 116, n° 2, p. 171-201.
- TORNARE Elise, CZAJKOWSKI Nikolai O. & PONS Francisco (2017) « Impact of induced joy on literacy in children: Does the nature of the task make a difference? », *Cognition and Emotion*, n° 31(3), p. 500-510.
- TRIGWELL Keith (2012), « Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education », *Instructional Science*, vol. 40, n° 3, p. 607-621, <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>

De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France

Gaëlle Espinosa¹

Résumé

Cet article présente des travaux portant sur les émotions de l'élève à l'école, en lien avec les disciplines (vécu disciplinaire) ou lors d'activités disciplinaires (par exemple, orthographe, grammaire et compréhension de texte en français, résolution de problème en mathématiques). Ces travaux permettent de mieux saisir l'influence des émotions dans l'apprentissage. Ils soulignent principalement le caractère perturbateur ou facilitateur des émotions dans l'apprentissage et montrent que les émotions jouent un rôle d'importance dans l'acquisition ou non de connaissances et compétences par l'élève et, en conséquence, dans son expérience du succès ou de la difficulté, comme dans celle de son bien-être ou mal-être à l'école. Il s'agira finalement d'étudier les derniers textes officiels de l'Éducation nationale française (programmes et socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015) afin d'estimer la place attribuée aux émotions dans ces textes et ainsi de mieux envisager, au regard de ces textes et des travaux sus-cités, les modalités d'intégration de la question des émotions de l'élève dans la formation, initiale et continue, enseignante.

Depuis une trentaine d'années, les recherches menées en psychologie et sciences de l'éducation sur l'importance et le rôle des émotions à l'école se multiplient (notamment Bouffard & Vezeau, 2015 ; Cuisinier et al., 2010a, 2010b ; Espinosa, 2003 ; Lafortune et al., 2004 ; Montandon, 2002 ; Schutz & Pekrun, 2007). Cet intérêt pour les émotions de l'élève à l'école et dans l'apprentissage, comme pour celles de l'enseignant dans le cadre de ses pratiques professionnelles, trouve un écho dans, au moins, une double volonté. La première est de mieux comprendre les processus en jeu dans l'apprentissage et l'enseignement ainsi que le rôle des émotions dans ces processus. La seconde est de mieux saisir les éléments constitutifs du bien-être, ou du mal-être, de l'élève et de l'enseignant à l'école et en classe. Cette double volonté se situe toutefois dans une même perspective : améliorer l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement dans un cadre garantissant le bien-être de l'élève et de l'enseignant à l'école et en classe. Ainsi, dans cet article, si nous n'étudions pas les émotions de l'enseignant, nous n'oublions pas qu'elles existent.

Au-delà de la grande diversité des théories des émotions, leurs auteurs s'accordent sur l'idée que l'émotion est un « phénomène multicomponentiel adaptatif » (Nugier, 2009, p. 12) dont la caractérisation s'effectue au moyen de plusieurs composantes : « (1) les évaluations de l'événement déclencheur (p. ex., le stimulus est agréable, je suis capable de faire face à la situation), (2) le sentiment qui se profile dans la conscience (p. ex., se sentir honteux ou en colère), (3) les réactions motrices (p. ex., sourire de plaisir, froncer les sourcils contre un événement allant contre nos buts), (4) les réactions du système nerveux autonome (p. ex., rougir de honte, avoir le cœur qui s'accélère), et (5) les tendances à agir (p. ex. préparation à la fuite devant un danger, préparation à s'approcher d'un ami) » (Sander & Scherer, 2009, p. IX).

En neurosciences, comme en sciences humaines, un grand nombre de travaux s'accordent sur l'existence d'un lien étroit entre émotion et cognition (notamment Channouf & Rouan, 2002 ; Luminet, 2013 ; Sander & Scherer, 2009). L'émotion est considérée comme nécessaire au bon fonctionnement d'une pluralité de nos facultés cognitives. Elle participe à nos processus de mémorisation (Rusinek, 2014), de raisonnement (Damasio, 2010a), de résolution de problème, de prise de décision (Damasio, 2010b), d'adaptation sociale ou encore de créativité (Isen, 2000). En

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Université de Lorraine, Université de Haute-Alsace, Université de Strasbourg.

outre, dans le cadre de l'apprentissage scolaire, la compréhension que l'élève a de ses émotions et de celles d'autrui, comme la compréhension qu'il a de son fonctionnement intellectuel et de celui d'autrui, se révèlent aujourd'hui être deux des facteurs déterminants de sa réussite ou de sa difficulté scolaire. L'élève « présentant un déficit dans sa compréhension des émotions » serait alors, notamment, en situation de moins grande disponibilité à l'égard de l'apprentissage scolaire (Lafortune et al., 2004, p. 9). En un sens, les émotions apparaissent comme participatives et constitutives d'un curriculum caché (Newberry, Gallant & Riley, 2013).

Dans une première partie de cet article, nous exposerons des résultats issus de recherches menées sur les émotions de l'élève à l'école, en classe, en lien avec les disciplines ou lors d'activités disciplinaires, telles que la compréhension de texte et l'orthographe en français ou la résolution de problème en mathématiques. Dans une seconde partie, nous étudierons les contenus des derniers textes officiels de l'Éducation nationale en France afin d'y mesurer la place accordée aux émotions de l'élève. Nous entamerons finalement une réflexion et proposerons des balises quant à l'intégration de la question des émotions de l'élève dans la formation, initiale et continue, enseignante.

1. Des résultats de la recherche scientifique menée sur les émotions de l'élève

Si les émotions éprouvées par l'élève à l'école, en classe, en lien avec les disciplines ou lors d'activités disciplinaires, peuvent être apportées par l'élève lui-même à l'école (Pekrun, 2014), et résulter de sa vie personnelle, elles sont toutefois nombreuses à tirer leur origine de la situation scolaire elle-même. De récents travaux de recherche, écologiques en sus, étudient à présent ces émotions et leur influence dans l'apprentissage scolaire.

■ *Les émotions de l'élève à l'école*

Dans le paysage des travaux menés sur l'expérience scolaire de l'élève (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995), nos propres recherches soulignent notamment l'importance et le rôle des émotions dans cette expérience. Nous avons exploré cette dernière au moyen de l'étude, d'une part, des socialisation et sociabilité juvéniles de l'élève lors de son passage en classe de sixième (transition école élémentaire – collège) (Espinosa & Dejaiffe, 2012, 2013) et, d'autre part, de sa participation aux dispositifs d'activités périscolaires ou d'aménagement du temps de l'enfant (publications en cours). Nous nous sommes ainsi intéressés à la façon dont l'élève, en tant que sujet, vit, construit et interprète son expérience. De ces travaux de recherche, nous retenons notamment la façon dont les composantes affectives, et émotionnelles, des expériences observées ou racontées, s'invitent et apparaissent, bien que ces composantes n'y soient justement pas étudiées de façon centrale. En outre, nous avons étudié l'expérience scolaire de l'élève au moyen de l'étude de la relation enseignant-élève et, plus particulièrement, du rapport à l'enseignant de l'élève (Espinosa, 2001, 2003, 2016). Ces travaux soulignent encore la présence de composantes affectives et émotionnelles teintant cette relation et ce rapport et, partant, cette expérience. Si l'école et l'expérience scolaire, incluant le rapport à l'école de l'élève, ses rapports aux pairs et à l'enseignant, génèrent donc des émotions chez l'élève, la situation de classe en engendre également.

■ *Les émotions de l'élève en classe*

Les travaux ont montré que l'élève éprouve diverses émotions en classe, pendant qu'il étudie (à l'écoute d'une leçon ou en activité sur une tâche à effectuer) ou réalise un contrôle ou une évaluation. Reinhard Pekrun (2014) les nomme des émotions académiques et considère qu'elles jouent un rôle d'importance dans l'apprentissage de l'élève. Il en distingue quatre groupes : les « émotions de réalisation » ; les « émotions épistémiques » ; les « émotions thématiques » ; les « émotions sociales ». Les premières (« de réalisation ») sont « relatives à la réalisation d'activités, et au succès ou à l'échec résultant de ces activités, telles que la joie d'apprendre, la

fiereté face à l'éventualité d'une réussite ou l'anxiété et la honte face à l'éventualité d'un échec » (p. 8, [notre traduction]). Les deuxièmes (« épistémiques ») sont déclenchées par la présentation de problèmes cognitifs, comme la surprise, la curiosité, la confusion ou la frustration face à une nouvelle activité. Les troisièmes (« thématiques ») sont relatives aux sujets mêmes des leçons abordées. Enfin, les quatrièmes (« sociales ») sont liées à l'enseignant et aux pairs en salle de classe, telles que l'amour, la sympathie, la compassion, l'admiration, le mépris, l'envie, la colère ou l'anxiété sociale. Ces émotions, bien sûr, peuvent être positives et négatives, éprouvées faiblement ou intensément, rarement ou fréquemment. En termes de contenu, d'intensité, de durée et de fréquence, les émotions varient grandement entre individus. L'unicité de chaque individu est plus explicative de ces variations que des facteurs tels que la culture, l'ethnicité, le genre, l'école ou la classe fréquentées (Pekrun, 2014). Ce point est d'ailleurs l'un de ceux rendant difficile l'étude scientifique des émotions. Selon Pekrun (2014), les émotions sont donc sous l'influence de nombreux facteurs individuels, tels que le patrimoine génétique, les processus physiologiques, les valeurs personnelles, les évaluations cognitives de ses propres aptitudes, les manières dont les premières expériences d'apprentissage sont personnellement vécues. Parmi ces facteurs, la confiance en soi de l'élève et les valeurs accordées à la tâche effectuée sont d'une importance primordiale dans les émotions de l'élève.

Explorons à présent deux dimensions centrales des émotions, appliquées à l'apprentissage : la valence (leur caractère positif ou négatif) et l'intensité (leur caractère faible ou fort). Les premiers travaux menés sur les émotions dans l'apprentissage portaient principalement sur l'influence des émotions négatives, et plus spécifiquement de l'anxiété (Lafortune et al., 2004). Des travaux se penchent à présent sur l'influence, dans l'apprentissage, des émotions positives (Bouffard & Vezeau, 2015 ; Cuisinier et al., 2010a, 2010b ; Gläser-Ziduka & Mayring, 2004 ; Tornare et al., 2017 ; Tornare, Czajkowski & Pons, 2015). De façon classique, les émotions positives sont considérées comme étant celles éprouvées comme agréables, les émotions négatives celles éprouvées comme désagréables. Les émotions positives, tout comme les négatives, varient en fonction de leur activation physiologique et cognitive (appelée l'éveil), cette activation faisant elle-même partie de l'émotion et correspondant à une émotion. Ainsi, si la joie, l'excitation, l'espoir ou la fiereté activent des émotions positives, le soulagement ou la détente les désactivent. « Par exemple, l'excitation augmente les paramètres physiologiques d'éveil, comme la fréquence cardiaque, alors que la relaxation diminue ces paramètres » (Pekrun, 2014, p. 12 [notre traduction]). De même, si l'anxiété, la colère et la honte activent des émotions négatives, le désespoir et l'ennui les désactivent. « Par exemple, l'anxiété accélère le rythme cardiaque, alors que l'ennui réduit de tels signes d'éveil » (p. 14 [notre traduction]). Les émotions positives et négatives influencent donc l'apprentissage de l'élève en affectant son attention, sa motivation, son utilisation de stratégies d'apprentissage et son autorégulation dans l'apprentissage. Toutefois, ne pensons pas que, de façon automatique, toutes les émotions positives ont un effet positif dans l'apprentissage et que toutes celles négatives ont un effet négatif. Cela n'est pas le cas (Cuisinier, 2018 ; Pekrun, 2014). En effet, par exemple, ressentir une certaine appréhension avant une évaluation peut amener l'élève à une attention et une mobilisation accrues lors de l'évaluation lui permettant la réussite à cette évaluation. De même, ressentir de la joie, surtout si elle est intense, lors d'un apprentissage peut être démobilisant et entraver la concentration de l'élève au cours de cet apprentissage. Enfin, concernant l'intensité des émotions, il apparaît que, quelle que soit sa valence, une émotion puissante aurait une influence négative dans l'apprentissage. Cette désorganisation mentale provoquée par une émotion forte pourrait cependant et également permettre au cerveau de s'orienter alors vers une réorganisation cognitive, c'est-à-dire une entrée dans un processus d'apprentissage (Pham Quang, 2017).

■ **Les émotions de l'élève et les disciplines scolaires**

● *Le vécu disciplinaire de l'élève*

Yves Reuter (2016, p. 11) définit le vécu disciplinaire comme « les manières de vivre les disciplines, les sentiments et les émotions qui leur sont associés ». Dans cette perspective, « les disciplines scolaires ne sont ainsi plus seulement définies comme des organisations de contenus, mais aussi comme des espaces vécus. Les disciplines sont donc considérées à la fois comme des espaces de vie et d'émotions, et comme des sources de vécu et d'émotions qui accompa-

gnent l'effectuation disciplinaire et lui survivent » (Reuter, 2014, cité dans Szajda-Boulanger, 2015, p. 171). Ce vécu peut effectivement générer diverses émotions chez l'élève en situation d'apprentissage. Plus ou moins agréable, lié aux sympathies et antipathies pour certaines disciplines et/ou certains enseignants dispensant ces disciplines, ce vécu est donc susceptible d'influencer l'apprentissage (voir également Ordonez-Pichetti, 2016). Nous proposons que ce soit au prisme de ces travaux menés sur le vécu disciplinaire de l'élève que soient appréhendés à présent les travaux de recherche menés sur les émotions de l'élève lors d'activités disciplinaires.

- *Les émotions de l'élève lors d'activités disciplinaires*

Dans diverses situations et disciplines d'apprentissage (par exemple, compréhension de texte et orthographe en français, résolution de problème en mathématiques), des travaux sont menés afin de mieux saisir l'influence des émotions dans l'apprentissage.

Des travaux portant sur des situations d'apprentissage en français indiquent l'intervention des émotions dans l'accomplissement de ces situations (Audigier, 2004 ; Cuisinier et al., 2010a, 2010b ; Tornare et al., 2017). Par exemple, les émotions du sujet lecteur-auditeur interviennent dans sa compréhension de textes (que ces textes soient d'ailleurs en français ou dans toute autre discipline connexe telle que l'histoire-géographie). En effet, dans la mesure où comprendre signifie donner du sens, accéder à la compréhension dépend d'une activité du sujet engageant son affectivité, ses émotions (Audigier, 2004). Autre exemple, les émotions contenues dans un texte, support à une dictée par exemple, interviennent dans les performances orthographiques d'élèves soumis à la dictée (Cuisinier et al., 2010a, 2010b). Ainsi, une recherche menée sur l'influence du contenu émotionnel d'un texte sur la production orthographique d'élèves de classes de CM2 en France², posait l'hypothèse que le contenu émotionnel (gai, neutre ou triste) d'un texte lu aux élèves instaure un état émotionnel congruent avec la valence du texte. Cette recherche montre que les performances orthographiques des élèves varient effectivement selon la valence du texte lu (cet effet n'est pas médiatisé par un changement d'état émotionnel dû au texte). Le texte neutre permet les meilleures performances en dictée, et le texte triste permet une meilleure réussite à la dictée que le texte gai. Une interaction se manifeste entre valence du texte lu, niveau en orthographe (dictée témoin) et dimension orthographique. Les chercheurs interprètent ces résultats en termes de focalisation de l'attention des élèves sur le contenu émotionnel et son effet distrayant par rapport à la tâche principale d'orthographe (Cuisinier et al., 2010b). Par ailleurs, l'intensité des émotions agréables éprouvées par les élèves diminue lorsque les élèves effectuent la tâche (ils rapportent même des émotions désagréables avec plus d'intensité quand ils effectuaient la tâche) et augmente une fois la tâche terminée (Cuisinier et al., 2010a). Dernier exemple, une recherche a examiné l'influence de la joie induite sur la performance d'élèves, de CM2, en littéracie. Les élèves ont ainsi dû se remémorer une expérience joyeuse (utilisée alors comme induction de joie), avant de terminer des tâches de grammaire ou de compréhension de texte (Tornare et al., 2017). Les résultats confirment partiellement l'hypothèse d'un effet facilitant de la joie induite sur la performance des élèves. Effectivement, ils indiquent un effet différentiel de cette joie en fonction des capacités initiales des élèves mais également de la nature des tâches et des processus sous-jacents à leur accomplissement. De ce dernier point de vue, la tâche de grammaire est moins complexe que la tâche de compréhension de texte. Ainsi, sous l'effet de la joie induite, les élèves ont effectué de meilleures performances à la tâche de grammaire, en particulier ceux ayant une capacité linguistique inférieure. Aucune différence entre les élèves n'est en revanche apparue dans leurs performances sur la tâche de compréhension de texte. Par ailleurs, à cette dernière tâche, l'induction de joie n'a pas semblé influencer la performance des élèves, indépendamment de leurs capacités initiales. Ce résultat pose donc la question de la pertinence d'induire de la joie dans la résolution de certaines tâches complexes. Enfin, la joie induite dans le cadre de la résolution de la tâche de grammaire, qui s'est certainement révélée plus difficile pour les élèves aux capacités linguistiques initiales plus faibles, a favorisé les performances de ces élèves. Elise Tornare et ses collaborateurs (2017), au regard de travaux de recherche antérieurs, suggèrent que la joie (ou l'humeur positive) facilite les performances des élèves dans la résolution de tâches fermées, c'est-à-dire appelant une solution univoque. Il semble toutefois que lorsque la tâche est ouverte, ou en d'autres termes nécessite une élaboration

² Cours moyen deuxième année (cinquième année de l'école élémentaire).

tion et une construction, telle que la tâche de compréhension de texte, la complexité des processus en jeu est susceptible d'annuler l'effet de la joie sur les performances des élèves.

Une recherche menée sur des situations de résolution de problème en mathématiques a examiné les émotions ressenties par des élèves d'école primaire après avoir résolu des problèmes en mathématiques (Tornare, Czajkowski & Pons, 2015). Cette recherche a ainsi étudié la contribution respective de l'image de soi (variable caractéristique à l'individu) des élèves, de leurs expériences métacognitives de la difficulté et du succès (variables subjectives et situées) et de leurs performances réelles (variable objective et située) sur leurs émotions. Cette recherche révèle un léger impact négatif de la résolution de problème sur le ressenti de la joie et du contentement, et aucun effet sur le ressenti du souci, de la honte, du désespoir et de la fierté. Elle montre cependant que plus l'enfant perçoit la tâche de mathématique comme difficile, moins il ressentira de la joie et du contentement, et plus il ressentira du désespoir, notamment après la tâche de résolution. Le sentiment de succès dans la résolution de problème augmente le ressenti de la fierté et de la joie, et diminue celui de la honte. En examinant pour la première fois les contributions respectives de l'image de soi et des expériences métacognitives (sentiment de difficulté et sentiment de succès), Tornare et ses collaborateurs (2015) montrent que, d'une part, les expériences métacognitives sont de meilleurs prédicteurs des émotions éprouvées après la résolution de problème que l'image de soi et, d'autre part, que lorsque l'image de soi influence l'émotion, elle le fait à travers le sentiment de succès. La performance ne prédit pas significativement les expériences émotionnelles, mis à part l'expérience du désespoir. Cependant, cette influence de la performance sur le désespoir est médiatisée par les sentiments de difficulté et de succès.

L'ensemble des travaux de recherche évoqués dans cette première partie souligne donc le rôle d'importance que jouent les émotions de l'élève à l'école, en classe, en lien avec des disciplines scolaires et lors d'activités disciplinaires. Ces travaux, puisque relatifs aux émotions, nous permettent par ailleurs de prendre conscience de la finesse avec laquelle il est nécessaire d'analyser leurs résultats.

Penchons-nous à présent sur les derniers programmes français de l'Éducation nationale (2015) afin d'estimer la place attribuée aux émotions dans ces textes et ainsi de mieux envisager les modalités d'intégration de la question des émotions de l'élève dans la formation, initiale et continue, enseignante.

2. Des derniers textes officiels de l'Éducation nationale à la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante

■ Les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015)

Les derniers programmes de l'Éducation nationale française (2015), relatifs à l'école maternelle (cycle 1) d'une part, à l'école élémentaire et au collège (cycles 2, 3 et 4) d'autre part, abordent la question des émotions des élèves.

Concernant l'école maternelle, alors que le mot *émotionnel* apparaît 1 fois (p. 3) dans le texte de 19 pages, le mot *émotions* apparaît, lui, 4 fois (p. 4, 9, 11 et 13). Les deux premières apparitions de ces mots interviennent dans le début du texte présentant les particularités et ambitions de cette école. Ainsi, au titre « 2. Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage » et au sous-titre « 2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant », le texte indique que « les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés » (p. 3), affichant ainsi une certaine connaissance du fonctionnement cognitif du jeune enfant. En outre, au titre « 3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » et au sous-titre « 3.2. Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe », il est précisé qu'« au fil du cycle,

l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres » (p. 4), affichant cette fois un énoncé prescriptif. Les trois dernières apparitions du mot *émotions* dans le programme de l'école maternelle interviennent dans le cadre de la présentation des cinq domaines d'apprentissage constitutif de ce programme : « 2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » (p. 9) et « 3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » (p. 11 et 13). Ainsi, l'éducation physique (domaine 2) et les activités artistiques (domaine 3) sont deux disciplines dans lesquelles ce programme évoque les émotions et leur expression, ces disciplines devant pouvoir constituer, pour l'élève, des moments d'expression de soi mais aussi des moments d'écoute de l'expression d'autrui dans une visée d'acceptation de l'autre dans sa singularité et ses différences.

Concernant l'école élémentaire (cycle 2 et début du cycle 3) et le collège (fin du cycle 3 et cycle 4), le mot *émotions* apparaît 58 fois et le mot *émotionnelle* 1 fois (p. 156) dans le texte de 386 pages constituant leurs programmes. Le programme de chacun de ces trois cycles est présenté de façon semblable en trois volets : le volet 1 énonce les spécificités et le nom du cycle, le volet 2 présente, en cinq domaines, les « contributions essentielles des différents enseignements au socle commun » (socle que nous présenterons ci-après) et le volet 3 liste et détaille « les enseignements », et leurs contenus, constitutifs de chaque cycle. Pour les cycles 2 et 3, c'est au sein du volet 2, de son domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » et de son sous-titre « Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps », que la question des émotions de l'élève est abordée. Pour les cycles 2, 3 et 4, cette question apparaît également au sein du domaine 3 de ce volet 2 « La formation de la personne et du citoyen ». Pour les trois cycles encore, cette question apparaît aussi dans le volet 3 pour un certain nombre d'enseignements dispensés dans ces cycles : français, enseignements artistiques, éducation physique et sportive, enseignement moral et civique en cycle 2 ; français, arts plastiques en cycle 2 ; histoire des arts, éducation physique et sportive, enseignement moral et civique en cycle 3 ; histoire des arts, éducation physique et sportive, enseignement moral et civique en cycle 4. Ainsi, le français, les arts, l'éducation physique et sportive et l'enseignement moral et civique sont les disciplines dans lesquelles les émotions, leur expression mais aussi leur régulation, sont à la fois prises en compte et constitutives de ces disciplines. Ces dernières doivent pouvoir représenter, pour l'élève, des moments d'expression de soi, d'écoute de l'expression de l'autre, dans le respect et l'acceptation de chacun et chacune.

Dans ces textes officiels, bien que les développements sur les émotions ne soient pas longs et détaillés, l'école française affiche donc sa préoccupation des émotions des enfants qui lui sont confiés et sa volonté formative envers ces derniers quant aux émotions.

À l'instar de ces programmes, les émotions des élèves sont également abordées dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC, 2015), texte de 8 pages qui concerne l'ensemble des élèves scolarisés en France de la classe de cours préparatoire (première classe de l'école élémentaire et du cycle 2) à celle de troisième (dernière classe du collège et du cycle 4). Ce socle se décompose en cinq domaines de formation et est « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes que l'élève doit acquérir pour réussir sa scolarité »³. L'évaluation des acquis se fait à la fin de chaque cycle. « La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet », évaluant les connaissances et les compétences acquises par les élèves à la fin du collège. Si le socle est constitué par cinq domaines de formation, seuls les domaines 3 (« La formation de la personne et du citoyen ») et 5 (« Les représentations du monde et l'activité humaine ») abordent la question des émotions de l'élève. Dans le domaine 3, sous-titre « Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres », les émotions des élèves sont évoquées en ces termes : « L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis » (SCCCC, 2015, p. 5). L'élève est ainsi invité, par l'usage d'un lexique pertinent et adéquat, à exprimer ce qu'il ressent à l'école et en classe, ou en tout cas, il est officiellement autorisé de le faire. Une seconde fois seulement, les émotions de l'élève sont énoncées dans ce texte, dans son domaine 5, dans le sous-titre « Invention, élaboration, production ». Il est ainsi noté : « L'élève imagine, conçoit et réalise des productions de na-

³ <https://www.education.gouv.fr>

tures diverses, y compris littéraires et artistiques. Pour cela, il met en œuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de création. Il tient compte des contraintes des matériaux et des processus de production en respectant l'environnement. Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques » (p. 7). Les émotions sont ici évoquées plus particulièrement en lien avec les arts. Il est ainsi officiellement proposé à l'élève d'explorer et d'exprimer ce qu'il ressent au regard d'une activité artistique qu'il réalise. Nous sommes donc, dans ce domaine 5, dans une prise en compte des émotions de l'élève dans les apprentissages dans une perspective différente toutefois de celle énoncée dans le domaine 3. Là encore, officiellement, l'école française se préoccupe des émotions de ses élèves, dans un souci de leur expression, en lien avec la volonté d'une éducation au « vivre ensemble » ou d'un apprentissage d'une activité artistique.

Ainsi, la recherche scientifique comme les derniers textes officiels de l'Éducation nationale soulignent le rôle d'importance des émotions de l'élève à l'école et dans l'apprentissage ainsi que, plus ou moins directement et explicitement selon ces sources, la nécessité de s'en préoccuper et de s'en occuper. Afin d'aider des enseignants à comprendre la nécessité de leur prise en compte à l'école, en classe et lors d'activités disciplinaires, ou afin simplement d'en accompagner d'autres dans cette prise en compte, il conviendrait selon nous d'intégrer la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante, initiale et continue, afin que les enseignants soient en mesure, ensuite, de l'intégrer dans leurs pratiques professionnelles.

■ ***La proposition de balises quant à l'intégration de la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante***

Dans l'ensemble des possibilités envisageables pour intégrer la question des émotions de l'élève dans la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes, nous choisissons de poser deux balises, susceptibles d'être considérées comme les deux grands axes d'un guide d'une telle ingénierie de formation plus large et aboutie.

- ***Balise 1 : la diffusion des savoirs issus de la recherche scientifique auprès des enseignants***

Il s'agit ici, dans cette première balise, comme l'indique également Frédérique Cuisinier (2016), de porter à la connaissance des enseignants l'état d'avancée des travaux et celui des savoirs issus de la recherche scientifique sur le rôle des émotions de l'élève à l'école et dans l'apprentissage. Ceci peut en effet s'avérer, pour elles et eux, extrêmement éclairant et formateur.

Parmi l'ensemble de ces résultats et savoirs issus de la recherche scientifique, les enseignants pourraient être formés sur le fait que toute émotion (éprouvée) est individuelle, personnelle et intime, mais qu'elle peut être invitée à être déclarée (en groupe ou en aparté). Une telle émotion déclarée demande alors d'être entendue par celle ou celui qui la reçoit en prenant le temps de l'écouter, ce qui, de plus, permet à l'élève d'apprendre à exprimer ses émotions ainsi qu'à les réguler. En outre, se décharger d'une émotion éprouvée en la déclarant peut ainsi permettre à l'élève de se rendre plus ou à nouveau disponible pour les activités d'apprentissage proposées.

Il pourrait également être formateur d'éclairer les enseignants sur le rôle du vécu disciplinaire (Reuter, 2016) de l'élève sur sa réussite ou sa difficulté scolaires. De même, concernant l'enseignement et l'apprentissage en français, il pourrait être intéressant de porter à la connaissance des enseignants les travaux de recherche montrant que les émotions de l'élève peuvent influencer sa compréhension d'un texte (Audigier, 2004) ou que la valence émotionnelle du texte support à une dictée peut influencer la performance des élèves (Cuisinier et al., 2010a, 2010b). Deux éléments que les enseignants pourraient alors mobiliser lors de leur choix d'activités de français (ou littéraires) proposées à leurs élèves. En outre, il conviendrait de présenter aux enseignants les travaux de recherche soulignant l'influence de la joie ressentie par l'élève sur sa performance à des tâches de grammaire et de compréhension de texte, afin de leur permettre de

se rendre compte que la joie peut être bénéfique dans l'apprentissage, en particulier pour les élèves ayant un niveau de capacité linguistique inférieur (Tornare et al., 2017). Par ailleurs, concernant l'enseignement et l'apprentissage en mathématiques, il serait intéressant de dévoiler aux enseignants des travaux menés sur la résolution de problème (Tornare et al., 2015) afin de leur indiquer, par exemple, que les émotions éprouvées en fin de tâche sont influencées par la difficulté éprouvée pendant la résolution de la tâche : un élève en effet ne sort pas forcément grandi d'avoir terminé une tâche qui lui a semblé très difficile. Ainsi, ces résultats suggèrent que les enseignants devraient donner la possibilité à leurs élèves de parler de leurs expériences métacognitives et d'exprimer leurs expériences émotionnelles associées à la réalisation d'une tâche afin de contribuer à améliorer la compréhension de la tâche à accomplir et l'autorégulation dans l'apprentissage.

Bien sûr, il ne s'agit ici que de quelques exemples, éclairants, que la formation enseignante à la question des émotions de l'élève pourrait promouvoir auprès des enseignants. D'autres travaux, non évoqués ici, pourraient de la même façon être portés à leur connaissance dans une visée formative. Ainsi, quelles que soient les disciplines dans lesquelles sont menés les travaux portant sur l'influence des émotions de l'élève dans l'apprentissage, ils restent selon nous pertinents à promouvoir auprès des enseignants.

- *Balise 2 : la formation à une « pratique de l'observation »*

Comme le soulignent Cyrille Gaudin et Sébastien Chaliès (2012, p. 116), « ces dernières années, une dynamique institutionnelle en faveur du développement de la dimension professionnelle des formations adressées aux futurs enseignants au sein des universités est à noter [...]. Pour soutenir cette dynamique, certains textes officiels invitent à la mise en place de dispositifs de formation fondés sur le principe d'une alternance effective entre l'université et les établissements scolaires ». Ces auteurs soulignent en outre un peu plus loin dans le même texte qu'« une des conséquences de la mise en place de dispositifs de formation fondés sur ce principe de l'alternance est la multiplication des situations de formation professionnelle basées sur l'observation et l'analyse du travail enseignant ». Bien que la salle de classe soit le lieu privilégié d'observation et d'analyse de ce travail, il ne peut cependant être le seul. En effet, dans le cadre de la formation des « enseignants novices », tels que nommés par Gaudin et Chaliès (2012), « les documents pédagogiques de l'enseignant en activité, les réalisations des élèves, mais aussi et surtout les enregistrements vidéo des leçons [...] sont ainsi autant de traces pouvant être rapatriées dans les situations de formation mises en œuvre à l'université pour mieux observer ce qui s'est passé en classe, l'analyser et par là-même se former au métier » (p. 116). Si ce fonctionnement peut être posé en formation initiale enseignante, nous pensons qu'il peut également l'être en formation continue au regard de travaux menés sur les pratiques inclusives d'enseignants en écoles ordinaires (Pérez et al., 2017). La visée d'un tel fonctionnement de formation, dont l'usage de la vidéo est central, est le développement d'une « pratique de l'observation » chez l'enseignant, passant par sa sensibilisation et son initiation à une « culture de l'observation » (Suau & Pérez, 2018). Au moyen de la vidéo, l'enseignant est ainsi formé à l'observation fine de situations de classe, au service tant de ses pratiques didactique que pédagogique. L'enseignant pourrait également être formé à l'observation fine de la vie émotionnelle, au quotidien, de sa classe, tant le contexte joue un rôle d'importance dans la perception des émotions quotidiennes (Wenzler et al., 2016). Par la vidéo, il s'agit ainsi d'apprendre à l'enseignant à observer afin de l'aider « à mieux analyser et s'adapter aux événements de la classe » (Gaudin & Chaliès, 2012, p. 121). Former les enseignants à ces « culture » et « pratique de l'observation » leur permettrait également d'intégrer la question des émotions de l'élève dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes, au-delà de la simple préoccupation de ces émotions lorsqu'elles « envahissent l'espace de la classe ou de l'école et qu'elles s'accompagnent de comportements problématiques » (Cuisinier, 2016, p. 18). La vidéo se présenterait ainsi comme « un moyen », elle pourrait « être développée comme une ressource et utilisée de façon spécifique pour améliorer l'apprentissage » (Le Fevre, 2004, p. 235) de l'enseignant en formation. L'acuité d'observation acquise en formation, initiale comme continue, permettrait alors à l'enseignant, d'une part, de mieux analyser et ainsi mieux s'adapter aux événements de la classe

et, d'autre part, de tendre vers des pratiques professionnelles attentives et bienveillantes au quotidien, y intégrant la question des émotions de l'élève.

Conclusion

Dans une visée conclusive, formulons à présent trois remarques, telles des pistes de réflexion et de travail.

La première est de souligner la nécessité de plus en plus prégnante que la recherche scientifique, la formation (initiale et continue) et les pratiques professionnelles enseignantes se nourrissent mutuellement par une articulation fine et pertinente. Au cœur de cette articulation, se positionne l'enseignant, pour qui ces formations et la recherche scientifique devraient pouvoir permettre l'acquisition de pratiques professionnelles éclairées, aidantes et constructives afin de tendre vers un exercice professionnel plus aisé et apaisé.

La deuxième remarque est de rappeler que cet article s'est cantonné à aborder la question de l'intégration des émotions de l'élève dans la formation enseignante, alors qu'il serait tout à fait pertinent de compléter ce travail par l'étude de la question de l'intégration des émotions de l'enseignant dans sa formation. En effet, l'enseignant joue « un rôle très actif dans la formation des compétences métacognitives de ses élèves », son « style d'enseignement » influençant « ce développement métacognitif » (Orlova, Ebner & Genoud, 2015, p. 30). En outre, il apparaît que « les enseignants qui ont des capacités à mieux se représenter conceptuellement leurs propres émotions et à les différencier par le biais de leurs ressentis corporels (prise de conscience et "surveillance" de ses états affectifs) sont ceux qui pensent les percevoir avec plus d'acuité chez les élèves. En effet, les deux variables sont étroitement liées et cette dimension de l'ouverture émotionnelle (la représentation cognitive des émotions) semble avoir un impact positif sur l'empathie que les enseignants ont à l'égard du vécu affectif de leurs élèves » (p. 36). Ainsi, proposer à l'enseignant, dans le cadre de sa formation, de mieux se connaître émotionnellement serait susceptible de lui permettre un autre rapport à ses élèves, un autre rapport à ses pratiques professionnelles.

Enfin, la troisième remarque précise que, de notre point de vue, si l'enseignant peut beaucoup, il ne peut toutefois pas tout. En effet, si former l'enseignant aux émotions de l'élève à l'école, en classe, en lien avec les disciplines ou lors d'activités disciplinaires est une première étape, elle ne doit néanmoins pas être la seule. Dans une réelle volonté de préoccupation de la réussite de l'élève à l'école dans un cadre garantissant son bien-être à l'école et en classe, ces résultats de la recherche scientifique ne devraient-ils pas être portés à la connaissance de l'ensemble de la communauté éducative considérant qu'une telle éducation devrait relever d'un projet global, sociétal ?

Références

AUDIGIER François (2004), « Rien ne sert de nier les émotions, mais... », dans Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons & Dawson R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-99.

BOUFFARD Thérèse & VEZEAU Carole (2015), « Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions », dans Marcel Crahay & Marion Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 95-113.

CHANNOUF Ahmed & ROUAN Georges (2002) (dir.), *Émotions et cognitions*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

CUISINIER Frédérique (2016), « Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? », *Recherche et formation*, n° 81, p. 9-21.

CUISINIER Frédérique (2018), « Émotions et apprentissages scolaires : que nous apprend l'étude des émotions déclarées ? », *A.N.A.E.*, n° 155, p. 391-398.

CUISINIER Frédérique, CLAVEL Céline, ROSNAY de Marc & PONS Francisco (2010a), « Emotional experiences at elementary school: theoretical and pragmatical issues », dans Francisco Pons, Marc de Rosnay & Pierre-André Doudin (dir.), *Emotions in research and practice*, Aalborg, Aalborg University Press, p. 175-201.

CUISINIER Frédérique, SANGUIN-BRUCKERT Christine, BRUCKERT Jean-Pierre & CLAVEL Céline (2010b), « Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? », *L'année psychologique*, n° 110, p. 3-48.

DAMASIO António (2010a), *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob.

DAMASIO António (2010b), *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob.

DUBET François & MARTUCELLI Danilo (1996), *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

ESPINOSA Gaëlle (2001), *Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité : contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève*, Thèse de doctorat inédite, Université Pierre-Mendès-France - Grenoble 2.

ESPINOSA Gaëlle (2003), *L'affectivité à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.

ESPINOSA Gaëlle (2016), « Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie », *Recherches en éducation*, n° 26, p. 143-154.

ESPINOSA Gaëlle & DEJAIFFE Benoit (2012, septembre), *Expérience émotionnelle des élèves et genre lors du passage en 6^e*, communication présentée au Colloque *Les émotions : pratiques et catégorisations sociales*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris, France.

ESPINOSA Gaëlle & DEJAIFFE Benoit (2013, août), *Expérience scolaire des élèves lors de l'entrée en 6^e : émotions et genre*, communication présentée au VIII^e Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation (AREF), Montpellier, France, En ligne <http://www.eref2013.univ-montp2.fr>

GAUDIN Cyrille & CHALIÈS Sébastien (2012), « L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices », *Revue française de pédagogie*, n° 178, p. 115-130.

GLÄSER-ZIDUKA Michaela & MAYRING Philipp (2004), « Développer le plaisir d'apprendre à l'école », dans Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Dawson R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 101-121.

ISEN Alice M. (2000), « Some Perspectives on Positive Affect and Self-Regulation », *Psychological Inquiry*, n° 11(3), p. 184-187.

LAFORTUNE Louise, DOUDIN Pierre-André, PONS Francisco & HANCOCK Dawson R. (2004) (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LE FEVRE Deidre (2004), « Designing for teacher learning: Videobased curriculum design », dans Jere Brophy (dir.), *Using video in teacher education*, Oxford, Elsevier, p. 235-258.

LUMINET Olivier (2013), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015), Programme de l'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous, *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015), 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*, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015), Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015*, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>

MONTANDON Cléopâtre (2002), « Le monde émotionnel des enfants à l'école : Pauline, Laura, Nicolas,

Sébastien et les autres », dans Jean-Pierre Pourtois & Nicole Mosconi (dir.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 45-57.

NEWBERRY Melissa, GALLANT Andrea & RILEY Philip (2013), *Advances in Research on Teaching*, vol. 18, (Emotion and school: understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning).

NUGIER Armelle (2009), « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions », *Revue électronique de psychologie sociale*, n° 4, p. 8-14.

ORDONEZ-PICHETTI Oriana (2016), « Émotions et compréhension dans le secondaire », dans Yves Reuter (dir.), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, ESF éditeur, p. 81-91.

ORLOVA Kristina, EBINER Jérôme & GENOUD Philippe A. (2015), « Émotions et apprentissages scolaires. Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation », *Recherche et formation*, n° 79, p. 27-42.

PEKRUN Reinhard (2014), « Emotions and Learning », United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), International Academy of Education, Educational Practices Series – 24, En ligne <http://unesdoc.unesco.org>

PEREZ Jean-Michel, ASUDE Teresa, SUAUE Géraldine & TAMBONE Jeannette (2017), « Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche : quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 78, p. 171-184.

PERRENOUD Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur.

PHAM QUANG Long (2017), *Émotions et apprentissages*, Paris, L'Harmattan.

REUTER Yves (2014, juin), « Vécu disciplinaire et vécu scolaire », communication présentée au Colloque *Oser l'autre : climats, violences et vulnérabilités scolaires en questions*, Bordeaux (France).

REUTER Yves (dir.) (2016), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, ESF éditeur.

ROCHEX Jean-Yves (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

RUSINEK Stéphane (2014), *Les émotions : du normal au pathologique*, Paris, Dunod.

SANDER David & SCHERER Klaus R. (2009) (dir.), *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod.

SCHUTZ Paul A. & PEKRUN Reinhard (2007), *Emotion in education*, Amsterdam, Elsevier.

SUAUE Géraldine & PEREZ Jean-Michel (2018, août), « Transformation de pratiques enseignantes à partir d'un dispositif de recherche collectif : la pratique d'observation en question », communication présentée au VIII^e Colloque international du Réseau Observatoire des pratiques sur le handicap - recherche et intervention scolaire (OPHRIS), *Éducation inclusive : transitions – transformations – routines*, Sion (Suisse).

SZAJDA-BOULANGER Liliane (2015), « Une autre approche du décrochage scolaire : le vécu des disciplines par des élèves de SEGPA », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 69, p. 168-180.

TORNARE Elise, CUISINIER Frédérique, CZAJKOWSKI Nikolai O. & PONS Francisco (2017), « Impact of induced joy on literacy in children: does the nature of the task make a difference? », *Cognition and emotion*, vol. 31, n° 3, p. 500-510.

TORNARE Elise, CZAJKOWSKI Nikolai O. & PONS Francisco (2015), « Children's emotions in math problem solving situations: Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance », *Learning and Instruction*, n° 39, p. 88-96.

WENZLER Sofia, LEVINE Sarah, DICK Rolf van, OERTEL-KNÖCHEL Viola & AVIEZER Hillel (2016), « Beyond Pleasure and Pain: Facial Expression Ambiguity in Adults and Children During Intense Situations », *Emotion*, vol. 16, n° 6, p. 807-814.

Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ?

Philippe A. Genoud, Gabriel Kappeler & Philippe Gay¹

Résumé

Cet article s'intéresse aux impacts des émotions positives et négatives sur la motivation scolaire des élèves, tout en tenant compte du rôle joué par le sentiment de compétence développé par ces derniers en milieu scolaire. Les résultats (issus d'un échantillon de 1 371 élèves en fin de scolarité obligatoire et récoltés par le biais d'un questionnaire auto-rapporté mesurant les attitudes socio-affectives face aux apprentissages) confirment un fort lien entre les émotions positives et la motivation scolaire, alors que les émotions négatives ont une influence nettement plus faible et indirecte (par le biais du sentiment de compétence) dans le modèle testé. Si la prise de mesures ponctuelle ne permet que de suggérer un sens de causalité entre le plaisir d'apprendre et l'investissement de l'élève, l'instauration d'un cercle vertueux entre ces dimensions est tout à fait plausible. En rupture avec une certaine tradition qui préconise de s'occuper prioritairement de l'anxiété en classe, notre recherche soulève alors l'intérêt de se focaliser davantage sur les émotions positives, car celles-ci ont des effets directs (et également plus marqués que les émotions négatives) sur la motivation scolaire des élèves. Ce changement de focus devrait également s'élargir à la formation des enseignants dans le but de mieux outiller ces professionnels au développement et au maintien des émotions positives à l'école, avec le but ultime d'intervenir de manière directe et ciblée sur la motivation scolaire de leurs élèves.

Les émotions sont étroitement liées à de nombreux aspects des processus d'enseignement et d'apprentissage (Schutz & Lanehart, 2002) et, par conséquent, il est difficile d'en faire abstraction dans la réflexion pédagogique. Les résultats liant les émotions à différentes composantes des comportements/démarches d'apprentissage des élèves (mémorisation, réflexion, motivation, etc.) sont souvent peu consistants dans les recherches. Malgré cela, le volet affectif semble avoir un impact tout autant important que le volet cognitif lorsqu'il s'agit d'expliquer ou de prédire les résultats scolaires ou les parcours de formation (Lanciano & Curci, 2014). Ainsi, bien que la prédominance des approches comportementaliste et cognitiviste en psychologie de l'éducation à une certaine époque explique le peu de théories impliquant les émotions, ces dernières sont aujourd'hui clairement présentes dans la compréhension des mécanismes d'apprentissage.

Un autre élément, mis en évidence par Anne Frenzel, Reinhard Pekrun et Thomas Goetz (2007), concerne le fait que la majorité des travaux se sont concentrés sur l'influence des émotions négatives chez les élèves, en particulier l'anxiété. Ce constat peut être relevé également hors du domaine scolaire où la superficialité des émotions positives comparée au caractère « sérieux » des émotions négatives (peur, tristesse, anxiété et colère) a prévalu jusqu'au début des années 2000 (Fredrickson & Joiner, 2018). En effet, en parallèle à une logique de traitement dans les approches psychothérapeutique, des études menées à l'époque dans le milieu scolaire ont principalement cherché à comprendre de quelle manière l'anxiété et le stress pouvaient avoir des influences néfastes sur les comportements d'apprentissage (par exemple Morris, Kellaway & Smith, 1978). De tels travaux ont également proposé des stratégies pour y faire face, sans forcément investiguer les effets des émotions positives.

On trouve actuellement des études, notamment dans le champ des neurosciences, qui contiennent à améliorer notre connaissance des mécanismes sous-jacents à l'impact des émotions négatives sur les fonctions cognitives (par exemple Piray et al., 2019). Néanmoins, ce n'est que

¹ Philippe A. Genoud, professeur, Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire, Université de Fribourg (Suisse). Gabriel Kappeler, professeur associé, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Philippe Gay, professeur, Haute école pédagogique du Valais (Suisse).

plus récemment que les recherches considèrent davantage l'importance des émotions positives dans le processus d'apprentissage (Weber, Wagner & Ruch, 2016).

Notre étude s'inscrit donc clairement dans ce courant de psychologie positive. Après une clarification terminologique concernant les émotions, nous présenterons les principaux éléments relatifs à l'articulation entre émotions et apprentissages. Ensuite, nous détaillerons les éléments méthodologiques permettant de mettre en évidence, auprès d'élèves en fin de scolarité obligatoire, l'impact différentiel des émotions positives et négatives sur leur motivation scolaire. Cette démarche prendra notamment en compte l'évaluation du sentiment de compétence que les élèves développent en classe.

1. Émotions à l'école

Avant d'aborder très concrètement l'impact des émotions dans le contexte scolaire, il nous semble indispensable de préciser ce que ce terme émotion recoupe dans nos propos. Dans sa modélisation des différentes composantes des émotions, Klaus Scherer (2005) conçoit ce phénomène de manière clairement délimitée. Une émotion possède une intensité marquée et a une durée relativement courte. Elle se produit en réponse à un stimulus clairement identifiable et provoque différentes réactions notamment physiologiques et comportementales. Ainsi, pour ce spécialiste, le terme d'émotion se distingue clairement d'autres épisodes affectifs et notamment des préférences ou des humeurs (qui sont d'intensité plus faible, de durée plus longue et parfois sans déclencheur spécifique).

Cependant, à l'instar de nombreux autres travaux, nous utiliserons le terme émotion dans notre article avec une acception plus large, à savoir celle d'états affectifs qui peuvent être considérés à différents niveaux d'intensité et de durée (Rosenberg, 1998). De même, malgré le jugement de valeur que le terme positif (vs négatif) pourrait représenter, nous considérons les émotions de valence positive comme celles étant plaisantes (et inversement, les émotions de valence négative comme déplaisantes).

■ La mesure des émotions en contexte scolaire

Les principaux outils développés pour évaluer les émotions des élèves en classe concernent l'anxiété, en particulier dans le domaine de l'évaluation (*test anxiety*) et également (mais pas exclusivement) dans le contexte de l'apprentissage des mathématiques (par exemple Baloğlu & Zelhart, 2007 ; échelle validée auprès d'étudiants adultes). Ainsi, par le biais de questionnaire auto-rapportés, un large pan de recherches a permis d'amener des éléments de compréhension relatifs au ressenti d'anxiété chez les élèves.

D'autres questionnaires, beaucoup moins nombreux, proposent la mesure d'une plus large palette d'émotions. Par exemple, celui de Pekrun et ses collègues (2011) en évalue neuf (plaisir, espoir, fierté, soulagement, colère, anxiété, honte, désespoir et ennui). Cependant, la démarcation des différentes dimensions (mesurées auprès d'un échantillon d'étudiants de plus de 20 ans en moyenne) n'apparaît pas très évidente en raison de corrélations marquées entre les émotions de même valence (par exemple, entre espoir et fierté ou entre honte et anxiété). La structure de ce même questionnaire auprès d'un échantillon d'élèves plus jeunes (9-10 ans) (Lichtenfeld et al., 2012) est ramenée à trois dimensions seulement (joie, anxiété et ennui), ce qui laisse supposer une plus grande difficulté pour des enfants de distinguer clairement leurs émotions.

Dans le même ordre d'idées, d'autres recherches mettent en évidence un regroupement des émotions au niveau factoriel afin d'en réduire la multiplicité. Haiyan Bai (2011) relève qu'une solution à deux facteurs (émotions positives et émotions négatives) est celle qui obtient la meilleure adéquation avec les données récoltées auprès d'adolescents en septième et huitième année de scolarité obligatoire. Un tel modèle bidimensionnel est également considéré chez Élisabeth Ville-

gas et Marcela Raffaelli (2018) dans leur étude longitudinale auprès d'adolescents un peu plus âgés (16 ans en moyenne).

Ainsi, malgré le fait que certains auteurs considèrent comme inadéquat le fait de limiter l'étude des émotions en contexte scolaire à deux dimensions (les émotions positives et les émotions négatives), notamment en raison du manque de prise en compte de leur activation² (Perkrun & Stephens, 2010), il semble qu'une différenciation plus précise des émotions ne soit pas systématiquement utile. En effet, différents modèles considèrent que la distinction positif-négatif est suffisante pour expliquer l'impact des émotions dans le processus d'apprentissage (Linnenbrink & Pintrich, 2002 ; Genoud & Guillod, 2014).

2. Émotions et apprentissage

Les émotions ont indéniablement des répercussions sur les résultats scolaires (et inversement). Même s'il existe une variabilité entre les individus, des recherches soulignent des liens non négligeables entre les émotions des élèves et leurs performances scolaires dans différentes disciplines (Devine, Szücs & Dowker, 2012 ; Masgoret & Gardner, 2003 ; Pekrun et al., 2002).

La manière dont les émotions négatives ont un impact sur les apprentissages a été mise en évidence dans différents modèles (van Vugt & van der Velde, 2018). Hormis le fait que des émotions négatives poussent l'élève à éviter les situations qui les génèrent (donc à s'éloigner de leurs apprentissages), deux mécanismes principaux peuvent généralement être distingués. Premièrement, les émotions négatives – et l'anxiété en particulier – occasionnent des pensées négatives qui perturbent l'apprentissage (Meinhardt & Pekrun, 2003). En effet, ces ruminations intrusives utilisent des ressources qui pourraient être allouées à l'activité cognitive de l'élève lors de la résolution de la tâche en elle-même. Elles perturbent ainsi le processus d'attention et diminuent le fonctionnement de la mémoire de travail (Whitmer & Gotlib, 2013), ce qui amène l'élève à utiliser parfois des stratégies peu adéquates (par exemple, le bachotage), ou au contraire des stratégies appropriées mais de manière moins efficace (par exemple, un apprentissage en profondeur inachevé). Deuxièmement, et dans le cas d'émotions avec une activation plus faible (comme l'ennui), c'est la motivation qui est érodée et, consécutivement, il y a une diminution des ressources effectivement accordées à la tâche (Perkrun & Stephens, 2010) ainsi qu'envers tout stimulus positif à même de redonner un élan bénéfique pour l'apprentissage (Lewis et al., 2019).

Il est important de mentionner que dans certains cas, des émotions négatives peuvent néanmoins être un moteur d'apprentissage. La peur de l'échec amène ainsi certains élèves à mobiliser parfois davantage de ressources pour l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle certains résultats de recherches semblent paraître à première vue contradictoires (Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1999).

Pour ce qui est des émotions positives, il semble que le phénomène soit principalement expliqué par la dynamique motivationnelle. Cette dernière amènerait l'élève à se concentrer davantage sur la tâche (Meinhardt & Pekrun, 2003) et à augmenter sa persévérance (Rodríguez, Plax & Kearney, 1996). Il ne faut pas oublier également la mise en place d'un cercle vertueux. En effet, si le fait d'avoir des attitudes positives implique de meilleurs résultats, ces derniers vont à leur tour amener l'élève à appréhender plus favorablement encore ses apprentissages (Hagenauer & Hascher, 2014), ce qui signifie donc une causalité circulaire (Weiner, 1985). Ainsi, il est difficile de mettre en évidence le sens de la causalité entre les émotions et la performance (McLeod, 1992). D'autre part, des recherches ont également mis en évidence que les émotions positives permettaient d'élargir le champ de l'attention (par exemple Fredrickson, 2001). Ceci favorise la résolution de problèmes complexes en poussant l'élève à envisager la situation d'apprentissage

² L'activation est étroitement liée aux réactions physiologiques qui sont l'une des composantes de l'expérience émotionnelle (Scherer, 2005). Elle permet de distinguer les émotions (qu'elles soient positives ou négatives). Par exemple, la joie et l'anxiété peuvent être considérées comme des émotions avec des activations marquées au contraire du soulagement et de l'ennui qui ont une faible activation chez l'individu.

avec des solutions divergentes, flexibles et créatives. De plus, différentes études soulignent les améliorations de l'utilisation des stratégies de contrôle (comme la recherche consciente de démarches permettant de compenser les déficits rencontrés en cours d'apprentissage) chez les élèves qui éprouvent des émotions positives, par exemple Pekrun et al., (2018).

■ **Émotions, motivation scolaire et apprentissages**

Le concept de motivation a été abordé de manière particulière dans chacun des courants de la psychologie (Vallerand & Thill, 1993). Dans cette recherche, nous l'envisageons uniquement selon l'approche sociocognitive. De cette manière, la motivation scolaire est caractérisée par la volition, à savoir l'intention de l'élève de s'engager dans les tâches d'apprentissage qui lui sont proposées. C'est par conséquent l'aspect conatif qui est mis en évidence. Néanmoins, dans la compréhension des liens entre émotions et motivation, nous ne pouvons occulter les facteurs qui façonnent cette dernière, comme les déterminants de la motivation (Viau, 1997) ou les orientations motivationnelles (Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000).

La motivation scolaire apparaît comme une interface entre les expériences émotionnelles des élèves et leurs comportements apprenants (Meyer & Turner, 2002). Dans son modèle *Person object-theory of interest*, Andreas Krapp (2005) détaille un système de régulation motivationnelle dans lequel interviennent un mécanisme cognitif ainsi qu'un mécanisme affectif partiellement subconscient. Ce système dual permet de souligner que les besoins de l'élève sont en interaction avec les signaux émotionnels dans l'explication de sa motivation. Monique Boekaerts (2011) propose un modèle similaire d'autorégulation dans lequel le processus affectif intervient également au côté des buts poursuivis par l'élève.

Ainsi, ce rôle central que joue la motivation dans l'apprentissage articule donc les émotions avec les différents buts de l'élève. Ces deux concepts sont en effet liés, le but de maîtrise étant par exemple corrélé significativement avec les émotions positives (notamment le plaisir) et le but d'évitement avec les émotions négatives telles que l'anxiété ou la honte (Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Élisabeth Linnenbrink et Paul Pintrich (2002) mettent également en lien les émotions et les différents buts d'apprentissage. Ils mentionnent en particulier que l'humeur de l'élève est souvent indirectement prise en compte dans les recherches soulignant l'impact du climat de classe (voire d'autres variables) sur la motivation, étant donné que ces mesures sont généralement auto-rapportées, donc sujettes à être influencées par le ressenti affectif momentané de l'élève. En examinant plus en détail les liens entre la motivation et différentes émotions chez des élèves de 10 ans en moyenne, Gonul Sakiz (2017) mentionne des tailles de corrélation (en valeur absolue) identiques lorsqu'il considère le plaisir d'apprendre et l'anxiété. En d'autres termes, plaisir et anxiété sont tout autant fortement liés à la motivation. En revanche, auprès d'échantillons plus âgés (13 ans et 20 ans), Marja-Liisa Malmivuori (2007) tout comme Reinhard Pekrun et al. (2011) relèvent des liens avec la motivation visiblement plus forts pour les émotions positives comparées aux négatives. Par conséquent, il semble que le plaisir pour le travail scolaire joue un rôle plus important sur la motivation que le rôle inhibiteur de l'anxiété, du moins chez les élèves plus âgés.

Il est intéressant d'aborder encore la question de l'interaction entre les émotions positives et négatives. Sans entrer dans le détail des fonctions adaptatives et des effets physiologiques différents de ces deux catégories d'émotions, l'hypothèse d'annulation de Barbara Fredrickson et Robert Levenson (1998) postule que les émotions positives sont à même d'altérer, voire de gommer les effets des émotions négatives. Les études expérimentales menées dans le domaine par Fredrickson et ses collègues (2000) indiquent qu'il s'agirait – plutôt qu'un effet de remplacement ou de compensation – d'un véritable effet d'annulation où les émotions positives amènent une baisse de la réactivité cardiovasculaire potentiellement stimulée lors de ressentis négatifs. Par conséquent, la motivation scolaire d'un élève éprouvant un stress passager (lié par exemple à une tâche plus difficile) ne serait pas altérée chez un élève qui éprouve globalement du plaisir dans ses apprentissages.

■ Émotions et sentiment de compétence

Le sentiment de compétence peut être caractérisé comme l'un des déterminants principaux de la motivation (Viau, 2009). En effet, dans les modèles sociocognitifs, les perceptions de l'élève – et en particulier celles relatives à ses compétences – permettent d'expliquer en grande partie les comportements de l'élève. Alors que la confiance en soi peut être considérée comme une croyance générale et relativement stable, le sentiment de compétence est quant à lui relatif à un domaine, un contexte ou une situation particulière (Maclellan, 2014).

Les sources principales de la perception de la compétence proviennent, selon Rolland Viau (2009), des réussites et échecs antérieurs de l'élève, des expériences vicariantes, des éventuels messages de l'enseignant informant l'élève de ses capacités à réussir, ainsi que des ressentis physiologiques (liés aux émotions) que l'élève interprète durant ses apprentissages. En effet, éprouver par exemple de l'anxiété lors d'un apprentissage peut être appréhendé par l'élève comme un signe d'incompétence. Toutefois, la causalité peut clairement être envisagée dans l'autre sens (Ahmed et al., 2012) : une anticipation de réussite va engendrer chez l'élève des émotions positives (par exemple, de la joie et de l'excitation). De manière analogue, le sentiment de ne pas pouvoir mener à bien une tâche risque de favoriser le développement d'émotions négatives (par exemple, honte ou anxiété). Par conséquent, l'articulation entre le sentiment de compétence et les émotions doit être envisagé comme une relation dynamique et bidirectionnelle (Bouffard & Vezeau, 2010).

Différentes recherches ont investigué les corrélations entre le sentiment de compétence de l'élève pour ses apprentissages et les émotions ressenties. Ainsi, l'analyse des données TIMMS (Marsh et al., 2013) relève des corrélations très fortes entre les émotions positives et le sentiment de compétence, ceci dans des échantillons de grande taille. Malgré un problème de validité discriminante du questionnaire utilisé dans TIMMS (biais mentionné par les auteurs), il n'en demeure pas moins que les corrélations sont bien présentes dans d'autres études. Lorsque certaines études comparent les liens entre diverses mesures effectuées, la taille des coefficients de corrélation s'avère plus élevée (en valeur absolue) pour les émotions positives que pour les émotions négatives. Par exemple, Malmivuori (2007) indique que le sentiment de compétence corrèle plus fortement avec le plaisir ($r = .41$) qu'avec l'anxiété ($r = -.26$). De même, auprès d'un échantillon d'élèves chinois du même âge (13 ans en moyenne), Rui Zhen et ses collègues (2017) relèvent une corrélation forte avec les émotions positives ($r = .58$) mais bien plus faible avec les émotions négatives ($r = -.27$). Bien que testées auprès d'étudiants plus âgés, les liens relevés entre le sentiment de compétence et différentes émotions par Pekrun et al. (2011) présentent le même pattern, à l'exception du désespoir dont la taille de corrélation avoisine celle des émotions positives.

Sans pouvoir distinguer là aussi le sens de causalité du lien entre émotions et sentiment de compétence, les différentes recherches consultées apportent des résultats généralement consistants et en adéquation avec les observations concernant les liens avec la motivation. Cette cohérence est d'autant plus pertinente que les contextes géographiques et culturels, tout comme les outils utilisés par les chercheurs sont très hétérogènes.

■ 3. Objectifs

Sur la base des constats issus de recherches menées dans le domaine, nous avons pour objectif principal de mettre en évidence l'impact différentiel des émotions positives et négatives sur la motivation auprès d'un large échantillon d'élèves adolescents. Nous visons aussi à comprendre la place que peut prendre le sentiment de compétence, notamment comme variable médiatrice. Les quelques publications qui prennent en compte l'influence des émotions positives – beaucoup moins nombreuses que toutes celles qui se focalisent sur l'anxiété uniquement – suggèrent une prédominance de l'impact des émotions positives, ce que nous nous attendons à retrouver dans notre partie empirique (voir figure 1 pour une représentation schématique de ce modèle).

Les résultats de nos analyses devraient permettre ensuite d'orienter l'action des enseignants vers des stratégies de régulation à la hausse de ces émotions (positives) visant à développer ou consolider une dynamique motivationnelle propice à la réussite des élèves.

4. Méthodologie

■ Échantillon

Les données sur lesquelles ont porté nos analyses sont constituées de l'amalgame d'échantillons concernant sept recherches distinctes (ayant des objectifs qui ne sont pas directement liés à cette présente étude). Il s'agissait à chaque fois d'échantillons de convenance. Nous avons un total de 1 371 élèves du degré secondaire I (trois dernières années d'école obligatoire). L'âge des répondants se situe entre 12 et 16 ans ($M = 13.8$ ans ; $E.T. = 1.2$). La répartition selon le genre est équitable (51 % de garçons et 49 % de filles) de même que la distribution dans les différentes filières scolaires (28 % dans la filière avec les exigences les plus faibles, 35 % dans la filière intermédiaire et 37 % dans la filière la plus élevée, permettant l'accès au lycée).

■ Questionnaire

Les données ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté (Genoud & Guillod, 2014) visant à évaluer différentes dimensions relatives aux attitudes socio-affectives des élèves face à leurs apprentissages. Ce questionnaire – dont les modalités de réponse correspondent à un degré d'accord sur une échelle de Likert à six points – a toutefois été adapté aux différentes disciplines scolaires concernées par les recherches que nous avons assemblées ici (mathématiques, allemand, anglais et économie familiale). Pour répondre à nos objectifs, les quatre dimensions se rapportant à notre questionnement (sur les huit de l'outil de base) ont été prises en considération (voir en annexe). Elles possèdent toutes une homogénéité interne (alpha de Cronbach) que l'on peut qualifier de bonne à très bonne (voir tableau 1).

Tableau 1 - Dimensions et homogénéité interne

Dimension	Nb d'items	Exemple d'item	Homogénéité interne
Compétence	6	J'ai beaucoup de potentiel pour l'apprentissage de88
Émotions positives	6	Je suis toujours de bonne humeur lorsqu'il y a le cours de91
Émotions négatives	6	Je suis anxieux-se durant les cours de81
Motivation	6	Je fais des efforts pour réussir en84

Il est à noter que la dimension « motivation » aborde ce construit dans le sens d'une évaluation des efforts consentis et de la volonté de s'engager dans les activités d'apprentissage, mais ne contient aucun item lié au plaisir d'apprendre tel que cela pourrait être abordé dans une mesure de motivation intrinsèque.

L'analyse des distributions des différentes dimensions ne fait apparaître aucun sujet extrême. De plus, les indices d'asymétrie et d'acuité (de voussure) ne s'éloignent pas significativement d'une distribution normale, ce qui nous permet d'envisager des analyses paramétriques.

5. Présentation et discussion des résultats

■ Corrélations entre les dimensions

Nous avons dans un premier temps examiné les corrélations de Bravais-Pearson entre les quatre dimensions retenues dans notre recherche (voir tableau 2). Bien que toutes significatives (en raison de la taille de notre échantillon³), la moitié d'entre elles peuvent être considérées comme plutôt faibles. Nous pouvons tout d'abord constater que le lien entre les émotions positives et négatives n'est pas très marqué. Un tel résultat souligne par conséquent la pertinence d'évaluer séparément ces deux dimensions (et non de les considérer sur un seul et même continuum). En examinant par la suite le nuage de points formés par ces deux variables, on constate que 95 % des élèves se trouvent en dessous de la diagonale (autrement dit, les scores cumulés des émotions positives et négatives ne dépassent pas la moyenne) ; les quelques sujets se trouvant au-dessus y étant en outre peu éloignés. Cela confirme que, pour une discipline donnée, aucun élève ne dit ressentir conjointement des émotions positives et négatives marquées. En revanche, nombreux sont ceux qui affirment n'éprouver que des émotions (positives et/ou négatives) d'intensité faible.

Tableau 2 - Corrélations entre les dimensions

** $p < 1\%$	Compétence	Émotions positives	Émotions négatives
Émotions positives	.55 **	–	–
Émotions négatives	-.51 **	-.27 **	–
Motivation	.23 **	.52 **	-.08 **

Cette matrice de corrélations permet également de mettre en évidence le lien fort entre la motivation et les émotions positives. Bien que l'on puisse supposer que le plaisir pour les apprentissages scolaires amène l'élève à une plus forte motivation dans les activités qui lui sont proposées, ce lien n'indique toutefois en aucune façon la causalité entre ces deux dimensions. Comme nous l'avons mentionné plus haut, certains auteurs postulent ainsi un cercle vertueux avec des causalités réciproques (par exemple Pekrun, 2006). Cette motivation semble toutefois relativement indépendante des émotions négatives puisque le coefficient de corrélation – bien que négatif – est très faible. La comparaison entre ces deux coefficients (en valeur absolue), après transformation de Fischer, s'avère d'ailleurs significative ($t_{(2736)} = 12.98$; $p < .01$).

Il nous semble important de prendre en compte le fait que notre recherche se base sur des mesures auto-rapportées auprès d'élèves. Au cours de l'adolescence, les individus ont une perception de leurs émotions qui devient plus prononcée, sans forcément pouvoir clairement donner un sens aux nombreuses manifestations émotionnelles ressenties (Zimmermann, 2012). Ainsi, leur représentation des émotions peut s'avérer variable et pas forcément reliée aux situations et aux contextes dans lesquels ils évoluent.

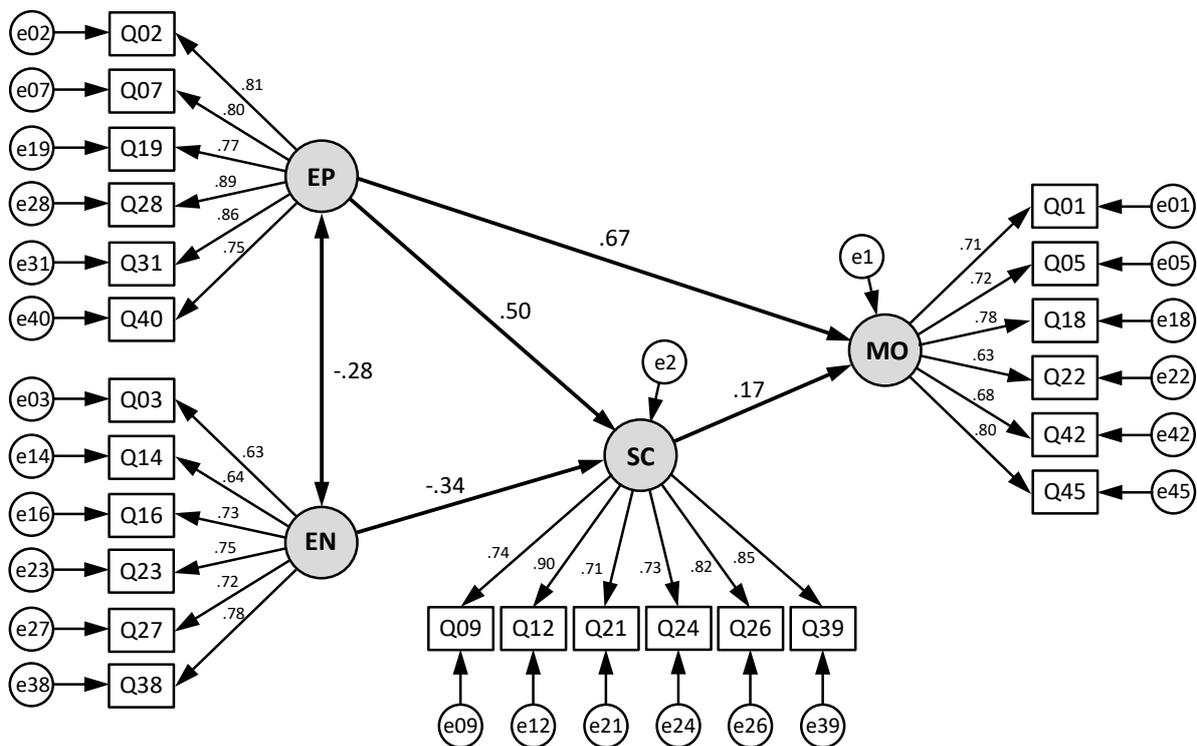
Malgré cette importante limite, dans l'optique d'une meilleure compréhension des facteurs influençant la motivation scolaire de l'élève, nous avons tenté dans un second temps une analyse

³ Pour toute statistique inférentielle, plus le nombre de sujets de l'échantillon est élevé, plus la probabilité d'obtenir un tel résultat dans la population augmente ; par conséquent, le risque d'erreur (significativité statistique) diminue.

de régression linéaire (méthode *enter*) visant à prédire cette dimension à l'aide des trois autres dimensions prises comme variables indépendantes. Les résultats indiquent un pourcentage de variance expliquée important ($\eta^2_{ajst} = .27$) qui s'avère significatif ($F_{(3,1367)} = 170.85 ; p < .01$). Toutefois, l'analyse des pondérations des prédicteurs (poids β) ne peut être menée de manière pertinente puisque la multicollinéarité s'avère très importante (*Variance Inflation Factor* élevé).

Ainsi, puisque l'interprétation des pondérations différentielles des prédicteurs ne peut être menée par le biais d'une analyse de régression, quand bien même cette dernière serait envisagée de manière hiérarchique, nous avons alors cherché à tester les liens entre nos variables à l'aide des modèles d'équations structurelles, grâce au logiciel AMOS. Compte tenu des corrélations observées entre les dimensions (voir tableau 2), nous avons directement créé un modèle mettant en évidence les liens modérés à forts (voir figure 1). Autrement dit, le lien entre émotions négatives et motivation n'a pas été intégré dans le modèle, bien que nous ayons testé le modèle complet à titre de comparaison (voir plus bas).

Figure 1 - Modèle en pistes causales avec coefficients standardisés



EP : Emotions positives / EN : Emotions négatives / SC : Sentiment de compétence / MO : Motivation

Les résultats confirment la pertinence d'un tel modèle avec de bons indices d'ajustement. Nous avons retenu ceux qui sont considérés comme étant les plus stables (Sharma et al., 2005) et avons déterminé leurs seuils selon les recommandations des auteurs les plus cités dans le domaine (Bentler & Bonett, 1980 ; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996 ; Byrne, 1998 ; Kline, 1998). Les coefficients trouvés sont les suivants :

- $\chi^2/df = 2.62 ; p < 1\%$ [en dessous du seuil de 3.0 pour un bon ajustement, malgré une probabilité significative due à la taille importante de l'échantillon]
- CFI (*Comparative Fit Index*) = .93 [très bon ajustement dès .90]
- TLI (*Tucker-Lewis Index*) = .92 [très bon ajustement dès .90]
- $RMSEA$ (*Root Mean Square Error of Approximation*) = .068 (intervalle de confiance à 90 % : .064 – .072) [très bon si $< .05$; raisonnable si $< .08$]

Le lien observé entre émotions positives et émotions négatives correspond parfaitement à celui trouvé dans la matrice de corrélations ce qui souligne la stabilité du modèle par rapport aux analyses menées séparément entre les dimensions. En ce qui concerne leurs liens avec le sentiment de compétence, nous pouvons observer que ce dernier semble influencé par les deux variables, bien que les émotions positives ($\beta = .50$) aient un impact légèrement plus fort que les émotions négatives ($\beta = -.34$).

Avec un tel modèle ainsi validé, nous constatons clairement que ce sont les émotions positives qui expliquent de manière très importante la motivation de l'élève et qu'au contraire, les émotions négatives n'ont qu'un impact indirect sur cette variable, notamment par le biais du sentiment de compétence de l'élève. Aucun indice de modification issu de cette analyse ne suggère d'ajouter un lien entre émotions négatives et motivation. Toutefois, afin de pouvoir effectuer la comparaison avec un modèle élargi (celui dont on ajouterait encore ce lien direct entre émotions négatives et motivation), nous avons refait une nouvelle analyse en incluant ce paramètre. En ce qui concerne les différents indices d'ajustement ainsi que l'erreur du modèle testé, les résultats sont totalement similaires. En effet, les coefficients *CLI* et *TFI* ne varient qu'au troisième chiffre après la virgule alors que le *RMSEA* reste stable. La pondération (standardisée) relative à ce lien supplémentaire est de .03, ce qui confirme qu'il n'y a quasiment pas de relation directe entre les émotions négatives et la motivation scolaire des élèves.

Des analyses supplémentaires ont été réalisées afin d'explorer d'éventuelles différences selon le genre des élèves. Tout d'abord, nous constatons des écarts non négligeables en ce qui concerne les niveaux d'émotions (positives et négatives) entre filles et garçons. Ainsi, le biais lié aux mesures auto-rapportées influence peut-être davantage un groupe que l'autre. En effet, plusieurs auteurs mentionnent que les filles tendraient à ressentir plus d'anxiété, voire seraient plus enclines à l'avouer par le biais d'un questionnaire (Bakhla et al., 2013 ; Putwain & Daly, 2014). De plus, certaines recherches soulignent que l'anxiété affecte différemment filles et garçons dans le traitement de l'information (Rozendaal, Minnaert & Boekaerts, 2003). Malgré ces différences selon le genre, les liens entre les dimensions restent globalement stables. Bien que chez les filles, les émotions corrélaient un peu plus fortement avec le sentiment de compétence, mais légèrement moins avec la motivation, les différences de corrélations testées avec celles obtenues chez les garçons s'avèrent non significatives (même si les deux groupes sont de taille considérable). De même, les modèles en pistes causales (testés séparément selon le genre) produisent des résultats similaires à celui testé sur l'échantillon complet. Par ailleurs, que ce soit pour les filles ou pour les garçons, l'ajout du lien entre émotions négatives et motivation – dont la valeur est systématiquement faible – ne se justifie pas dans le modèle.

Le fait que la distribution de l'âge de nos répondants soit très proche de la moyenne rend difficile la prise en compte de cette variable dans une perspective développementale. En raison d'un plan de mesure transversal, sur trois années de scolarité différentes seulement, nous avons donc renoncé à investiguer l'éventuel effet modérateur de cette variable.

Un autre biais important concerne le fait que nos données amalgamées sont relatives à différentes matières enseignées. Nous observons en effet des scores différents en moyenne pour chacune de nos quatre variables, à savoir le sentiment de compétence ($F_{(3,1367)} = 17.37$; $p < .01$), les émotions positives ($F_{(3,1367)} = 30.69$; $p < .01$), les émotions négatives ($F_{(3,1367)} = 7.10$; $p < .01$) ainsi que la motivation ($F_{(3,1367)} = 12.63$; $p < .01$). Par conséquent, bien que chaque élève n'ait été testé que dans une seule matière, il est probable que le niveau différent des scores puisse expliquer une part de variation dans les résultats. Nous l'estimons cependant minime puisque la moyenne de ces différences est de 0.45 (sur une étendue d'échelle de 6 points) et que plusieurs corrélations (voir tableau 2) s'avèrent faibles malgré cela.

En dépit de ces limites, la mise en lumière de ces analyses amène une réflexion quant à l'impact différentiel des émotions dans le processus d'apprentissage. Dans nos données, l'effet des émotions négatives apparaît comme relativement faible et ne semble pas un facteur majeur dans l'explication de la motivation de l'élève. Il n'en demeure pas moins que l'anxiété dans les appren-

tissages a été abondamment étudiée, et que différentes recherches ont pu mettre en évidence – de manière très pertinente – les effets néfastes concernant les ruminations ou le stress générés par des états affectifs de valence négative. Toutefois, l'abondante littérature scientifique dans le domaine suggère que cette mise en évidence s'est faite au détriment de l'étude des émotions positives. Ainsi, dans une logique de faire face à tout aspect faisant obstacle aux apprentissages, les praticiens et les chercheurs se sont focalisés sur les émotions négatives et ont souligné également des pistes pour y remédier. Les nombreux travaux concernant la gestion des émotions négatives ont pu ainsi amener des éléments concrets pour en diminuer les effets délétères.

Conclusion

Notre recherche confirme qu'il est intéressant de prendre du recul en comparant les effets des émotions négatives et positives en classe. En effet, le modèle testé souligne l'importance des ressentis positifs, tant sur le sentiment de compétence que sur la motivation de l'élève. Si tout un pan de littérature s'est focalisé sur les émotions négatives – notamment sur l'anxiété dans le domaine des mathématiques – il est intéressant de souligner que leurs effets directs et indirects sur la motivation des élèves à s'investir dans leurs apprentissages semblent nettement plus faibles que lorsque ce sont les émotions positives qui sont prises en compte. Ce constat est valable tant pour les filles que pour les garçons puisque les corrélations entre les différentes dimensions peuvent être considérées comme relativement similaires. De plus, les analyses en équations structurales testées sur le modèle de base n'indiquent aucune amélioration à faire, que ce soit sur l'ensemble de l'échantillon ou sur les données scindées selon le genre.

Nos résultats ne doivent cependant pas donner l'impression que le sens de causalité choisi dans le modèle, quoi qu'étayé par une littérature scientifique cohérente, ne laisse aucune place à des rétroactions, voire à l'instauration dans le temps de cercles vicieux ou vertueux. Ainsi, nous pouvons raisonnablement penser que toute modification ou évolution sur l'une des dimensions du modèle est à même de se répercuter sensiblement sur les autres. Pour l'enseignant, il reste toutefois la question de savoir sur quelle variable il peut agir plus aisément.

À ce propos, des leviers pour gérer les émotions négatives dans le domaine scolaire sont bien documentés. Par exemple, plusieurs contributions dans l'ouvrage de Louise Lafortune et Pierre Mongeau (2002) abordent la question du développement des compétences émotionnelles dans le domaine scolaire et proposent des pistes concrètes permettant de faire face aux facteurs anxiogènes en classe. Plus récemment, des travaux sur la pleine conscience (voir par exemple, les différents articles coordonnés par Tobin, 2018) proposent cette démarche dans le cadre scolaire avec un impact intéressant sur la gestion des fortes émotions négatives et sur le bien-être des élèves. Qu'il s'agisse ainsi de dispositifs à mettre en place par l'enseignant ou de stratégies ponctuelles destinées à l'élève, les pistes d'intervention sont variées et leur efficacité visiblement présente.

Toutefois, le travail sur les émotions positives ne doit pas être négligé puisque certains élèves ne mentionnent que des émotions de faible intensité dans leurs activités en classe (Genoud & Guilloid, 2014). Chez eux, le développement ou renforcement d'émotions positives serait certainement à même d'être bénéfique, non seulement pour inhiber l'apparition d'émotions négatives (Fredrickson & Levenson, 1998), mais aussi pour favoriser leur engagement par le biais d'une motivation accrue. Parallèlement à l'importance croissante donnée à la régulation des émotions positives dans les publications scientifiques (Livingstone & Srivastava, 2012), il manque malgré tout un outillage en ce qui concerne le développement et le maintien de telles émotions. Néanmoins, un changement commence à être perceptible dans les publications scientifiques. On trouve progressivement des études qui tissent les liens entre des méthodes pédagogiques (notamment dans le domaine de l'autorégulation) et leur potentiel pour faire émerger des émotions positives (par exemple Schweder & Raufelder, 2019).

Il n'en demeure pas moins que les enseignants manquent actuellement de ressources afin qu'ils puissent aider (ou former) leurs élèves au développement de stratégies visant à maintenir l'impact des épisodes affectifs positifs, respectivement sur les façons de créer les conditions pour qu'ils apparaissent plus spontanément. Ceci est d'autant plus regrettable que de telles stratégies montrent des effets marqués sur le bien-être et la santé de la personne mais aussi et surtout sur ses ressources sociales et cognitives (Fredrickson, 2001). Certains outils d'évaluation des stratégies de régulation des émotions (par exemple Gross & John, 2003 ; Feldman, Joormann & Johnson, 2008) tout comme des manuels abordant des techniques pour les développer (Haymoz & Reicherts, 2015) incluent explicitement le travail sur les émotions positives. Par conséquent, ces récents apports ciblés actuellement sur la psychologie clinique et la psychothérapie (Bernard, Zimmermann & Favez, 2011) devraient continuer à imprégner le domaine de l'éducation.

Dans la mesure où le transfert des savoirs reste relativement facile à faire entre les deux champs, nous pouvons espérer que les répercussions des avancées majeures dans le domaine de la régulation des émotions positives et le changement de paradigme sous-jacent à cette (r)évolution soient implémentées dans le contexte scolaire, notamment par le biais de la formation des enseignants. Le potentiel de telles approches – qui est encore à évaluer empiriquement sur les comportements apprenants des élèves – semble très prometteur.

Références

- AHMED Wondimu, MINNAERT Alexander, KUYPER Hans & VAN DER WERF Greetjevan (2012), « Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety », *Learning and Individual Differences*, vol. 22, n° 3, p. 385-389.
- BAI Haiyan (2011), « Cross-validating a bidimensional Mathematics Anxiety Scale », *Assessment*, vol. 18, n° 1, p. 115-122.
- BAKHLA Ajay Kumar, SINHA Prakriti, SHARAN Rajiv, BINAY Yashi, VERMA Vijay & CHAUDHURY Suprakash (2013), « Anxiety in school students: Role of parenting and gender », *Industrial Psychiatric Journal*, vol. 22, n° 2, p. 131-137.
- BALOĞLU Mustafa & ZELHART Paul F. (2007), « Psychometric properties of the Revised Mathematics Anxiety Rating Scale », *Psychological Record*, vol. 57, p. 593-611.
- BENTLER Peter M. & BONETT Douglas G. (1980), « Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures », *Psychological Bulletin*, vol. 88, n° 3, p. 588-606.
- BERNARD Mathieu, ZIMMERMANN Grégoire & FAVEZ Nicolas (2011), « Quelle place pour la psychologie positive dans le champ de la psychothérapie ? Perspectives théoriques et empiriques », *Pratiques psychologiques*, vol. 17, n° 4, p. 301-313.
- BOEKAERTS Monique (2011), « Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning », dans B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, p. 408-425.
- BOUFFARD Thérèse & VEZEAU Carole (2010), « Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions », dans M. Crahay & M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck, p. 65-84.
- BYRNE Barbara M. (1998), *Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- DEVINE Amy, FAWCETT Kayleigh, SZÜCS Dénes & DOWKER Ann (2012), « Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety », *Behavior and Brain Function*, vol. 8, n° 33, p. 1-9.
- FELDMAN Greg C., JOORMANN Jutta & JOHNSON Sheri L. (2008), « Responses to positive affect: A self-report measure of rumination and dampening », *Cognitive Therapy and Research*, vol. 32, n° 4, p. 507-525.

- FREDRICKSON Barbara L. (2001), « The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions », *American Psychologist*, vol. 53, n° 3, p. 218-226.
- FREDRICKSON Barbara L. & JOINER Thomas (2018), « Reflections on positive emotions and upward spirals », *Perspectives on Psychological Science*, vol. 13, n° 2, p. 194-199.
- FREDRICKSON Barbara L. & LEVENSON Robert W. (1998), « Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions », *Cognition and Emotion*, vol. 12, n° 2, p. 191-220.
- FREDRICKSON Barbara L., MANCUSO Roberta A., BRANIGAN Christine & TUGADE Michele M. (2000), « The undoing effect of positive emotions », *Motivation and Emotion*, vol. 24, n° 4, p. 237-258.
- FRENZEL Anne C., PEKRUN Reinhard & GOETZ Thomas (2007), « Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms », *Learning and Instruction*, vol. 17, n° 5, p. 478-493.
- GENOUD Philippe A. & GUILLOD Matthias (2014), « Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths », *Recherches en éducation*, n° 20, p. 140-156.
- GROSS James J. & JOHN Oliver P. (2003), « Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, n° 2, p. 348-362.
- HAGENAUER Gerda & HASCHER Tina (2014), « Early adolescents' enjoyment experience in learning situations at school and its relation to student achievement », *Journal of Education and Training Studies*, vol. 2, n° 2, p. 161-167.
- HAYMOZ Stéphanie & REICHERTS Michaël (2015), *Vivre et réguler ses émotions. Manuel pour conseillers*, Coburg, ZKS-Verlag.
- KLINE Rex B. (1998), *Principles and practice of Structural Equation Modeling*, New York, The Guilford Press.
- KRAPP Andreas (2005), « Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations », *Learning and Instruction*, vol. 15, n° 5, p. 381-395.
- LAFORTUNE Louise & MONGEAU Pierre (2002), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec
- LANCIANO Tiziana & CURCI Antonietta (2014), « Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement », *American Journal of Psychology*, vol. 127, n° 4, p. 447-461.
- LEWIS Elizabeth J., BLANCO Ivan, RAILA Hannah & JOORMANN Jutta (2019), « Does repetitive negative thinking affect attention? Differential effects of worry and rumination on attention to emotional stimuli », *Emotion*, Advance online publication.
- LICHTENFELD Stéphanie, PEKRUN Reinhard, STUPNISKY Robert H., REISS Kristina & MURAYAMA Kou (2012), « Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES) », *Learning and Individual Differences*, vol. 22, n° 2, p. 190-201.
- LINNENBRINK Elizabeth A. & PINTRICH Paul R. (2002), « Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model », *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 69-78.
- LIVINGSTONE Kimberly M. & SRIVASTAVA Sanjay (2012), « Up-regulating positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being », *Journal of Research in Personality*, vol. 46, n° 5, p. 504-516.
- MACCALLUM Robert C., BROWNE Michael W. & SUGAWARA Hazuki M. (1996), « Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling », *Psychological Methods*, vol. 1, n° 2, p. 130-149.
- MACLELLAN Effie (2014), « How might teachers enable learner self-confidence? A review study », *Educational Review*, vol. 66, n° 1, p. 59-74.

- MALMIVUORI Marja-Liisa (2007), « Affect and self-regulation », *Educational Studies in Mathematics*, vol. 63, n° 2, p. 149-164.
- MASGORET Anne-Marie & GARDNER Robert C. (2003), « Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates », *Language Learning*, vol. 53, n° 1, p. 167-210.
- MARSH Herbert W., ABDULJABBAR Adel Salah, ABU-HILAL Maher M., MORIN Alexandre J., ABDELFATTAH Faisal, LEUNG Kim Chau Xu & al. (2013), « Factorial, convergent, and discriminant validity of TIMSS math and science motivation measures: A comparison of Arab and Anglo-Saxon countries », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 1, p. 108-128.
- MCLEOD Douglas B. (1992), « Research on affect in mathematics education: A reconceptualization », dans D. Grouws (dir.), *Handbook of Research on Mathematics Learning and Teaching*, New York, Macmillan, p. 575-596.
- MEINHARDT Jörg & PEKRUN Reinhard (2003), « Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study », *Cognition and Emotion*, vol. 17, p. 477-500.
- MEYER Debra K. & TURNER Julianne C. (2002), « Discovering emotion in classroom motivation research », *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 107-114.
- MORRIS Larry W., KELLAWAY Dale S. & SMITH Donna H. (1978), « Mathematics Anxiety Rating Scale: Predicting anxiety experiences and academic performance in two groups of students », *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, n° 4, p. 589-594.
- NTAMAKILIRO Ladislav, MONNARD Isabelle & GURTNER Jean-Luc (2000), « Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 4, p. 673-693.
- ONWUEGBUZIE Anthony J, BAILEY Phillip & DALEY Christine E. (1999), « Factors associated with foreign-language anxiety », *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, p. 217-239.
- PEKRUN Reinhard (2006), « The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice », *Educational Psychology Review*, vol. 18, n° 4, p. 315-341.
- PEKRUN Reinhard, ELLIOT Andrew J. & MAIER Markus A. (2009), « Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n° 1, p. 115-135.
- PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, FRENZEL Anne C., BARCHFELD Petra & PERRY Raymond P. (2011), « Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, n° 1, p. 36-48.
- PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, TITZ Wolfram & PERRY Raymond P. (2002), « Academic emotions in students' self-regulated learning achievement: a program of qualitative and quantitative research », *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 91-105.
- PEKRUN Reinhard, MUIS Krista R., FRENZEL Anne C. & GOETZ Thomas (2018), « Functions for learning and achievement », dans Reinhard Pekrun, Krista R. Muis, Anne C. Frenzel & Thomas Goetz (dir.), *Emotions at school*, New York, Routledge, p. 30-52.
- PEKRUN Reinhard & STEPHENS Elizabeth J. (2010), « Achievement emotions: A control-value approach », *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 4, n° 4, p. 238-255.
- PIRAY Payam, LY Verena, ROELOFS Karin, COOLS Roshan & TONI Ivan (2019), « Emotionally aversive cues suppress neural systems underlying optimal learning in socially anxious individuals », *The Journal of Neuroscience*, vol. 39, n° 8, p. 1445-1456.
- PUTWAIN Dave & DALY Anthony L. (2014), « Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students », *Educational Studies*, vol. 40, n° 5, p. 554-570.

- RODRÍGUEZ José I., PLAX Timothy G. & KEARNEY Patricia (1996), « Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator », *Communication Education*, vol. 45, n° 4, p. 294-305.
- ROSENBERG Erika L. (1998), « Levels of analysis and the organization of affect », *Review of General Psychology*, vol. 2, p. 247-270.
- ROZENDAAL Jeroen S., MINNAERT Alexander & BOEKAERTS Monique (2003), « Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences », *Learning and Instruction*, vol. 13, n° 4, p. 273-289
- SAKIZ Gonul (2017), « Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey », *Research in Science & Technological Education*, vol. 35, n° 1, p. 108-129.
- SHARMA Subhash, MUKHERJEE Soumen, KUMAR Ajith & DILLON William R. (2005), « A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models », *Journal of Business Research*, vol. 58, n° 7, p. 935-943.
- SCHERER Klaus R. (2005), « What are emotions? And how can they be measured? », *Social Science Information*, vol. 44, n° 4, p. 695-729.
- SCHWEDER Sabine & RAUFELDER Diana (2019), « Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter? », *Journal of Adolescence*, vol. 73, p. 73-84.
- SCHUTZ Paul A. & LANEHART Sonja L. (2002), « Introduction: Emotions in education », *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 67-68.
- TOBIN Kenneth (2018), « Mindfulness in education », *Learning: Research and Practice*, vol. 4, n° 1, p. 1-9.
- VALLERAND Robert J. & THILL Edgar E. (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Éditions Études Vivantes.
- VAN VUGT Marieke & VAN DER VELDE Maarten (2018), « How does rumination impact cognition? A first mechanistic model », *Topics in Cognitive Science*, vol. 10, n° 1, p. 175-191.
- VIAU Rolland (2009), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- VILLEGAS Elizabeth & RAFFAELLI Marcela (2018), « Experiencing and learning about emotions: A longitudinal analysis of youth program participants », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 47, n° 8, p. 1684-1696.
- WEBER Marco, WAGNER Lisa & RUCH Willibald (2016), « Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning », *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, vol. 17, n° 1, p. 341-355.
- WEINER Bernard (1985), « An attributional theory of achievement motivation and emotion », *Psychological Review*, vol. 92, n° 4, p. 548-573.
- WHITMER Anson J. & GOTLIB Ian H. (2013), « An attentional scope model of rumination », *Psychological Bulletin*, vol. 139, n° 5, p. 1036-1061.
- ZHEN Rui, LIU Ru-De, DING Yi, WANG Jia, LIU Ying & XU Le (2017), « The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students », *Learning and Individual Differences*, vol. 54, p. 210-216.
- ZIMMERMANN Grégoire (2012), « S'ouvrir à ses émotions à l'adolescence. Première application du modèle de l'OE et pistes de réflexion », dans Michaël Reicherts, Philippe A. Genoud & Grégoire Zimmermann (dir.), *L'Ouverture émotionnelle. Une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels*, Bruxelles, Mardaga, p. 109-122.

Annexe

Les différents items utilisés dans cette recherche sont classés ci-dessous par dimension. Selon la discipline scolaire concernée par la mesure (ci-dessous, les mathématiques), leur formulation est adaptée.

Sentiment de compétence

- Je réussis bien en maths sans y consacrer beaucoup de temps.
- Je suis doué-e en maths.
- Les maths sont souvent trop complexes pour moi. [item renversé]
- Par rapport à mes camarades, mes résultats de maths sont bons.
- Quand je suis face à mes devoirs de maths, je ne sais pas comment m'y prendre. [item renversé]
- J'ai beaucoup de potentiel dans le domaine de maths.

Émotions positives

- Les évaluations de maths sont un défi que j'ai du plaisir à relever.
- Je suis toujours de bonne humeur lorsqu'il y a un cours de maths.
- Étudier les maths me rend heureux/se.
- J'ai du plaisir à résoudre des exercices durant les évaluations en maths.
- J'aime les cours de maths.
- Je me réjouis de voir arriver l'heure de maths.

Émotions négatives

- Je suis anxieux/se durant les cours de maths.
- Beaucoup de pensées négatives m'envahissent durant les cours de maths.
- Je ressens des symptômes (palpitations, sueurs ou maux de ventre) durant les évaluations.
- Je suis facilement tendu-e durant les cours de maths.
- Je suis angoissé-e lorsque je fais mes devoirs de maths.
- Je me fais du souci durant les évaluations de maths.

Motivation

- Je m'implique dans les activités et exercices durant le cours de maths.
- Je m'efforce de faire au mieux dans mes devoirs de maths.
- J'essaye d'en faire le moins possible pour les maths. [item renversé]
- Je fais des efforts pour réussir en maths.
- Je consacre suffisamment de temps pour mes devoirs en maths.
- Je suis assidu-e et concentré-e durant le cours de maths.

Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin¹

Résumé

L'année de formation initiale des enseignants stagiaires est riche en émotions (Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018) et leur position transitoire entre deux temps, à moitié étudiant et à moitié enseignant, la rend parfois douloureuse et difficile. Durant cette période de transition – qui n'est pas sans rappeler la crise identitaire de l'adolescent – le stagiaire va progressivement enclencher la construction de son identité professionnelle. Cette étude s'appuie sur deux cohortes de professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. Elle repose sur l'hypothèse qu'il est possible d'accompagner les professeurs stagiaires dans leur métamorphose en leur permettant de partager leurs émotions (Rimé, 2005) avec leurs pairs par le biais de groupes de parole libre favorisant l'écoute empathique, de modules engageant le corps et la voix (Pujade-Renaud, 1984 ; Tellier & Cadet, 2014) et des sessions de théâtre forum. Placer les émotions et l'empathie au cœur de la formation initiale permettrait d'accéder plus facilement à la réflexivité (Schön, 1983, 1987) et à la croissance professionnelle ou métamorphose des enseignants débutants.

En France, l'année de formation initiale des étudiants lauréats des concours de l'enseignement est une étape déterminante de leur parcours. Elle leur permet de découvrir la profession d'enseignant à travers la prise en charge de classes sur le terrain, tout en poursuivant leur formation universitaire dans le cadre du master Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Cette alternance entre deux statuts – celui de professeur et celui d'étudiant – est souvent rapportée par les stagiaires comme étant inconfortable et riche en émotions (Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018), ce qui n'est pas sans rappeler la crise identitaire traversée par les adolescents. Quelles émotions les professeurs stagiaires (désormais PS) d'anglais vivent-ils au quotidien ? Peuvent-elles être des atouts ou des entraves au processus de construction de leur identité professionnelle ? Dans quelle mesure est-il possible d'accompagner les PS dans cette métamorphose ?

La recherche présentée ici prend pour objet d'étude deux cohortes de PS d'anglais formés dans l'académie de Créteil afin d'observer, par le prisme de l'analyse de leurs émotions, comment le processus de construction de leur identité professionnelle se met en place. Afin de faire un état des lieux des émotions des PS et de la façon dont ils les partagent (Rimé, 2005), une enquête, sous la forme d'un questionnaire, a été menée sur une période de trois semaines à compter de la quatrième semaine de novembre. Puis dans un deuxième temps, à partir du mois de janvier et pendant une durée variant entre un et deux trimestres (cf. II.2), les journaux de bord tenus par dix-huit stagiaires volontaires ont été analysés pour y relever des traces de crise identitaire et d'amorce de métamorphose. Dans un troisième temps, les PS volontaires ont suivi un module expérientiel visant à prendre conscience de leurs émotions, à les partager et à développer l'écoute empathique. Les retombées de ce module sur la construction de leur identité ont ensuite été analysées à travers les écrits des PS.

Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, le présent article expose les différentes étapes et résultats, et interroge la place du partage social des émotions (Rimé, 2005) dans la formation initiale.

¹ Formatrice en anglais à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'académie de Créteil-UPEC et doctorante en didactique de l'anglais, Laboratoire PRISMES, Équipe « Semantics and Syntax – Language In Action » (SeSy-liA), Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.

1. Cadre conceptuel et théorique

■ Autour des émotions

L'objet de cette partie n'est pas de tenter de définir ce qu'est une émotion – le débat à cet égard étant toujours ouvert depuis la controverse opposant William James (1884) et Carl Lange (1885) à Walter Cannon (1929) au début du siècle dernier – mais de définir notre ancrage dans la psychologie sociale. Cette recherche s'inscrit dans les théories psycho-évolutionnistes qui décrivent les émotions comme universelles et en nombre limité (cf. tableau 1) dans le contexte de leur fonction adaptative (Belzung, 2007, p. 112), et plus précisément dans la théorie développée par Robert Plutchik (1970, 1980, 1991). Elle s'appuie également sur le concept de partage social des émotions défini par Bernard Rimé (2005).

Tableau 1 - Émotions primaires chez Carroll Izard (1977), Robert Plutchik (1980) et Paul Ekman (1992)

Auteurs	Émotions primaires
Izard	Joie, surprise, colère, peur, tristesse, mépris, détresse, intérêt, culpabilité, honte, amour
Plutchik	Acceptation, colère, anticipation, dégoût, joie, peur, tristesse, surprise
Ekman	Colère, peur, tristesse, joie, dégoût, surprise

• Émotion ou affect ?

La quête actuelle du développement personnel fait des « émotions » un phénomène sociétal à la mode dont les médias s'emparent volontiers, comme en témoignent les plus de vingt millions d'entrées recensées par le moteur de recherche Google. L'absence de consensus scientifique sur sa définition, puis aujourd'hui son appropriation populaire, font d'« émotion » un concept flou, peu fiable, utilisé par le grand public comme un équivalent de « ressenti », « impression de », « état ». Un véritable terme « fourre-tout », comme en atteste Jacques Cosnier (1994, p. 10) pour qui « le champ des émotions se présente aussi cacophonique en philosophie que dans les représentations populaires ». Certains chercheurs à l'instar de Cosnier ont fait le choix de limiter l'utilisation du mot « émotion » aux émotions dites primaires et aux émotions dites mixtes, qui résultent des mélanges d'émotions de base. Cosnier (1994, p. 14) opte pour le terme « affects » pour désigner les différents « éprouvés psychiques » et les différencie par leur durée, leur intensité ainsi que par leur caractère saillant. Il oppose ainsi émotions de base – remarquables et peu fréquentes dans la vie de tous les jours – aux affects du quotidien – affects phasiques subliminaux ou affects toniques² (Cosnier, 1994, p. 79-82).

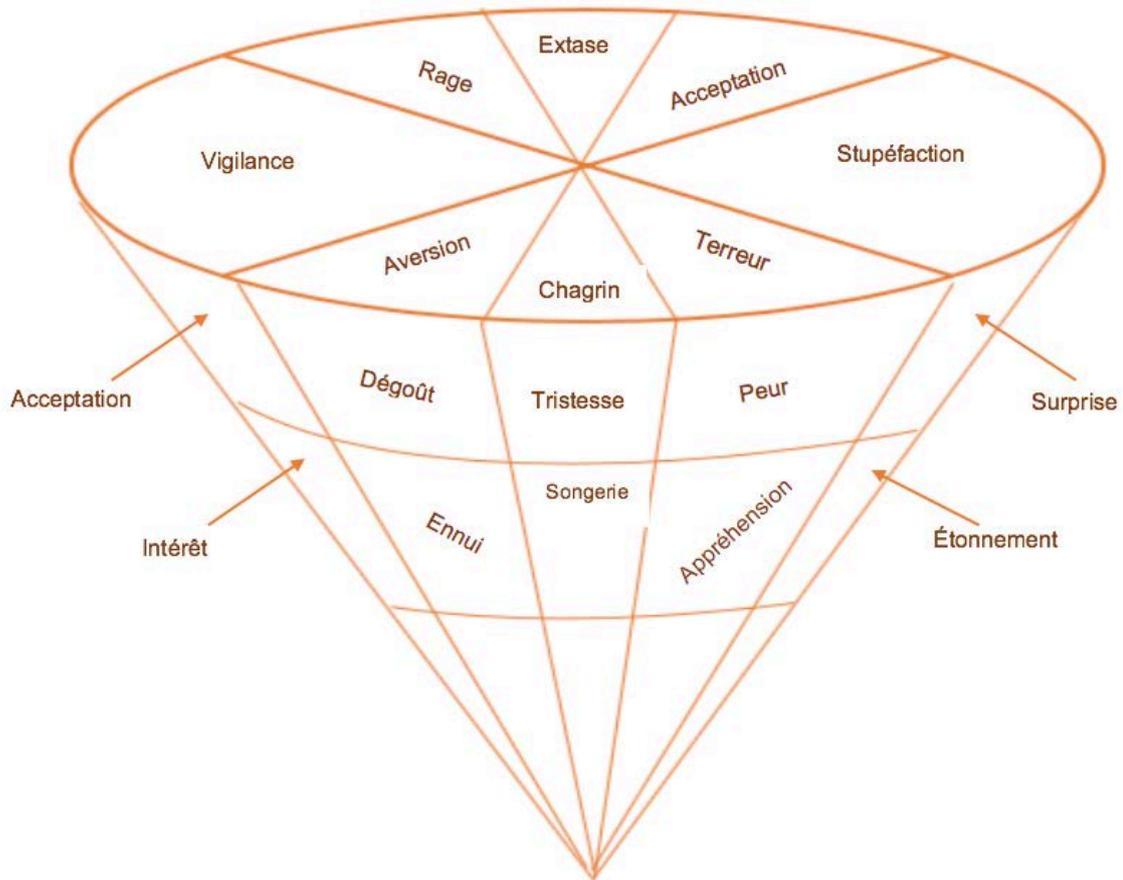
Pour cette étude nous avons choisi de retenir le terme émotion dans un sens générique, parfois « fourre-tout », mais faisant sens pour tous les enseignants partie prenante dans cette recherche.

• Le modèle multidimensionnel de Plutchik

La théorie dite « psycho-évolutive » de Plutchik définit huit émotions primaires qu'on peut représenter sous la forme d'un modèle multidimensionnel reposant sur trois notions : l'aspect dimensionnel – dans lequel on dénombre l'intensité, la similitude et la polarité –, la notion de persistance et la notion de pureté, les émotions étant rarement pures mais plutôt issues de combinaisons. Les émotions secondaires émanent du mélange d'émotions primaires. Plutchik définit ensuite des dyades d'émotions primaires, secondaires et tertiaires, en fonction de la proximité ou de l'éloignement des émotions sur le cône (cf. figure 1 ci-après).

² Pour plus de précisions, voir Cosnier (1994) chapitre 3, p. 79-85.

Figure 1 - Le modèle multidimensionnel des émotions d'après Plutchik (1980)



- *Le partage social des émotions*

D'après Rimé (2005), quiconque traverse un épisode émotionnel ressent le besoin d'en parler à autrui. Quel que soit son sexe ou son âge, il va partager cette expérience vécue avec une ou plusieurs personnes de son entourage qui, à leur tour, iront répéter à un ou plusieurs interlocuteurs le récit de ce qui a été partagé avec elles. Plus l'émotion ressentie est forte, au moment où elle est vécue ou au moment où elle est transmise, plus l'épisode sera relaté et répété.

Si nombreux sont ceux qui y prêtent une dimension thérapeutique, Rimé (2005, p. 238) rappelle que le partage social des émotions n'est pas une solution curative à un problème, contrairement à « une croyance qui a la vie dure ». En effet, la croyance populaire continue à associer émotion, expression et libération depuis la parution des *Études sur l'hystérie* de Sigmund Freud & Josef Breuer (1956), bien que Freud ait abandonné cette thèse faute de validation. On ne peut cependant nier les vertus du partage social des émotions qui permet de créer une véritable dynamique interpersonnelle (Rimé, 2005, p. 129). Rimé précise que lorsque les conditions optimales sont réunies, le partage social des émotions renforce ou crée les liens socio-affectifs (p. 28-130), développe l'empathie entre les personnes, favorise la bienveillance, le soutien et l'entraide (p. 197). Ce partage est « un puissant outil d'intégration sociale » (p. 130).

Le choix de la personne avec laquelle s'effectue le partage varie selon le contexte de l'épisode émotionnel. Selon Rimé (p. 156), si l'épisode a eu lieu dans le contexte professionnel, le partage se fait prioritairement avec les collègues pour lesquels les lieux, les interlocuteurs et les conditions de travail sont familiers.

- *Bienveillance, sollicitude et empathie*

Le concept de bienveillance est souvent assimilé à celui de gentillesse, sollicitude et empathie (Roelens, 2017). Dans cette recherche nous nous appuyons sur la définition de Eirick Prairat (2014) qui pose bienveillance et sollicitude « comme deux termes équivalents, et qui présente l'éthique de la sollicitude comme une responsabilité de se faire du souci pour autrui, de prendre soin de lui, d'agir concrètement pour l'aider si besoin » (Roelens, 2017, p. 98).

La définition de l'empathie donnée par Rimé (2005, p. 121), soit le « processus par lequel on endosse l'émotion d'autrui », sera celle que nous retiendrons pour cette étude. Selon lui, l'empathie « procède en droite ligne de la compréhension de la situation de l'autre personne. Elle résulte des images mentales que l'adoption de la perspective d'autrui engendre ». Il ajoute que se mettre à la place d'autrui permet de « s'imaginer soi-même dans la situation de cette personne, ce qui suffit généralement à éveiller les émotions qui correspondent à cette situation ».

- *Identité professionnelle enseignante et émotions*

L'identité, concept complexe, relève d'un processus de socialisations successives, d'échanges entre l'individu et les autres. On ne peut dissocier « l'identité pour soi », processus biographique, de « l'identité pour autrui », processus relationnel (Dubar, 1996, p. 110) car le regard d'autrui nous est indispensable pour comprendre qui nous sommes. L'identité professionnelle relève de la même dualité et, à l'instar de l'identité personnelle, elle est d'abord conférée par autrui. Pour un enseignant, ceci revient à se faire reconnaître par les autres – collègues, supérieurs hiérarchiques, parents d'élèves, élèves – et à s'engager dans ce que Claude Dubar (Gonnin-Bolo, 2002, p. 132) qualifie de « négociations complexes avec les autres » mais aussi avec soi-même pour accéder à la reconnaissance.

Chez les enseignants, identité personnelle et identité professionnelle sont inextricables (Jacquet-Francillon, 1997, p. 69 ; Nias, 1996 cité dans Zembylas, 2003) car enseigner requiert un engagement de sa personne et implique alors une « fragilisation de soi », une vulnérabilité de l'estime de soi, lorsque des difficultés se présentent. Jean-Luc Rinaudo (2004, p. 143) précise que « la construction de l'identité professionnelle est un processus durant lequel l'enseignant négocie entre ce qu'il fait, ce qu'il croit faire, ce qu'il perçoit de ce que lui renvoient les collègues, les parents d'élèves, l'institution ». Entrent en scène sa propre histoire scolaire, sa relation à sa discipline, ses pratiques, et tout cela peut être réel mais aussi fantasmé, imaginaire (*ibid.*). On entrevoit alors la prégnance des émotions dans l'identité enseignante.

Les contextes institutionnel, historique et social et leurs prescriptions sont déterminants dans la construction de l'identité professionnelle enseignante (Lemarchand-Chauvin, 2017). De nombreuses études à l'instar de celle de Jennifer Nias (1996) mettent en avant les émotions que les enseignants ont à l'égard de leurs élèves (bienveillance, affection, etc.) et montrent que les émotions au sein de la classe et dans l'apprentissage ne sont plus un tabou (Osborn, 1996, p. 455). Cependant, la part biographique de l'identité personnelle, l'individu et ses émotions, sont encore peu pris en compte dans la formation initiale cadrée par l'institution (Lemarchand-Chauvin, 2018). Le passage de l'identité d'élève-enseignant à celle d'enseignant d'élèves est complexe, et les émotions parfois douloureuses que les PS vivent lors de cette période transitoire en attestent (Blanchard-Laville & Nadot, 2000). Toutefois, l'importance des émotions sur la cognition est aujourd'hui indéniable et on peut en déduire que les émotions sont également indissociables de la construction identitaire enseignante, comme le montrent Lemarchand-Chauvin & Tardieu (2018). Ces travaux insistent sur les effets positifs de l'expression des émotions et de leur partage (Rimé, 2005).

2. Méthodologie

Pour tenter d'apporter un éclairage sur les émotions et le processus de construction de l'identité professionnelle des PS d'anglais formés à Créteil, un dispositif en trois étapes a été mis en place de façon identique sur deux années successives avec deux cohortes différentes.

■ *Positionnement du chercheur et cadre éthique*

En tant que chercheuse et formatrice à l'INSPE de Créteil, il a été nécessaire, pour lever toute ambiguïté, de bien marquer une distinction entre ces deux positionnements. Selon Dominique Macaire (2010, p. 28), « le chercheur est caractérisé par la quête de son objet de recherche dans le respect de la scientificité et de l'éthique qui l'anime, le praticien par son expérimentation, son questionnement réflexif et la recherche de solutions, quand bien même tous deux sont impliqués. ». Cette distinction a été présentée oralement puis par écrit aux enseignants des deux cohortes répondant aux questionnaires anonymes. L'étape 2 de la recherche a été menée avec des PS volontaires dont le chercheur n'assurait ni la formation ni l'évaluation. Un contrat de confiance a été établi et signé par les deux parties. Il y était précisé que le chercheur n'intervenait pas dans leur évaluation, que toute information et/ou échange étaient strictement confidentiels, que les enseignants stagiaires étaient libres de ne pas répondre à certaines questions et qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à la recherche à tout moment. Ils avaient également le choix d'accepter ou de refuser de lever *a posteriori* leur anonymat et de communiquer le pseudonyme utilisé pour remplir le questionnaire afin de permettre de comparer ces données avec celles du journal de bord.

■ *Étape 1 : le questionnaire*

La première cohorte (désormais C1) était composée de 43 PS (15 hommes et 28 femmes), et la cohorte 2 (désormais C2), qui a répondu au questionnaire l'année suivante, était composée de 48 PS (12 hommes et 36 femmes). L'objectif du questionnaire est de recenser les émotions que les PS ressentent lorsqu'ils travaillent (en classe, en formation ou chez eux), d'en connaître les éléments déclencheurs et d'avoir un aperçu sur leur partage.

Le même questionnaire a été envoyé chaque soir pendant trois semaines et des PS des deux cohortes se sont portés volontaires pour répondre anonymement. 301 réponses ont été données par C1 et 280 par C2.

Les répondants devaient chaque soir, à compter de la quatrième semaine de novembre 2016 et 2017, cocher toutes les émotions à valence positive ou négative (Belzung, 2007, p. 17) qu'ils avaient ressenties durant la journée parmi une liste de sept émotions sélectionnées à partir des listes des émotions primaires définies par Izard (1977), Plutchik (1980) et Ekman (1992)³ : la joie, la tristesse, la honte, la colère, la culpabilité, la peur et la surprise. Ils devaient ensuite relater les événements qui les avaient déclenchées. La description d'au moins deux épisodes émotionnels était attendue. Pour finir, il leur était demandé de préciser s'ils avaient partagé ou non ces émotions et, si oui, avec qui.

Ne proposer qu'un nombre restreint d'émotions sélectionnées parmi le registre des émotions dites primaires à valences positive et négative peut biaiser les résultats, ce que Rafal Jonczyk (2016) reproche à un grand nombre d'études. Afin de réduire ce possible biais, il a été donné aux participants la possibilité d'élargir leur choix en cochant la proposition « autres émotions », ce qui leur permettait de compléter en notant, à leur convenance, une ou plusieurs émotions supplémentaires absentes de la liste. Ceci leur a permis d'apporter des nuances dans l'intensité (satisfaction plutôt que joie ou contrariété à la place de colère par exemple) ou de proposer des émotions secondaires issues de mélanges. Ainsi, de nombreuses émotions à valence positive ont pu entrer dans les propositions. Cependant, permettre aux répondants de noter eux-mêmes les émotions qu'ils ont ressenties a ouvert la porte à la dimension « fourre-tout » de la notion citée par Cosnier (1994). Opter pour le terme « affect » aurait été plus judicieux mais moins aisé à

³ Cf. tableau 1

comprendre pour les répondants. Les données ont été ensuite analysées quantitativement sous Excel et qualitativement grâce au scénario « Emotaix » du logiciel d'analyse sémantique Tropes, élaboré par une équipe de chercheurs de l'université d'Aix-en-Provence (Ghiglione et al., 1998).

■ **Étape 2 : les journaux de bord**

Le choix s'est porté sur la mise en place de journaux de bord, donc d'écrits subjectifs, plutôt que sur des vidéos de cours afin de prolonger le travail entamé par les PS dans le questionnaire. En effet, l'enquête menée via les questionnaires repose sur les ressentis des PS et non sur des données observables.

L'objet des journaux de bord (désormais JdB) est de comparer les émotions exprimées avec celles notées dans le questionnaire (dans les cas où l'anonymat a été levé, soit dans 16 cas sur 18) afin d'en vérifier la cohérence ou de relever d'éventuels paradoxes. L'objectif est ensuite de rechercher les signes de crise identitaire pouvant être liés à leur statut entre deux temps, ni tout à fait étudiant ni tout à fait enseignant, ce que Claudine Blanchard-Laville et Suzanne Nadot (2000) qualifient d'adolescence professionnelle. Puis pour finir, d'analyser à travers ces écrits la plus-value éventuelle du module expérientiel mis en place.

7 PS (4 hommes et 3 femmes) parmi les 43 répondants au questionnaire de C1 et 11 PS (2 hommes et 9 femmes) de C2 se sont portés volontaires pour tenir chaque soir, à compter du début du mois de janvier 2018, un JdB pendant une durée d'un à deux trimestres⁴ en suivant la consigne : « je relate (à l'écrit ou oralement) chaque soir dans mon journal les épisodes émotionnels positifs et négatifs les plus importants de ma journée de travail. Je précise si je les ai partagés avec quelqu'un et si oui, avec qui ». Ce JdB fait l'objet de peu de consignes afin que les PS se sentent libres d'écrire ce qu'ils souhaitent. Il leur est juste demandé de faire état des épisodes émotionnels qu'ils ont rencontrés au cours de la journée en s'appuyant, à leur convenance, sur le schéma du modèle multidimensionnel des émotions de Plutchik (cf. figure 1). D'un point de vue qualitatif, ces données ont été traitées avec le logiciel d'analyse sémantique Tropes, et notamment avec le scénario EMOTAIX qui « permet d'identifier, de catégoriser et de comptabiliser automatiquement le lexique de l'émotion contenu dans des textes produits par oral ou par écrit, quels que soient leur longueur et leur nombre de mots » (Piolat & Bannour, 2009).

■ **Étape 3 : le module expérientiel**

Un module expérientiel d'une durée de vingt-quatre heures, indépendant de la formation des enseignants stagiaires, a été mis en place pour cette recherche. Il s'appuie sur trois modalités à visée réflexive faisant appel à des domaines de recherche différents. L'objectif était d'observer *a posteriori* leur plus-value éventuelle sur le processus de construction de l'identité professionnelle des PS à travers leurs écrits.

Tout d'abord, en l'absence du chercheur et uniquement entre pairs, il leur était alloué un temps de parole libre et de partage des émotions basé sur la sollicitude (Prairat, 2014) le respect mutuel et l'empathie (Rimé, 2005). Il leur était ensuite proposé de participer à un atelier « corps et voix » avec leur formateur afin de prendre conscience des messages que leur expression corporelle et vocale renvoie à autrui (Pujade-Renaud, 1984 ; Tellier & Cadet, 2014 ; Jourdan, 2014 ; Malifaud, 2010). Ils ont mis en scène certaines émotions face à leurs pairs pour modifier et/ou tenter de contrôler le message qu'ils souhaitaient faire passer par le biais de leur corps et de leur voix.

La dernière modalité proposée a été la pratique du théâtre forum (Boal, 1996) au cours de laquelle les stagiaires ont pu jouer et rejouer des scènes de classe émotionnellement difficiles et échanger avec leurs pairs pour rechercher collégialement une issue plus favorable aux situations présentées.

⁴ 6 PS sur 7 de C1 et 4 PS sur 11 de C2 ont tenu leur JdB pendant 2 trimestres, les autres ont tenu leur JdB entre 3 et 5 mois. Certains ont arrêté pour cause de maladie, d'autres en raison d'une surcharge de travail.

3. Analyse des résultats et discussion

■ Analyse des émotions des PS dans les questionnaires

Un total de 619 citations d'émotions (ou états apparentés à des émotions selon les PS dans leurs réponses libres⁵) a été produit par la C1, parmi lesquelles on compte 35 émotions différentes – les 7 émotions proposées et 28 ajouts du choix des PS. 594 pour la C2, avec un éventail de 46 émotions, soit 39 ajouts.

Le tableau 2 ci-dessous donne uniquement un aperçu des 15 émotions les plus saillantes. Les pourcentages indiqués correspondent au nombre de citations sur le nombre d'occurrences total. On peut constater de très fortes similitudes entre les deux cohortes.

Tableau 2 - Les quinze émotions les plus citées par les PS de C1 et C2

Cohorte 1 (C1)			Cohorte 2 (C2)		
Classement des émotions par ordre décroissant	Nombre de citations /619	Pourcentage	Classement des émotions par ordre décroissant	Nombre de citations /594	Pourcentage
Joie	187	30 %	Joie	164	28 %
Colère	117	19 %	Colère	114	19 %
Peur	51	8 %	Tristesse	59	10 %
Tristesse	50	8 %	Culpabilité	46	8 %
Culpabilité	49	8 %	Surprise+	33	6 %
Surprise +	36	6 %	Peur	32	5 %
<u>Fatigue</u>	21	3 %	<u>Fatigue</u>	18	3 %
Honte	19	3 %	Honte	18	3 %
Surprise -	16	3 %	<u>Frustration</u>	11	2 %
Surprise neutre	15	2 %	<u>Satisfaction</u>	9	2 %
<u>Déception</u>	7	1 %	<u>Lassitude</u>	8	1 %
<u>Frustration</u>	7	1 %	<u>Découragement</u>	8	1 %
<u>Satisfaction</u>	6	1 %	Surprise-	8	1 %
<u>Agacement</u>	5	1 %	<u>Déception</u>	7	1 %
<u>Soulagement</u>	4	1 %	<u>Soulagement</u>	5	1 %

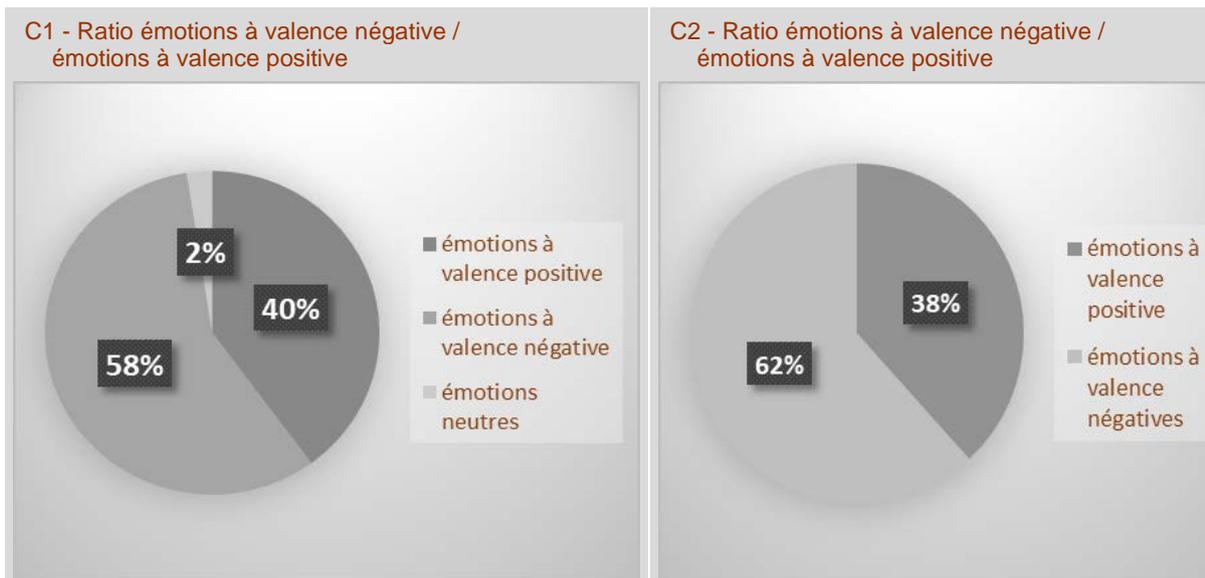
Si on analyse les émotions cochées par les répondants, ainsi que celles qu'ils ont ajoutées, on remarque que les PS ressentent majoritairement des émotions à valence négative dans le cadre de leur profession. Les deux cohortes présentent des résultats assez proches avec pour C1 58 % d'émotions à valence négative et 62 % pour C2, contre 40 % d'émotions à valence positive pour C1 et 38 % pour C2 (Ghiglione et al., 1998).

⁵ Les réponses libres sont soulignées dans le tableau 2.

Pour ne pas créer de biais lié à une interprétation subjective des données, le choix a été fait de laisser « fatigue » – état que de nombreux enseignants ont cité comme émotion – dans la liste (cf.1. Étape 1). Cependant, l'analyse des épisodes émotionnels associés à la fatigue montre que la tristesse ou différents niveaux d'intensité de colère sont des émotions résultant de cet état.

Tableau 3 - Comparaisons des quatre émotions à valences positive et négative les plus citées entre C1 et C2

Cohorte 1 (C1)			Cohorte 2 (C2)		
Classement des émotions à valence positive	Nombre de citations /247	Pourcentage	Classement des émotions à valence positive	Nombre de citations /225	Pourcentage
Joie	187	76 %	Joie	164	73 %
Surprise +	36	15 %	Surprise+	33	15 %
<u>Satisfaction</u>	6	2 %	<u>Satisfaction</u>	9	4 %
<u>Soulagement</u>	4	2 %	<u>Soulagement</u>	5	2 %
Classement des émotions à valence négative	Nombre de citations /357	Pourcentage	Classement des émotions à valence négative	Nombre de citations /369	Pourcentage
Colère	117	33 %	Colère	114	31 %
Peur	51	14 %	Tristesse	59	16 %
Tristesse	50	14 %	Culpabilité	46	12 %
Culpabilité	49	14 %	Peur	32	9 %



Les émotions à valence positive les plus mentionnées sont pour les deux cohortes la joie (C1 75 % des émotions à valence positive citées et C2 73 %), et la surprise positive (C1 & C2 15 %). Ils ressentent ces émotions quand ils considèrent avoir donné un bon cours ou quand ils ont partagé des moments de complicité avec leurs élèves. Les PS disent également être heureux car ils aiment enseigner, malgré les difficultés qu'ils rencontrent.

Les émotions à valence négative les plus fréquentes sont la colère (C1 33 % ; C2 31 %), la tristesse (C1 14 % ; C2 16 %), la peur (C1 14 % ; C2 9 %) C2 et la culpabilité (C1 14 % ; C2 12 %). La colère est de loin l'émotion la plus exprimée. Elle est principalement déclenchée par les problèmes de gestion de classe qui représente le point noir de leur quotidien. Vient ensuite le manque de travail des élèves. La peur, la tristesse et la culpabilité apparaissent lorsque les PS estiment avoir donné un mauvais cours et doutent de leur capacité à enseigner.

Les résultats des questionnaires montrent que plus d'un PS sur deux partage ses émotions (C1 53 %, C2 52 %). Ils parlent principalement des épisodes émotionnels qu'ils ont vécus avec leurs collègues, parmi lesquels le tuteur est souvent le premier interlocuteur. Partager leurs émotions avec les collègues de leur établissement apporte aux PS réconfort et soulagement. Si partager n'apporte pas de solution aux problèmes (Rimé, 2005), on constate dans leurs réponses que cela favorise l'intégration à l'équipe enseignante et le sentiment d'appartenance à la communauté. Les PS partagent aussi bien les émotions à valence positive que celles à valence négative, leurs victoires mais aussi leurs défaites car ils sont conscients d'être des professeurs en construction. Ceci les amène à demander et accepter l'aide et les conseils de leurs pairs car le partage favorise l'échange.

■ **Analyse des journaux de bord avant expérimentation et constats**

L'analyse des JdB tenus par les 18 PS volontaires met en avant des résultats similaires à ceux obtenus avec le questionnaire. Cependant, la complémentarité de ces outils a aussi permis de déceler quelques points saillants parfois paradoxaux.

Tout d'abord, les résultats montrent des émotions très exacerbées, de forte intensité, avec des polarités opposées sur le modèle multidimensionnel de Plutchik – de forts pourcentages de joie mais aussi de colère exprimés par les mêmes personnes. Par ailleurs, on constate un paradoxe intéressant en comparant les réponses aux questionnaires et JdB de certains PS. En effet, plusieurs stagiaires présentent des ratios d'émotions à valence positive/négative en contradiction entre le questionnaire et leur JdB. C'est le cas notamment des PS Sofia et Nathalie⁶ dont l'analyse des questionnaires fait apparaître une très large proportion d'émotions à valence positive – principalement la joie – et dont les JdB mettent en avant une majorité d'émotions à valence négative, ou du PS Sofiane pour lequel la situation est inversée.

L'inconstance des émotions des PS et leur statut ni tout à fait enseignant, ni tout à fait étudiant, renforce l'hypothèse qu'ils traversent une crise identitaire à l'instar de celle des adolescents qui ne savent plus qui ils sont et qui expérimentent un tumulte émotionnel. Certains extraits de JdB soulignent l'inconfort des PS dans cette période transitoire et mettent en avant la recherche de repères identitaires.

Victor

« Je commence à trouver mon identité, sans hésiter quand on me demande ce que je fais dans la vie, je réponds 'professeur d'anglais' ». « J'ai l'impression d'avoir trouvé ma voie, je peux me justifier en tant qu'enseignant, j'ai l'impression de ne pas être accompli mais presque. Je fais partie de l'équipe. J'ai l'impression d'être enseignant en fait ». « J'ai l'impression de faire un tour de manège (pas dans la productivité mais dans les émotions) dans la mesure où j'ai confiance, à présent dans mes capacités à 'improviser' et ce, même si des réflexes sont en cours de développement ».

Victor se pose des questions sur son identité. Il commence à trouver des repères même s'il est par moment submergé par ses émotions.

Sofia

« C'est quelque chose d'assez stressant finalement car on sait que tout le monde (élèves, parents, collègues, proviseur...) va lire nos appréciations et se faire une idée du professeur

⁶ Les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat des PS.

qu'on est à partir de ça. » « J'ai continué la saisie des appréciations dans les bulletins. J'hésitais quelques fois dans la formulation de mes appréciations, et j'ai même sollicité ma sœur qui m'aidait à bien formuler mes phrases. » « Les conseils de classe ont débuté. C'est toujours un moment un peu particulier car en tant que jeune professeure stagiaire j'ai l'impression de ne pas être aussi qualifiée que mes collègues. » « Plus j'assiste aux conseils de classe et plus j'ose intervenir et je me sens à ma place. J'ai l'impression d'être une 'vraie prof' (plus légitime) et d'apporter ma pierre à l'édifice. » « J'ai le sentiment de faire entièrement partie du groupe et ça me donne confiance en moi. C'est important d'être perçue comme une collègue, avant d'être considérée comme la stagiaire ».

On voit ici Sofia passer de l'état d'étudiante qui manque de confiance en elle à celui d'enseignante. Les conseils de classe ont rempli une fonction initiatique et l'aide de la communauté enseignante lui a permis de se sentir désormais « légitime », « une vraie prof », « une collègue ».

Adrien

« Une partie de la semaine on doit parler en tant que professeur, en tant qu'adulte responsable, et à côté de ça, l'autre partie de la semaine on est encore élève, on est quand même infantilisé. C'est compliqué d'enfiler une casquette et l'autre ».

Adrien a analysé son problème identitaire.

Marie

« Comme c'est un élève qui est relativement calme et gentil, je me suis sentie mal par rapport à lui, malgré ses propos qui ont atteints ma personne, ça m'a fait mal au cœur. » « Ça fait mal au cœur, c'est difficile les heures de colle et d'appeler les parents, mais je pense que c'est nécessaire par moment. C'est quelque chose de difficile à faire, c'est éprouvant. C'est difficile aussi dans le sens où j'aime beaucoup qu'on m'apprécie. Je pense que je vais passer pour la méchante prof pendant un petit moment. »

Marie ne parvient pas encore à se positionner en tant que professeur adulte référent.

Anne

« Rendez-vous avec les inspecteurs. Malgré la bienveillance, je me sens jugée, toujours et encore. Cela m'épuise. Je n'en parle pas, qui peut comprendre ça ? »

Anne manque de confiance en elle. Elle ne partage pas ses émotions.

Élise

« En tant que professeur stagiaire, je suis censée dire aux élèves qu'ils feront mieux la prochaine fois. »

Élise ne parvient pas encore à entrer dans la posture enseignante.

■ Traces de construction identitaire dans les journaux de bord après expérimentation

De nouvelles données ont été récoltées dans les JdB après la tenue du module expérientiel. Elles ont permis de mesurer sa plus-value sur la gestion des émotions et la mise en place de gestes professionnels.

Victor

« Avant je criais trop, maintenant ça va mieux, je suis content ». « J'ai dû jouer la sévérité ». « C'était bon de partager avec les autres ».

Victor réussit maintenant à faire preuve de fermeté sans crier. Il sait endosser le rôle d'enseignant.

Sofia

*« Je sens que je suis de plus en plus en confiance dans mon rôle d'enseignante. »
« J'essaie réellement de faire la distinction entre moi "prof" et moi "individu" comme si j'endossais un rôle au théâtre, sans craindre d'être ridicule, ne prenant pas les choses personnellement ». « Quand on partage, on ne se sent pas seul ». « On progresse en écoutant les autres nous conseiller ».*

Sofia parvient à rentrer dans son « rôle » d'enseignante. Elle souligne l'importance du partage des émotions.

Marie

« J'ai peut-être crié une fois aujourd'hui mais ce n'est rien comparé à avant. Maintenant je lève la voix et comme on l'a vu dans le module, je vais dans les graves et je trouve que ça marche beaucoup mieux qu'avant donc ça fait plaisir ». « Il faut se remettre dans le mode professeur ». « Je me suis sentie dans mon rôle ». « J'ai aimé la bienveillance du groupe ».

Des gestes professionnels se mettent en place : elle module sa voix et se positionne plus en référent par le biais de la voix grave. Elle met en avant l'importance du partage des émotions.

Anne

« Nous avons pu tous partager nos pratiques, craintes et souhaits du quotidien ». « C'était bien de réfléchir tous ensemble, sans être jugés ».

L'importance du partage et de la bienveillance du groupe sont mises en avant.

Charlotte

« J'ai discuté avec des collègues, on partageait un peu tous cette même impression, ça m'a rassurée de voir que je n'étais pas la seule. » « Je ressens plus de sérénité face au chemin qui me reste à parcourir. » « Les échanges ont permis de confronter nos points de vue et de se compléter. En tant que professeur-stagiaire, nouvelle dans le métier, je trouve que cet échange est essentiel pour progresser ». « Ça m'a permis de bien revenir sur la prise de recul nécessaire dans ce métier pour "survivre émotionnellement" mais également progresser dans sa pratique ».

On voit ici l'importance du partage sur le sentiment d'unité et sa qualité réconfortante. La réflexivité se met en place.

Élise

*« Je regarde maintenant tous les élèves, j'ai un regard périphérique. » « J'ai compris que j'étais trop sévère dans mon personnage. Il faut que je souris plus et que je montre plus d'enthousiasme. » « Je n'aime pourtant pas être filmée, mais ça m'a apporté beaucoup. »
« Je leur ai fait faire de la relaxation pour se calmer et aussi me calmer. Le module m'a permis de gérer cette situation ». « J'ai acheté une tablette pour me filmer comme dans le module et voir par moi-même comment j'évolue ».*

Élise a tiré profit du module pour améliorer sa présence auprès des élèves. Elle parvient à mieux gérer ses émotions. Le module lui a permis de renforcer sa réflexivité.

L'analyse des JdB dans les semaines suivant l'expérimentation montre une évolution positive chez plusieurs PS. Quatre points peuvent être mis en avant dans cette analyse : l'évolution de leurs émotions (Plutchik, 1980), l'importance de leur partage (Rimé, 2005), l'évolution de leur identité professionnelle (Dubar, 1996 ; Rinaudo, 2004) ainsi que la mise en place de leur réflexi-

tivité (Schön, 1983, 1987). Tout d'abord, les PS semblent mieux gérer leurs émotions et n'hésitent pas à les mettre en scène lorsque cela s'avère nécessaire, à l'instar d'Élise qui ne ressent pas naturellement d'enthousiasme en classe mais souhaite en montrer à ses élèves. La progression de leurs gestes professionnels grâce à la prise de conscience de leur corps et de leur voix professionnels transparait également. Le corps et la voix deviennent outils au profit du cours. L'importance du partage des émotions est mise en avant comme source de soutien et de réconfort de se sentir appartenir à un groupe. La bienveillance ou la sollicitude (Prairat, 2014) du groupe et son empathie (Rimé, 2005) lors des temps de partage sont citées comme précieuses et essentielles à la progression de chacun. Pour finir, le renforcement ou la mise en place d'une posture de praticien réflexif (Schön, 1983, 1987) est souligné. Ils ont apprécié réfléchir collectivement autour d'études de cas présentées par leurs pairs et se sentent à même de se lancer dans cette réflexion par eux-mêmes. Les PS, à l'instar de Charlotte et Élise, sont conscients de leur nouvelle qualité réflexive et se lancent dans l'analyse de leurs pratiques de classe. Ils se montrent optimistes car ils ont compris l'origine de certaines difficultés et échafaudent des plans pour les surmonter. Ils se projettent dans une dynamique de progression, le processus de métamorphose est enclenché.

Les différentes modalités du dispositif expérientiel basé sur l'expression et la prise en compte des émotions leur ont permis d'apprendre à vivre leurs émotions comme des atouts, et non plus comme des entraves à la mise en place de leurs gestes professionnels. En effet, leurs émotions sont maintenant davantage maîtrisées car les PS ont perçu l'intérêt de les filtrer, voire de les mettre en scène lorsqu'ils en ressentent la nécessité. Si la joie et la colère restent leurs émotions les plus saillantes, des émotions de moindre intensité – et donc moins exacerbées – font parallèlement leur apparition, signes d'un apaisement du tumulte émotionnel et d'une amélioration de leur bien-être quotidien au travail. Travailler sur eux-mêmes les a également conduits à développer leur posture réflexive. Ceci a contribué à enclencher la construction de leur identité professionnelle en leur permettant de prendre conscience de leur passage de la posture d'étudiant à celle d'enseignant.

Conclusion

L'analyse post-expérimentation des journaux de bord laisse entrevoir qu'il est possible d'enclencher le processus de construction identitaire des PS en les accompagnant dans cette métamorphose par le biais de diverses modalités mobilisant les émotions.

La plus-value du dispositif expérientiel mené a mis en avant l'importance du partage social des émotions et de l'écoute empathique pour le bien-être et la progression professionnelle des PS. Le lien entre émotions et cognition étant établi, l'institution reconnaît aujourd'hui la part importante des émotions dans l'apprentissage des élèves. Si les émotions des enseignants et notamment celles des débutants intéressent la recherche, les textes institutionnels régissant la formation initiale et continue y font encore trop peu référence. Par ailleurs, les maquettes chargées des étudiants stagiaires continuent à privilégier les apports théoriques et didactiques – certes précieux dans la formation des enseignants novices – et à ne pas suffisamment tenir compte de la dimension relationnelle-émotionnelle pourtant indissociable du volet professionnel.

Placer les émotions et l'empathie au cœur de la formation initiale permettrait d'accéder plus facilement à la réflexivité et à la métamorphose des enseignants débutants.

Références

- BELZUNG Claire (2007), *Biologie des émotions*, Paris, de Boeck.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine & NADOT Suzanne (2000), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BOAL Augusto (1996), *Le théâtre de l'opprimé*, Paris, La découverte.

- CANNON Walter (1929), *Bodily changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*, New York, Appleton.
- CLOT Yves (1995), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- COSNIER Jacques (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, RETZ.
- DUBAR Claude (1996), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- EKMAN Paul (1992), « Are there basic emotions? », *Psychological Review*, n° 99, p. 550-553.
- ETIENNE Richard & FUMAT Yveline (2014), *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Louvain-la-Neuve, de Boeck.
- FREUD Sigmund & BREUER Josef (1956), *Étude sur l'hystérie*, Paris, Presses universitaires de France.
- GHIGLIONE Rodolphe et al. (1998), *Le logiciel Tropes. L'analyse automatique des contenus*, Paris, Dunod.
- GONNIN-BOLO Annette (2002), « Entretien d'A. Gonnin-Bolo avec C. Dubar », *Recherche & Formation*, n° 41, p. 131-138.
- IZARD Carol (1977), *Human Emotions*, New York, Plenum Press.
- JACQUET-FRANCILLON François (1997), « Entretien de Mireille Cifali », *Recherche & Formation*, n° 251, p. 69-83.
- JAMES William (1884), « What is an emotion? », *Mind*, vol. 9, n° 34, p. 188-205.
- JOURDAN Isabelle (2014), « Corps en scène et voix de l'affect », dans Marion Tellier & Lucile Cadet (éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des Langues, p. 231-241.
- LANGE Carl G. (1885), « The mechanism of the emotions », *The classical psychologists*, p. 672-684.
- LEMARCHAND-CHAUVIN Marie-Claire & TARDIEU Claire (2018), « Teachers' Emotions and Professional Identity development: Implications for Second Language Teacher Education », dans Juan de Dios Martinez Agudo, *Emotions in Second Language Teaching*, Springer, Cham. p. 425-443.
- LEMARCHAND-CHAUVIN Marie-Claire (2018), « Émotions et construction de l'identité professionnelle des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil », dans Françoise Berdal-Masuy (éd.), *Emotissage, Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Louvain, PUL, p. 163-174.
- LEMARCHAND-CHAUVIN Marie-Claire (2017), « Du novice à l'expert : représentations identitaires », *Études en Didactique des Langues*, vol. 29, p. 99-115.
- MACAIRE, Dominique (2010), « Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche », *Les Après-midi de LAIRDIL*, n° 17, p. 21-32.
- MALIFAUD Marianne (2010), « Le corps et la voix de l'enseignant », UPEC-IUFM, Ressource vidéo, En ligne <http://ressources.creteil.iufm.fr>
- NIAS Jennifer (1996), « Thinking about feeling: the emotions in teaching », *Cambridge Journal of Education*, n° 26, p. 293-306.
- OSBORN Mike (1996), « Book reviews: the highs and lows of teaching: 60 years of research revisited », *Cambridge Journal of Education*, n° 26, p. 455-461.
- PIOLAT Annie & BANNOUR Rachid (2009), « EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif », *L'Année psychologique*, n° 109, p. 655-98.
- PLUTCHIK Robert (1991), *The Emotions. Facts, Theories and a new Model*, Lanham, University Press of America.
- PLUTCHIK Robert (1980), *Emotion; A Psycho-Evolutionary Synthesis*, Harper, New York.

PRAIRAT Eirick (2014), *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy-Editions Universitaires de Lorraine.

PUJADE-RENAUD Claude (1984), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF éditeur.

RIMÉ Bernard (2005), *Le partage social des émotions*, Paris, Presses universitaires de France.

RINAUDO Jean-Luc (2004), « Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants », *Recherche & Formation*, vol. 47, n° 1, p. 141-153.

ROELENS Camille (2017), « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.

SCHERER Klaus R. (2005), « What are emotions? And how can they be measured? », *Social science information*, vol. 44, n° 4, p. 695-729.

SCHÖN Donald A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

SCHÖN Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

TELLIER Marion & CADET Lucile (2014), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des Langues.

ZEMBYLAS Michalinos (2003), « Emotions and teacher identity: A poststructural perspective », *Teachers and Teaching*, vol. 9, n° 3, p. 213-238.

L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale

Claire Beaumont & Natalia Garcia¹

Résumé

Cet article analyse comment l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) est pris en compte dans les compétences professionnelles attendues en enseignement de même que dans la formation initiale des futurs enseignants du préscolaire/primaire. Les données proviennent du référentiel des compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) et des sites Web des neuf universités québécoises francophones offrant un programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Les résultats indiquent une certaine adéquation entre les attentes et les cours offerts en formation initiale concernant notamment une présence morcelée des compétences liées à l'ASÉ, avec une faible représentation de sa dimension intrapersonnelle (conscience de soi et autogestion des émotions/comportements), tant pour les élèves que pour les enseignants. La formation initiale semble varier d'une université à l'autre, bien qu'aucun établissement n'offre de cours visant spécifiquement l'habilitation du personnel scolaire à enseigner ces compétences à l'ensemble de leurs élèves ou à les développer pour eux-mêmes. Représentant une perspective éducative globale pouvant aider l'école à remplir sa mission de socialisation et à promouvoir le bien-être des enseignants, les conclusions suggèrent que l'ASÉ devrait être mis de l'avant de manière plus explicite et systématique dans les écoles, mais qu'il faudrait d'abord préparer les futurs enseignants dans cette voie.

1. Introduction

Des décennies de recherche dans les domaines de l'apprentissage, de la psychologie et même des neurosciences ont contribué à mettre en lumière le fait que nos émotions influencent notre manière de réfléchir, de gérer nos relations interpersonnelles et de prendre des décisions. Ainsi, plusieurs programmes d'intervention fondés sur l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) ont été reconnus efficaces pour améliorer la performance scolaire des élèves, leurs comportements prosociaux et leur santé mentale en général (Santos et al., 2011), tout comme l'autorégulation des émotions, du stress et la satisfaction au travail des enseignants (Jennings et al., 2017). En plus d'enseigner les matières académiques, il semble maintenant clair que l'école doit contribuer au développement d'un registre plus étendu de compétences personnelles et sociales permettant aux enfants de mieux s'adapter à la complexité du monde d'aujourd'hui. C'est dans cette optique que Daniel Goleman et Peter Senge (2014) suggèrent de penser maintenant à une « éducation pour la vie » en faisant une plus grande place à l'enseignement des compétences émotionnelles et sociales à l'école. Toutefois, si l'on reconnaît ces compétences comme étant transversales et intrinsèquement liées aux apprentissages scolaires, force est de constater qu'elles font peu l'objet d'un enseignement explicite à l'école. Pourtant, comme pour les autres matières scolaires, ces compétences s'enseignent (Rimm-Kauffman & Hamre, 2010). Kimberly Schonert-Reichl et al. (2017) stipulent toutefois que pour les enseigner et les réinvestir dans les activités scolaires quotidiennes, les enseignants doivent d'abord les avoir développées pour eux-mêmes. L'acquisition de ces compétences pourrait les aider à gérer plus aisément leur stress, les relations difficiles avec les parents, de même que la violence et les comportements perturbateurs des élèves (Gaudreau et al., 2012). Considérant que nos émotions influencent la manière de gérer nos relations interpersonnelles et que la socialisation des élèves fait partie de la mission poursuivie par l'école (Gouvernement du Québec, 2006), les enseignants doivent donc être bien préparés pour s'acquitter de cette tâche. Nos connaissances demeurent cependant limitées

¹ Claire Beaumont, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Laval (Québec). Natalia Garcia, chargée de cours, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Laval (Québec).

concernant la manière dont les futurs enseignants sont préparés à développer leurs propres compétences émotionnelles et sociales et à soutenir celles de leurs élèves. C'est pourquoi cet article veut mettre en lumière la place qu'occupe l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) dans les compétences professionnelles attendues chez les enseignants au préscolaire/primaire de même que dans leur formation initiale.

L'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) : caractéristiques et retombées en milieu scolaire

Le concept d'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) mis en évidence par Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2013) se définit comme un processus d'intégration de la cognition, des émotions et du comportement dans nos vies. Il rejoint la notion d'intelligence émotionnelle émise par Goleman (2001) et celle de compétences émotionnelles proposée par Benedicte Gendron (2008), puisqu'il vise à accroître la connaissance et la compréhension des émotions de même que l'acquisition de diverses habiletés pour développer un savoir-faire et un savoir-être dans différents contextes. L'ASÉ se positionne toutefois plus clairement comme un processus d'apprentissage continu, au cours duquel l'individu apprend sur lui, sur l'autre et sur le monde (Elias, 2019). En milieu scolaire, il s'agit d'une approche systémique soutenue par la direction, voulant que les adultes et les enfants acquièrent une conscience de soi et sociale, apprennent à gérer leurs émotions et leurs comportements, prennent des décisions responsables et construisent des relations positives. Dans ce contexte, l'ASÉ s'avère généralement présent dans le programme d'études, dans les pratiques et politiques de l'école, impliquant les familles et la communauté (Brackett et al., 2019).

L'ASÉ connaît une popularité grandissante en milieu scolaire, notamment parce qu'il favorise la socialisation des élèves, l'une des missions éducatives fortement sollicitées ces dernières années pour prévenir la violence et le harcèlement à l'école (Cohen et al., 2015). Pour favoriser la socialisation des élèves, l'ASÉ mise à la fois sur le développement de compétences intrapersonnelles (reconnaissance et gestion des émotions/comportements), et sur celles dites interpersonnelles favorisant la gestion des interactions avec autrui et avec l'environnement social.

Cinq grands domaines de compétences sont visés par l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) (Schonert-Reichl et al., 2017, p. 6) :

- conscience de soi (CdS) : reconnaître ses émotions et pensées, leur influence sur son comportement, évaluer ses forces, ses limites, développer son optimisme et la confiance en soi ;
- autogestion (AG) : réguler ses émotions, pensées et comportements dans différentes situations (gestion du stress, de l'impulsivité...), se motiver, avoir des buts personnels et académiques et agir pour les atteindre ;
- conscience sociale (CS) : comprendre le point de vue de l'autre, faire preuve d'empathie envers ceux issus d'autres milieux et cultures, comprendre les normes sociales et éthiques qui régissent les comportements, reconnaître les ressources d'aide dans la famille, à l'école ou dans la communauté ;
- compétences relationnelles (REL) : établir et maintenir des relations saines et enrichissantes avec divers groupes et individus, communiquer clairement, écouter activement, coopérer, résister aux pressions sociales, négocier les conflits de manière constructive, accepter et offrir de l'aide ;
- prise de décisions responsables (DÉC) : faire des choix constructifs et respectueux aux plans personnel et social basés sur des normes éthiques, sociales et sécuritaires, et évaluer diverses actions pour son propre bien-être et celui des autres.

Un ensemble de données probantes indique qu'un environnement d'apprentissage centré à la fois sur l'enseignement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives peut être bénéfique à tous les enfants, puisque chacun d'eux est susceptible de vivre du stress ou de subir certains traumatismes au cours de sa vie (Goleman & Senge, 2014). À ce propos, la méta-analyse de Joseph Durlak et al. (2011) qui a évalué plus de 200 programmes de la maternelle à la douzième année ciblant ces trois types de compétences, a rapporté une amélioration de la compétence sociale et du rendement scolaire, de même qu'une diminution de la détresse psychologique et des problèmes comportementaux chez les élèves, et ce, sans égard à leur

origine ethnique, leur statut socioéconomique ou leur lieu de résidence. Des gains positifs ont aussi été observés sur d'autres aspects comme l'assiduité scolaire, le taux de diplomation, l'engagement civique et le bien-être des jeunes (Durlak et al., 2011), sur les conduites prosociales telles que l'empathie, sur l'image de soi et divers comportements perturbateurs en classe (Santos et al., 2011). D'autres études ont mentionné que la participation de l'école entière à un programme d'ASÉ est liée à une diminution de la violence à l'école (Edwards et al., 2005), à une amélioration du climat scolaire (Battistich, Schaps & Wilson, 2004), à des relations plus positives avec les pairs et les enseignants, de même qu'à une augmentation de l'engagement et de la motivation des élèves (Reyes et al., 2012).

Plusieurs enseignants déplorent ne pas être formés adéquatement pour répondre aux besoins émotionnels et comportementaux de leurs élèves (Bonvin & Gaudreau, 2015 ; Bridgeland et al., 2013). Des étudiants en fin de formation initiale en éducation préscolaire/enseignement primaire ont aussi mentionné leur manque de formation initiale pour les aider à mieux gérer les émotions et le stress vécus en contexte scolaire, de même qu'à garder une distance émotive face à des situations professionnelles envahissantes (Pelletier, 2015). De fait, des enseignants ayant participé à une formation traitant des aspects émotionnels, comportementaux et des contextes liés aux apprentissages ont rapporté se sentir plus en confiance dans leurs interventions et utiliser davantage de mesures éducatives favorisant un climat de classe positif susceptible de décourager les comportements agressifs des élèves (Alvarez, 2007 ; Gaudreau et al., 2012). D'autres initiatives ciblant plus spécifiquement le développement de compétences socioémotionnelles et le bien-être des enseignants ont aussi été reconnues efficaces pour améliorer la pleine conscience de ces derniers, l'autorégulation des émotions, la satisfaction au travail, l'empathie envers leurs élèves, diminuant leur stress et favorisant leur épanouissement professionnel (voir les programmes CARE / Jennings et al, 2017 et SMART in Education / Benn et al., 2012).

Considérant les connaissances actuelles qui reconnaissent que le développement social, émotionnel et cognitif est entrelacé et conditionne les apprentissages chez les enfants (Jones, McGarrah et Kahn, 2019), de même que le bien-être des enseignants (Jennings et al, 2017), il semble devenu difficile aujourd'hui d'envisager l'éducation sans inclure l'enseignement des compétences émotionnelles et sociales dans le cursus scolaire. Par ailleurs, en se basant sur l'évidence que les aspects émotionnels et sociaux sont intrinsèquement liés à l'acte d'enseigner (Gendron, 2008 ; Visioli, Petiot & Ria, 2015), il s'avère important de soutenir l'acquisition de ces compétences chez les enseignants, tant pour leur propre bien-être que pour celui de leurs élèves.

2. La place de l'ASÉ dans les compétences professionnelles attendues et la formation initiale des futurs enseignants

Au Québec, l'ASÉ dans les écoles en est encore à ses premiers balbutiements comparativement aux provinces canadiennes anglophones ou aux États-Unis qui en font la promotion depuis une quinzaine d'années (Hymel et al., 2017 ; Schonert-Reichl, 2019). Toutefois, malgré la popularité croissante des programmes d'ASÉ dans les écoles états-uniennes et leurs bienfaits reconnus sur les enseignants (Collie et al., 2012 ; Education Week Research Center, 2019 ; Jennings & Greenberg, 2009), les programmes de formation initiale en enseignement ne semblent pas en faire une priorité dans la préparation des futurs enseignants. Selon Nancy Markowitz (2014), des cours dans le domaine de l'ASÉ ne sont pas dispensés par tous les programmes de formation initiale en enseignement et rares sont ceux qui offrent des cours visant spécifiquement à préparer les futurs enseignants à en faire la promotion auprès de leurs élèves. Cette répartition inégale des offres de cours favorisant l'ASÉ a aussi été constatée par Suzanne Vinnes (2014) et ce, que la formation initiale soit destinée aux futurs enseignants du primaire, du secondaire, fréquentant des établissements publics ou privés. De fait, les cours touchant l'ASÉ sont souvent offerts sur une base optionnelle laissant les futurs enseignants les choisir selon leur volonté. Selon Talida State et al. (2011), seulement la moitié des programmes de formation en enseignement au pri-

maire aborderaient des contenus liés aux problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux des élèves, la plupart des cours obligatoires les couvrant de manière fragmentée (gestion de classe, troubles affectifs et comportementaux...), visant rarement le développement social et émotionnel pour tous les enfants.

L'étude de Schonert-Reichl et al. (2017) qui a inspiré la présente recherche a plus spécifiquement analysé la place de l'ASÉ dans les standards attendus de formation des enseignants des cinquante états américains, pour ensuite vérifier si la formation initiale nationale prenait en compte ces exigences. Ces chercheurs ont constaté que les standards attendus de formation ciblaient faiblement le développement de la conscience de soi et de l'autogestion des émotions/comportements des futurs enseignants, et qu'ils s'attardaient peu aux aspects liés à la conscience de soi, à l'autorégulation des émotions/comportements et à la conscience sociale chez les élèves. L'intervention dans différents contextes (classe, partenariat-école-famille, école-communauté, équipe-école...) était toutefois bien balisée dans les standards attendus de formation. Ces chercheurs ont ensuite analysé les programmes de formation initiale des cinquante états américains à partir des descriptions en ligne des cours offerts par les universités et de divers autres documents (matériel d'enseignement, discussions avec les formateurs universitaires...). À l'instar de Markowitz (2014) et States et al. (2011), ils soutiennent que la formation initiale en enseignement préparerait de manière partielle et inégale les futurs enseignants à développer les compétences socioémotionnelles pour eux-mêmes ou pour leurs élèves. Les cours analysés abordaient très peu le développement de la *conscience de soi* (CdS) et de la *conscience sociale* (CS) des élèves de même que la conscience de soi (Cds) et l'autorégulation des émotions/comportements (AG) pour eux-mêmes, alors que la formation serait plus adéquate concernant la prise en compte des contextes propices au développement de l'ASÉ.

État de la situation au Québec

Au Québec, les douze compétences professionnelles ciblées dans le référentiel provincial pour guider la formation des futurs enseignants semblent assez explicites pour préparer ces derniers à enseigner les matières scolaires à leurs élèves (Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, aucune compétence professionnelle ne vise explicitement à les habiliter à enseigner des compétences socioémotionnelles ou à les développer pour eux-mêmes. Par ailleurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006) accorde un caractère transversal au développement de ces compétences pour les élèves et soutient l'importance de les développer à l'école. Toutefois, aucun objectif spécifique d'apprentissage n'est réservé à l'apprentissage socioémotionnel de l'ensemble des élèves (Beaumont & Garcia, 2018). Ce caractère transversal confère pourtant un rôle de premier plan au développement de ces compétences particulières qui ont des incidences probantes non seulement sur la réussite scolaire, mais aussi sur le développement global des enfants et le bien-être des enseignants.

Au Québec, alors que la socialisation des élèves s'inscrit dans la seconde mission éducative de l'école, force est de constater qu'on en sait bien peu sur la manière dont les futurs enseignants sont formés pour assumer cette responsabilité. L'ASÉ qui vise l'acquisition de compétences intra et interpersonnelles liées à la socialisation des élèves, tout en rejoignant des théories aussi importantes que celle de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 2001) et de la compétence émotionnelle (Gendron, 2008) pourrait s'avérer une perspective d'intervention de choix pour favoriser le développement personnel, social et scolaire des jeunes. Les retombées positives sur les enfants, les adultes et sur le climat de l'école, de même que le rôle de premier plan joué par les enseignants dans la vie des élèves justifient l'importance de bien préparer ce personnel éducatif à promouvoir l'ASÉ à l'école. C'est pourquoi la présente étude, inspirée par celle de Schonert-Reichl et al. (2017), cherche à connaître la place qu'occupe l'ASÉ dans les compétences professionnelles attendues en enseignement, de même que dans la formation initiale des futurs enseignants du préscolaire/primaire fréquentant des universités québécoises. Considérant l'importance d'agir tôt dans le développement des enfants (Bridgeland et al., 2013) et le fait que l'ASÉ obtient de meilleurs résultats chez les élèves du primaire (January, Casey & Paulson, 2011 ; Taylor et al., 2017), c'est la formation initiale des futurs enseignants au préscolaire et au primaire qui a retenu l'attention de cette étude.

3. Méthodologie

Les données analysées proviennent du *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001) et des descriptifs des cours obligatoires susceptibles d'aborder l'ASÉ retrouvés sur les sites Web des neuf universités québécoises francophones offrant un programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.

Afin d'analyser les contenus des douze compétences professionnelles en enseignement, de même que les descriptifs des cours relevés sur Internet, une grille de codage a d'abord été élaborée selon les trois dimensions de l'ASÉ : l'apprentissage socioémotionnel des élèves (ASÉ/élèves), celui des enseignants (ASE/enseignants) et les conditions contextuelles favorisant ces apprentissages (ASÉ/contextes) (CASEL, 2013). Les dimensions ASÉ/élèves et ASÉ/enseignants ont été divisées selon les cinq compétences du modèle soit : conscience de soi (CdeS), autorégulation (AG), conscience sociale (CS), compétences relationnelles (REL) et prise de décisions responsables (DÉC). La troisième dimension l'ASÉ/contextes, a été divisée à son tour en quatre compétences soit celles liées au contexte de la classe (CL), à la collaboration équipe-école (ÉE), au partenariat école-famille (ÉF) et au partenariat école-communauté (ÉC).

Pour analyser les contenus ces douze compétences professionnelles en enseignement, le codage a été effectué par deux psychologues sur la base des compétences socioémotionnelles proposées par CASEL (2013). Chaque élément rattaché à l'une des compétences de l'ASÉ obtenait la cote 1 et la cote 0 si aucune trace d'un aspect de l'ASÉ n'était repérée. Pour parvenir à une compréhension commune des échelles du concept ASÉ, plusieurs discussions entre les co-deuses ont été nécessaires. Un processus inter juges portant sur la reconnaissance des compétences de l'ASÉ retrouvé dans le référentiel professionnel en enseignement a été effectué. Le test non paramétrique Kappa de Cohen (Landis & Koch, 1977) indiquant un accord inter juges presque parfait pour chaque catégorie de variable soit 91 % pour l'ASÉ des élèves (Kappa = 0,81), 93 % pour l'ASÉ des enseignants (Kappa = 0,91) et 94 % pour le contexte d'apprentissage (Kappa = 0,89).

Pour évaluer dans quelle mesure l'ASÉ était pris en compte dans l'offre de cours en formation initiale, tous les descriptifs des cours des programmes ont d'abord été saisis dans une banque de données. Une recherche à partir de mots-clés dans les intitulés des cours (compétences psychosociales, compétences relationnelles, habiletés sociales, compétences sociales, compétences émotionnelles, contexte de classe, partenariat école-famille, conscience de soi, autogestion des comportements, autogestion des émotions, prises de décisions, conscience sociale...) a servi à retracer 156 cours susceptibles d'inclure les notions recherchées pour l'enseignement des compétences socioémotionnelles aux élèves. Seuls les cours obligatoires ont été retenus afin de ne conserver que ceux suivis par tous les futurs enseignants. S'inspirant de l'étude de Schonert-Reichl et al. (2017), les cours disciplinaires (langues, mathématique, sciences et technologie, arts) ont été retirés pour ne garder que ceux permettant aux futurs enseignants d'apprendre des notions spécifiques les aidant à enseigner les compétences socioémotionnelles à leurs élèves. Enfin, bien qu'ils représentent des occasions de pratiquer en milieu réel les apprentissages faits à l'intérieur de leurs cours et qu'ils procurent incontestablement des occasions de développer les compétences socioémotionnelles en milieu réel, les « stages » ont aussi été exclus de la recension parce qu'ils ne visaient pas l'enseignement explicite de l'ASÉ.

Une seconde lecture faite à partir des descriptifs des cours a permis de conserver 117 cours (M = 13/université), les autres manquant de spécificité quant à l'objet de cette étude. Pour chaque cours retenu, la même procédure utilisée pour l'analyse des compétences professionnelles a été suivie, utilisant la grille de codage comprenant les trois dimensions de l'ASÉ et les compétences associées à chacune. Un processus inter juges sur l'ensemble des 117 cours a été effectué, le test non paramétrique Kappa de Cohen indiquant un accord inter juges presque parfait pour chaque catégorie de variable : 96 % pour l'ASÉ des élèves (Kappa = 0,91), 96 % pour l'ASÉ des enseignants (Kappa = 0,91) et 99 % pour le contexte d'apprentissage (Kappa = 0,98).

4. Résultats

Les résultats illustrent la place qu'occupe l'ASÉ dans la formation des futurs enseignants au pré-scolaire/primaire soit dans les compétences professionnelles attendues (tableau 1) et dans les offres de cours en formation initiale (tableau 2). Ils sont présentés selon les trois dimensions de l'ASÉ : (ASÉ/élèves, ASE/enseignants et ASÉ/contextes).

■ *Compétences attendues des futurs enseignants*

L'ASÉ/élèves

Pour faire la promotion de l'ASÉ/élèves, les résultats présentés dans le tableau 1 ci-après indiquent que c'est le développement des compétences relationnelles (REL) des élèves qui figure au premier plan des aspects à développer par les futurs enseignants, suivi par la prise de décision responsable (DÉC) et la conscience sociale (CS). Aucun élément lié au développement de la conscience de soi (CdS) ou à l'autogestion des émotions/comportements des élèves (AG) n'a été repéré dans les énoncés des compétences attendues en enseignement.

L'ASÉ/enseignants

Pour développer l'ASÉ/enseignants, les compétences les plus mentionnées sont celles liées à la prise de décisions responsables (DÉC), au développement des compétences relationnelles (REL) et de la conscience sociale (CS). Le développement de la conscience de soi (CdS) est cependant moins présent, de même que l'autogestion des émotions et des comportements (AG) qui n'est mentionnée qu'à une seule reprise dans les douze compétences professionnelles attendues chez un enseignant.

L'ASÉ/contextes

Pour favoriser le développement de compétences professionnelles visant à créer des contextes favorables à l'ASÉ, les contextes de la classe (CL) et celui de la collaboration entre l'équipe-école (ÉÉ) sont plus présents, suivis par la collaboration école-famille (ÉF) et plus faiblement par la collaboration école-communauté (ÉC).

■ *Cours offerts en formation initiale*

Le tableau 2 ci-après indique plus spécifiquement comment les éléments repérés visant à habiliter les futurs enseignants à enseigner et à promouvoir l'ASÉ à l'école primaire se répartissent selon les universités.

Pour l'analyse des cours offerts en formation initiale, 117 descriptions de cours ont été retenues pour leurs liens avec l'ASÉ/élèves, l'ASÉ/enseignants et l'ASÉ/contextes, soit entre 9 et 19 par université. Ainsi, seulement trois universités touchent tous les axes de l'ASÉ, soit les établissements E2, E3, E4. Les résultats indiquent que la présence d'éléments contributives à l'ASÉ dans les descriptifs de cours diffère entre les universités (de 24 à 74 mentions selon l'université). Aucun des 117 cours offerts ne visait explicitement à habiliter le personnel éducatif à enseigner les compétences socioémotionnelles à tous leurs élèves. Certains cours offraient des connaissances utiles pour y parvenir, sans cependant préciser comment ces derniers devaient s'y prendre pour les enseigner. La grande majorité des cours enseignent des notions théoriques traitant par exemple du développement social, cognitif ou relationnel de l'enfant, des relations entre ces dimensions, du processus d'élaboration des raisonnements, ou encore du rôle de l'adulte et des pairs dans l'acquisition des savoirs. À ce propos, il faut noter que chaque université offre des cours visant l'acquisition de connaissances concernant le développement psychosocial, socio-cognitif ou socioémotionnel des enfants, les termes utilisés pouvant varier d'un établissement à un autre.

Tableau 1 - Présence d'éléments contributifs à l'ASÉ repérés dans les compétences professionnelles attendues en enseignement

COMPÉTENCES ATTENDUES	ASÉ / élèves					ASÉ / enseignants					ASÉ / contextes			
	AG	CdS	CS	DÉC	REL	AG	CdS	CS	REL	DÉC	ÉC	ÉF	CL	ÉE
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture							○	○			○		○	
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement (oral/écrit) dans divers contextes.									○	○		○		○
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, en fonction des élèves et du développement des compétences visées								○		○	○		○	
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées / programme de formation.				○	○				○	○	○	○		
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves.									○	○		○	○	○
6. Planifier, organiser, superviser le mode de fonctionnement du groupe classe pour favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.			○	○	○				○	○			○	
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves EHDA.			○		○				○	○		○	○	○
8. Intégrer les technologies de l'information/ communications pour préparation et pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.										○			○	○
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves pour atteindre les objectifs éducatifs de l'école.				○	○			○	○	○	○	○	○	○
10. Travailler avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences des élèves concernés.									○	○				○
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.						○	○	○	○	○				○
12. Agir de façon éthique, dans l'exercice de ses fonctions.				○	○		○	○	○	○		○	○	○
MENTIONS TOTALES	0	0	2	4	5	1	3	5	9	11	4	6	8	8

○ Mentionné au moins une fois dans le descriptif de la compétence attendue

Tableau 2 - Présence d'éléments contributifs à l'ASÉ repérés dans les descriptifs des cours obligatoires des programmes de baccalauréat en enseignement préscolaire/primaire

Établissements	ASÉ / élèves					ASÉ / enseignants					ASÉ / contextes				Total mentions
	AG	CDS	DÉC	CS	REL	AG	REL	CDS	CS	DÉC	ÉE	ÉC	ÉF	CL	
E1 (17 cours)	○	○	●	●	●		●	●	●	●		○	○	●	74
E2 (12 cours)	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	○	●	○	●	65
E3 (19 cours)	○	●	●	●	●	○	○	●	●	●	○	○	○	●	65
E4 (14 cours)	○	○	●	●	●	○	○	●	●	●	○	○	○	●	62
E5 (13 cours)	○	○	●	●	●		●	●	●	●	○	○	●	●	61
E6 (15 cours)		○	●	●	●		●	○	●	●	○	○	○	●	58
E7 (9 cours)	○		○	○	●		○		●	●	○	○	○	●	36
E8 (9 cours)		○	○	○	●		○	●	●	●	○	○	○	●	30
E9 (9 cours)		○		○	○		○		●	●	○	○	○	○	24
Nombre d'établissements	6/9	8/9	8/9	9/9	9/9	3/9	9/9	7/9	9/9	9/9	8/9	9/9	9/9	9/9	---
TOTAL mentions	16	19	37	47	57	3	22	32	60	72	14	20	25	47	---

Absents = aucune mention

○ Faiblement présent = 1 à 3 mentions

● Plus présents = 4 mentions et +

L'ASÉ/élèves

En moyenne 3,3 cours/université abordaient l'intervention pouvant être liée à l'ASÉ. Il s'agissait principalement de cours en gestion de classe (gestion de l'espace, du temps, des apprentissages et du comportement...). D'autres ciblaient le développement des compétences sociales des élèves, mais principalement auprès des jeunes en difficultés d'adaptation (TDA/H, trouble d'opposition /provocation, conduites agressives...), aucun ne visant à enseigner les compétences socioémotionnelles en prévention universelle, soit à l'ensemble des élèves. La « gestion » des comportements difficiles par l'enseignant s'avère l'angle généralement privilégié, aucune mention n'ayant été repérée quant à « l'enseignement de l'autogestion » des émotions/comportements aux élèves. Dans certains descriptifs de cours d'éthique professionnelle (ASÉ/enseignants), des notions de fondement et de réflexion sur soi ont été relevées (valeurs, conflits moraux...), de même que des activités pédagogiques favorisant la discussion avec les élèves pour l'élaboration de règles de vie communes ou centrées sur le développement moral (politesse, mesures disciplinaires, philosophie pour enfants...). Les résultats indiquent aussi que les futurs enseignants acquièrent surtout des connaissances concernant les compétences REL et CS des élèves. Les neuf universités touchent ces aspects, certaines plus fortement que d'autres. La compétence DÉC occupe le troisième rang dans les priorités, abordée par huit universités, suivie par la CdS moins présente, puisque prise en compte par huit universités seulement. L'AG des émotions et des comportements s'avère la compétence la moins prise en charge dans l'ASÉ/élèves, trois universités n'en faisant aucunement mention.

L'ASÉ/enseignants

Concernant l'ASÉ des futurs enseignants, les neuf universités visent la DÉC, la CS et la REL. Ce dernier aspect s'avère toutefois abordé plus faiblement par six universités. Sept établissements offrent de la formation permettant le développement de la CdS, alors que seulement trois mentionnent l'AG des émotions et des comportements dans les offres de cours obligatoires en formation initiale.

L'ASÉ/contextes

Enfin, toutes les universités soutiennent la formation des futurs enseignants pour créer des contextes propices à l'ASÉ, mais avec une intensité différente. Le contexte CL est le plus mentionné (9 universités), suivi par la collaboration ÉF et ÉC. La collaboration ÉÉ est moins ciblée, une université n'en faisant aucune mention dans ses descriptifs de cours.

5. Discussion

Cette étude exploratoire voulait mettre en lumière la place qu'occupe l'ASÉ dans les compétences professionnelles attendues en enseignement, de même que dans la formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire/enseignement primaire. Alors que plusieurs éléments contributifs à l'ASÉ ont été relevés dans les documents consultés, trois principaux constats ont retenu notre attention.

■ Concordances et discordances entre les compétences attendues et la formation initiale pour favoriser l'ASÉ

Dans l'ensemble, plusieurs points de concordance existent entre le référentiel et la formation initiale universitaire, notamment la faible représentativité de la dimension intrapersonnelle de l'ASÉ, de même que les aspects contextuels qui sont assez bien balisés. Ceci ne surprend pas, puisqu'au Québec, depuis 1992, tous les programmes de formation à l'enseignement doivent être agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). C'est aussi cet organisme qui donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants. Ce qui retient davantage l'attention, c'est que malgré la faible présence des compétences intrapersonnelles (ASÉ/élèves et ASÉ/enseignants) dans le référentiel des compétences attendues, des programmes de baccalauréat en éducation/préscolaire et enseignement/primaire ont choisi d'inclure cer-

taines de ces notions en formation initiale. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que seize années se sont écoulées entre la dernière édition du référentiel (Gouvernement du Québec, 2001) et la présente étude qui a analysé les cours universitaires offerts en 2017. On pourrait croire ainsi que les formateurs universitaires conçoivent leurs cours en se basant sur les exigences du référentiel national, mais aussi sur les besoins des milieux scolaires, de même que sur les données probantes récentes qui ont démontré que le développement émotionnel, social et scolaire était inextricablement lié (Durlak et al., 2011 ; Santos et al., 2011). Ces dernières années, le phénomène de la violence et du harcèlement à l'école a beaucoup mobilisé les milieux scolaires qui accordent aujourd'hui une place importante au développement socioémotionnel des élèves, à la création de climats scolaires positifs de même qu'à la formation du personnel éducatif dans ce domaine (Cohen et al., 2015). Ainsi, bon nombre d'établissements scolaires se sont alignés vers ce tournant « affectif » offrant aujourd'hui des activités visant le développement de diverses habiletés socioémotionnelles (identification et gestion des émotions, résolution de conflits...) pour favoriser la socialisation des élèves. Toutefois, ces enseignements sont généralement dispensés par des personnes extérieures à l'école, puisque les enseignants soutiennent ne pas être formés adéquatement pour effectuer ce type d'enseignement (Bonvin & Gaudreau, 2015).

Un autre point qui a retenu notre attention concerne le fait que la collaboration équipe-école (ÉE) s'avère actuellement le contexte le moins valorisé en formation initiale alors qu'il était priorisé dans le référentiel des compétences. Cette compétence pourtant liée au domaine interpersonnel de l'ASÉ nous apparaît toutefois un aspect important à travailler auprès des futurs enseignants, puisqu'elle peut représenter une source de soutien importante dans l'exercice de leurs fonctions. Comme des problèmes relationnels font souvent obstacle à la collaboration (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010), cette compétence aurait tout avantage à être développée dans la formation initiale en enseignement.

■ ***Une formation initiale inégale et lacunaire pour enseigner l'ASÉ***

Puisque les offres de cours contributives à l'ASÉ diffèrent d'une université à une autre, la formation à l'ASÉ des futurs enseignants semble tributaire de l'établissement d'enseignement fréquenté en formation initiale. Ces conclusions rencontrent celles émises antérieurement par Markowitz (2014) et Schonert-Reichl et al. (2017) qui ont étudié la situation aux États-Unis. Au Québec, les programmes de formation en enseignement agréés par le CAPFE peuvent présenter des différences d'une université à l'autre, mais doivent obligatoirement tenir compte du respect des profils de sortie, du développement des compétences professionnelles exigées des futurs enseignants, de même que du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ/Gouvernement du Québec, 2006) qui cible les compétences à développer chez les élèves. Sans viser une harmonisation complète de tous les programmes éducatifs, nous croyons qu'une place plus spécifique accordée au développement social et émotionnel des enfants dans le PFEQ orienterait les critères des compétences attendues chez les futurs enseignants, lesquels influenceraient à leur tour la formation initiale en enseignement. Le caractère transversal qu'attribue le PFEQ au développement de ces compétences confère à ces dernières un rôle de premier plan qui mérite justement de faire l'objet d'un enseignement explicite afin que les enfants puissent les réinvestir dans d'autres contextes.

Ce qui semble toutefois généralisé à tous les programmes de formation initiale consultés, c'est sans doute l'absence de cours destiné spécifiquement à habiliter le futur personnel scolaire à enseigner les compétences socioémotionnelles aux élèves ou même à les développer pour eux-mêmes. Bien que certains descriptifs de cours consultés traitent implicitement de différents aspects liés à l'ASÉ, ceux qui visent le savoir-faire et le savoir-être semblent lacunaires. Ces deux compétences seraient pourtant indissociables de la profession enseignante (Gendron, 2008). Ainsi, les cours obligatoires en intervention semblent surtout centrés sur la gestion de la classe ou des comportements des élèves en difficulté, mais peu axés sur l'ASÉ pour tous les élèves. À l'instar des propos de Goleman et Senge (2014) qui recommandent d'offrir aux jeunes, dès maintenant une « éducation pour la vie », nous croyons aussi qu'un environnement d'apprentissage

centré à la fois sur l'enseignement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives peut être bénéfique à tous les enfants, puisque chacun d'eux est susceptible de vivre du stress ou de subir des traumatismes à un moment donné dans sa vie. C'est aussi l'avis de l'OCDE (2015) qui milite en faveur de l'enseignement de ces compétences pour tous les enfants, considérant qu'en les habitant très tôt à l'expression des émotions et à la gestion adéquate de conflits, ils seront plus en mesure de contribuer à leur bien-être de même qu'à celui de la société.

■ ***La faible présence de la dimension intrapersonnelle de l'ASÉ tant chez les élèves que chez les enseignants***

Alors que la formation initiale semble surtout habiliter le futur personnel scolaire à enseigner des notions académiques aux élèves, il ne semble pas aussi clairement établi que le développement de la conscience de soi des élèves (CdS), de même que leur capacité à autogérer leurs émotions et leurs comportements (AG) soient des objectifs spécifiques à atteindre dans la formation des futurs enseignants. Nos résultats rejoignent ceux obtenus par Schonert-Reichl et al. (2017) qui avaient aussi relevé le peu de place faite au développement de ces compétences dans la formation initiale des enseignants aux États-Unis. Pourtant, les approches cognitives comportementales (Cottraux, 2011) considèrent que les pensées et les émotions conditionnent nos comportements et nos prises de décisions, la reconnaissance et la gestion des émotions s'avérant des étapes cruciales pour y parvenir. Ainsi, comment un enseignant peut-il prendre des décisions éclairées (DÉC) s'il ne parvient pas d'abord à identifier et à gérer ses propres émotions avant d'intervenir ? Concernant la prise de décision responsable, Goleman et Senge (2014) stipulent qu'il importe d'aborder les situations selon ce qu'ils appellent « le triple focus », soit en référant à la conscience de soi, à la conscience de l'autre, de même qu'à l'environnement dans lequel nous nous trouvons. Enfin, comment expliquer que le développement de la conscience de soi et de l'autogestion des émotions chez l'élève et chez l'enseignant est encore si peu ciblé en formation initiale en enseignement ? Comme le souligne Elias (2019), notre système d'éducation n'a pas été organisé autour des aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage et plusieurs années sont nécessaires pour susciter de réels changements dans le domaine de l'éducation. La place des émotions dans la profession enseignante a depuis longtemps été démontrée, et elle nécessite aujourd'hui qu'on habilite les futurs enseignants à mieux les gérer, plusieurs d'entre eux le réclamant dès la formation initiale (Pelletier, 2015).

Enfin, rappelant que les émotions influencent notre manière de réfléchir pour prendre des décisions et gérer nos relations interpersonnelles, l'ASÉ peut constituer une perspective éducative de choix à envisager dès les premières années de scolarisation. Pour ce faire, il s'avère important de cibler des objectifs éducatifs plus spécifiques au développement de ces compétences et de bien préparer les futurs enseignants dans cette voie.

Conclusion

Cette étude a voulu dresser un état des lieux pour connaître la place accordée au développement des compétences émotionnelles et sociales dans les compétences attendues en enseignement et dans la formation initiale des futurs enseignants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Bien que les aspects émotionnels, sociaux et scolaires sont aujourd'hui reconnus comme étant inextricablement liés au développement global des enfants, la place des émotions à l'école n'en est encore qu'à ses débuts. Trois principaux constats ressortent de cette étude.

Le premier concerne une certaine concordance entre le référentiel des compétences professionnelles et la formation initiale en matière d'ASÉ, concernant notamment la faible représentativité de la dimension intrapersonnelle de l'ASÉ et les aspects contextuels assez bien balisés, malgré une formation déficitaire touchant la collaboration entre les membres de l'équipe-école. Il est encourageant de constater que les compétences socioémotionnelles semblent plus présentes dans les offres de cours en formation initiale que dans le référentiel de compétences professionnelles

en vigueur lors de l'étude en 2017. Le nouveau référentiel qui est en cours de consultation au moment d'écrire ces lignes réservera peut-être davantage de place à l'ASE ?

Le second constat soulevé par cette étude concerne le fait que les offres de cours contributives à l'ASÉ diffèrent d'une université à une autre. La préparation des futurs enseignants serait ainsi tributaire de l'établissement d'enseignement fréquenté. Toutefois aucune université ne semble dispenser de cours visant à habilitier le futur personnel scolaire à enseigner les compétences socioémotionnelles aux élèves ou même à les développer pour eux-mêmes.

Enfin, un troisième constat souligne la faible présence de la dimension intrapersonnelle de l'ASÉ tant chez les élèves que chez les enseignants. Pour permettre une certaine uniformisation de la formation initiale en matière d'ASÉ, il serait important de commencer par lui accorder une place plus spécifique dans les programmes de formation destinés aux élèves qui dicteraient les contenus des référentiels de compétences professionnelles attendues et orienteraient du coup la formation initiale dans ce contexte.

Bien que comportant plusieurs limites, cette étude permet de relancer la réflexion sur la place à accorder au développement des compétences sociales et émotionnelles à l'école primaire. Une première limite concerne le fait que les analyses se sont basées exclusivement sur les descriptifs des cours offerts via les sites Web des universités. Si cette procédure peut s'avérer utile à un étudiant qui recherche le programme de formation le plus axé sur l'ASÉ, elle offre cependant une perception limitée de ce qui se donne réellement dans les salles de cours, enseignement relevant davantage de l'expertise du formateur en place que d'objectifs clairement établis dans un référentiel de compétences attendues en enseignement. Une autre limite est liée au fait que le concept d'ASÉ est relativement nouveau et que différents mots clés (développement psychosocial, socioaffectif, compétences émotionnelles, compétences sociales...) ont dû être utilisés pour repérer des composantes de l'ASÉ en formation initiale. En référant à d'autres méthodes (analyse de plans de cours, entretiens avec les formateurs, les directions de programme...), les prochaines études pourraient préciser la place de l'ASÉ en formation initiale. Cette étude, bien qu'exploratoire, ouvre la porte à d'autres recherches qui pourront cibler plus spécifiquement les contenus et les méthodes pédagogiques permettant de mieux intégrer l'ASÉ dans la formation initiale, non seulement pour les futurs enseignants du primaire, mais aussi pour ceux du secondaire.

Références

ALVAREZ Heather (2007), « The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 7, p. 1113-1126.

BATTISTICH Victor, SCHAPS Eric & WILSON Nance (2004), « Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School », *Journal of Primary Prevention*, vol. 24, n° 3, p. 43-262.

BEAUMONT Claire, LAVOIE Josée & COUTURE Caroline (2010), « Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation », Document de formation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, En ligne www.ulaval.ca/crites

BEAUMONT Claire & GARCIA Natalia (2018, février), « La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves ? », communication présentée dans le cadre du colloque *Innovation et Recherche*, Lausanne (Suisse).

BENN Rita, AKIVA Thomas, AREL Sari & ROESER, Robert (2012), « Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs », *Developmental Psychology*, vol. 48, n° 5, p. 476-1487, doi: 10.1037/a0027537

BONVIN Patrick & GAUDREAU Nancy (2015), « La formation initiale à l'enseignement aux élèves présentant des comportements difficiles : perceptions de futurs enseignants du Québec et de la Suisse », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 3, p. 481-501.

- BRACKETT Marc A., BAILEY Craig S., HOFFMANN Jessica D. & SIMMONS Dena N. (2019), « RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning », *Educational Psychologist*, vol. 54, n° 3, p. 144-161, doi: 10.1080/00461520.2019.1614447
- BRINDGELAND John, BRUCE Mary & HARIHARAN Arya (2013), « The missing piece: A national survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools » Washington, Civic Enterprises.
- COHEN Jonathan (2006), « Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being », *Harvard Educational Review*, vol. 76, n° 2, p. 201-237.
- COHEN Jonathan, ESPELAGE Dorothy, TWEMLOW Stuart W., BERKOWITZ Marvin W. & COMER James J.P. (2015), « Rethinking effective bully and violence prevention efforts : Promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior », *International Journal of Violence and Schools*, vol. 15, p. 2-40.
- COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (2013), « 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition », En ligne <http://casel.org>
- COLLIE Rebecca, SHAPKA Jennifer & PERRY Nancy (2012), « School climate and social-emotional learning: PREDICTING teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, n° 4, p. 1189-1204.
- COTTRAUX Jean (2011), *Les psychothérapies comportementales et cognitives*, Paris, Elsevier Masson.
- DURLAK Joseph, WEISSBERG Roger, DYMICKI Allison, TAYLOR Rebecca & SCHELLINGER Kriston (2011), « Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis », *Child Development*, vol. 82, n° 1, p. 474-501.
- EDWARDS Dana, HUNT Mary, MEYERS Joel, GROGG Kathryn & JARRETT Oswald (2005), « Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum », *The Journal of Primary Prevention*, vol. 26, n° 5, p. 401-418.
- ELIAS Maurice (2019), « What If the Doors of Every Schoolhouse Opened to Social-Emotional Learning Tomorrow: Reflections on How to Feasibly Scale Up High-Quality SEL », *Educational Psychologist*, vol. 54, n° 3, p. 233-245, doi: 10.1080/00461520.2019.1636655
- GAUDREAU Nancy, ROYER Égide, BEAUMONT Claire & FRENETTE Eric (2012), « Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider le enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves », *Enfance en difficulté*, vol. 1, n° 1, p. 85-115, doi : 10.7202/1012124ar
- GENDRON Benedicte (2008), « Quelles compétences émotionnelles du leadership éthique, de l'enseignant au manager, pour une dynamique de réussite et de socialisation professionnelle ? », *Cahiers du Cerfee*, n° 24, p. 141-155.
- GOLEMAN Daniel (2001), « Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance », dans Cary Cherniss & Daniel Goleman (éds.), *The emotionally intelligent workplace, chapitre 3*, San Francisco, Jossey-Bass p. 27-44
- GOLEMAN Daniel & SENGE Peter (2014), *The triple focus: a new approach to education*, LLC Florence, More Than Sound.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006), « Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire/primaire », En ligne <http://www.education.gouv.qc.ca>
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001), « La formation à l'enseignement : orientation et compétences professionnelles », En ligne <http://www.education.gouv.qc.ca>
- HYMEL Shelley, LOW Angela, STAROSTA Lindsay, GILL Randip & SCHONERT-REICHL Kimberly (2017), « Promoting Mental Well-Being Through Social-Emotional Learning in Schools: Examples from British Columbia », *Canadian Journal of Community Mental Health*, vol. 36, n° 4, p. 97-107.
- JANUARY Alicia, CASEY Rita & PAULSON Daniel (2011), « A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? », *School Psychology Review*, vol. 40 n° 2 p. 242-256.

- JENNINGS Patricia & GREENBERG Mark (2009), « The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 1, p. 491-525.
- JENNINGS Patricia, BROWN Joshua, FRANK Jennifer, DOYLE Sebrina, DAVIS Yoonkyung, RASHEED Regin... GREENBERG Mark (2017), « Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions », *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, n° 7, p. 1010-1028, doi:10.1037/edu0000187
- JONES Stephanie, McGARRAH Michael & KAHN Jennifer (2019), « Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context », *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 54, n° 3, p. 129-149.
- LANDIS Richard & KOCH Gary (1977), « The measurement of observer agreement for categorical data », *Biometrics*, vol. 33, n° 1, p. 159-174.
- MARKOWITZ Nancy (2014), « Integrating Social-Emotional Learning in K-8 Pre-Service Teacher Education: Processes, Products, and Outcomes », American Educational Research Association Conference, En ligne <http://crtwc.org>
- NANGLE Douglas, HANSEN David, ERDLEY Cynthia & NORTON Peter (2010), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*, New York, Springer.
- OCDE (2015), *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills*, Paris, OECD Skills Studies, En ligne <http://www.oecd.org>
- PELLETIER Marie-Andrée (2015), « La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts ? », *Éducation et francophonie*, vol. 43 n° 2, p. 201-218, En ligne <https://www.acef.ca>
- REYES Maria Regina, BRACKETT Marc, RIVERS Susan, ELBERTSON Nicole & SALOVEY Peter (2012), « The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning », *School Psychology Review*, vol. 41, n° 1, p. 82-99.
- RIMM-KAUFMAN Sara & HAMRE Bridget (2010), « The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality », *Teachers College Record*, vol. 112, p. 2988-3023.
- SANTOS Robert, CHARTIER Mariette, WHALEN Jeanne, CHATEAU Dan & BOYD Leanne (2011), « Effectiveness of school-based violence prevention for children and youth: a research report », *Healthcare Quarterly*, vol 14 (special n° 2), p. 80-91.
- SCHONERT-REICHL Kimberly (2019), « Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon », *Educational Psychologist*, vol. 54, n° 3, p. 222-232, doi: 10.1080/00461520.2019.1633925
- SCHONERT-REICHL Kimberly, KITIL Jennifer & HANSON-PETERSON Jennifer (2017), « To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning », *A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, Vancouver, University of British Columbia.
- STATE Talida Kern Lee, STAROSTA Kristin & MUKHERJEE Anuja (2011), « Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioural problems », *School Mental Health*, vol. 3, n° 1, p. 13-23.
- TAYLOR Rebecca, OBERLE Eva, DURLAK Joseph & WISSBERG Roger (2017), « Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects », *Child Development*, vol. 88, n° 4 p. 1156-1171.
- VISIOLI Jérôme, PETIOT Oriane & RIA Luc (2015), « Vers une conception sociale des émotions des enseignants », *Carrefours de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 201-230.
- VINNES Suzanne (2014, octobre), « Pre-service training in social-emotional development and behavior management: A review of graduate teacher education programs », Poster présenté à la convention annuelle de *Northeastern Educational Research Association*, Trumbul (USA).

Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ?

Philippe Gay & Philippe Genoud¹

Résumé

Les compétences émotionnelles d'un individu renvoient à une vaste palette de connaissances, habiletés et dispositions (identifier, comprendre, exprimer, écouter, utiliser et réguler les émotions...) qui peuvent être subdivisées en deux catégories (Brasseur et al., 2013) : les compétences intrapersonnelles (comprendre, exprimer, réguler ses émotions...) et les compétences interpersonnelles (identifier, écouter, réguler les émotions d'autrui...). De bonnes compétences émotionnelles dans ces deux catégories contribuent notamment à une meilleure santé mentale et physique, à des relations sociales et conjugales plus satisfaisantes et à une plus grande réussite professionnelle (Mikolajczak et al., 2014). La présente recherche examine les relations entre les dix compétences émotionnelles (identifier ses propres émotions et celles des autres, comprendre les causes de ses émotions et de celles d'autrui, les réguler à la baisse...) et le niveau de burnout des enseignants tel qu'évalué selon les trois dimensions du Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986) : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la réduction de l'accomplissement personnel. Les résultats obtenus dans un échantillon de 202 enseignants du primaire montrent que chacune des compétences émotionnelles corrèle significativement (de manière faible à modérée) avec une ou plusieurs des dimensions du burnout. Les analyses de régressions précisent : 1) que sont essentiellement de meilleures compétences intrapersonnelles (en particulier la compréhension de ses propres émotions) qui sont associées à de plus faibles niveaux de burnout sur les dimensions de dépersonnalisation et de réduction d'accomplissement personnel ; 2) que seul le score de bonheur subjectif prédit l'épuisement professionnel. Au vu de ces analyses, des pistes concrètes pour aborder ce thème en formation (initiale ou continue) sont évoquées. Taillées sur mesure, elles visent à favoriser le développement de compétences émotionnelles spécifiques chez les enseignants en prévention de différentes problématiques associées au stress et au burnout.

Des plus agréables aux plus douloureuses, les émotions apparaissent à de nombreux moments dans le quotidien, et ceci, tout au long de la vie. Il est dès lors évident que la façon dont les individus apprennent progressivement à vivre et gérer leurs émotions a un impact sur leur santé mentale et physique. Il a été démontré en particulier que de bonnes compétences émotionnelles (bien comprendre et réguler ses propres émotions et celles des autres...) protègent des risques cardio-vasculaires et de divers états psychopathologiques, ou encore favorisent le rendement professionnel et les relations sociales harmonieuses (pour une revue, voir Mikolajczak et al., 2014).

Dans l'enseignement – à l'instar d'autres professions où le contact humain implique fortement les affects – les taux importants d'abandon du métier et de burnout suggèrent que les compétences émotionnelles des enseignants sont nécessaires pour faire face aux nombreuses demandes émotionnelles inhérentes à ce métier (Jennings & Greenberg, 2009 ; Yin, Huang & Chen, 2019).

Si les compétences émotionnelles des enseignants sont utiles pour gérer des situations difficiles, elles constituent également des leviers importants dans le processus enseignement/apprentissage. La recherche montre, par exemple, que des enseignants avec de bonnes compétences émotionnelles vont notamment développer des relations de soutien et d'encouragement avec leurs élèves, promouvoir la motivation ainsi que l'encouragement de la coopération entre les élèves, servir de modèle pour une communication respectueuse et appropriée ou encore concevoir des leçons qui s'appuient sur les forces et les capacités de l'élève (Jennings, 2009 ; Garner, 2010).

¹ Philippe Gay, professeur, Haute école pédagogique du Valais (Suisse). Philippe A. Genoud, professeur, Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire, Université de Fribourg (Suisse).

Malgré le large éventail de bénéfices découlant de bonnes compétences émotionnelles, ce présent article a pour but d'explorer principalement les relations qu'elles entretiennent avec les trois dimensions du burnout, ceci auprès d'enseignants du degré primaire en Suisse romande. En raison de l'omniprésence des émotions dans le contexte de la classe, les formations (initiales et continues) devraient en faire un élément incontournable de leurs programmes. Ainsi, partant du principe qu'il est primordial de travailler autour des émotions des enseignants pour leur apprendre à développer de meilleures stratégies, les différents résultats de cette étude seront articulés avec des perspectives concrètes de pistes de formation et de prévention.

1. Le syndrome du burnout chez les enseignants

Une enquête récente menée auprès de 5 477 enseignants (dont 76 % de femmes) en Suisse Romande a mis en exergue une situation alarmante. En effet, plus de 42 % des enseignants présentent des scores élevés de burnout sur la dimension d'épuisement relative à la personne, plus de 26 % sur celle liée aux relations avec les élèves, et plus de 22 % sur celle liée au travail (Studer & Quarroz, 2017). Par ailleurs, le score moyen de burnout est légèrement plus élevé chez les enseignants qui exercent au niveau primaire qu'au niveau secondaire.

Initialement étudié au sein des professions caractérisées par une forte implication relationnelle (dans le domaine des soins, de la police et de l'éducation...) puis élargi à tout type de travail (y compris celui d'étudier), le burnout est fréquemment défini comme un syndrome tridimensionnel composé d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de réduction de l'accomplissement personnel (Maslach, Jackson & Leiter, 1996 ; de Beer & Bianchi, 2019). Malgré certaines critiques concernant notamment un manque de fondement théorique et un mélange entre symptômes, causes et conséquences (Shirom, 2011), ce modèle tridimensionnel du burnout reste largement prédominant dans les recherches et les publications centrées sur ce thème bien particulier, quels que soient le contexte ou la population dans lesquels il est étudié. En effet, selon Didier Truchot (2004), 94 % des recherches en 2003 ont utilisé le Maslach Burnout Inventory (MBI) comme instrument et donc comme modèle théorique.

De plus, cette structure (tableau 1 ci-après) permet d'appréhender le syndrome selon sa composante affective, attitudinale (et interactionnelle), et cognitive (Schaufeli & Dierendonck, 1993). Le burnout de l'enseignant se caractérise ainsi comme une disposition chronique, multidimensionnelle et négative envers l'enseignement et le travail dans le contexte scolaire.

Tableau 1 - Caractéristiques des trois dimensions du modèle de Maslach et al. (1996, p. 194) telles qu'adaptées au domaine de l'enseignement

<i>Dimensions</i>	<i>Caractéristiques</i>
Épuisement émotionnel (composante affective)	Sentiment de ressources émotionnelles épuisées, de privation d'énergie, de vide nerveux et de perte de plaisir dans le travail qui devient source de frustration et de tension
Dépersonnalisation (composante attitudinale et interactionnelle)	Attitudes impersonnelles de retrait et de détachement – emprises parfois de mépris ou de cynisme – envers les élèves (traités davantage comme des objets)
Réduction de l'accomplissement personnel (composante cognitive)	Représentation de soi comme une personne incapable de répondre aux attentes et de faire face à la situation, sentiment de culpabilité et de dévalorisation de ses compétences

Les facteurs de déclenchement et de maintien du burnout sont multiples et peuvent impliquer, notamment chez les enseignants, une interaction de facteurs personnels, interpersonnels et organisationnels (Chang, 2009). Regroupant les caractéristiques institutionnelles et professionnelles, les facteurs organisationnels qui ont été identifiés comme des facteurs de risque pour le maintien et/ou le développement du burnout chez les enseignants incluent par exemple des exigences professionnelles inappropriées, une implantation de l'établissement scolaire dans un contexte socioéconomique défavorisé, un manque de soutien administratif, une rigidité organisationnelle, une ambiguïté du rôle de l'école ou des contraintes temporelles (Kokkinos, 2007 ; Chang, 2009).

Au niveau des facteurs interpersonnels, il s'agit principalement de contacts sociaux répétés dans lesquels l'investissement émotionnel est marqué. En effet, l'enseignant en primaire s'engage dans des interactions très fréquentes avec les élèves (et parfois avec leurs parents), mais aussi avec les collègues et la direction de l'établissement dans lequel ils travaillent. Ces contacts permanents sont empreints de fortes implications relationnelles et expliquent en partie le développement de symptômes liés au burnout. Par ailleurs, les recherches montrent par exemple que plus les enseignants sont insatisfaits du soutien social dans leur contexte professionnel, plus ils présentent des niveaux élevés d'épuisement et moins ils se sentent satisfaits en ce qui concerne leur accomplissement personnel (Ju et al., 2015 ; Fiorilli et al., 2017).

Parmi les facteurs personnels socio-démographiques, les recherches rapportent des résultats peu consistants en ce qui concerne les relations entre les dimensions du burnout et le nombre d'années d'expérience professionnelle. Alors que certaines ne retrouvent aucune corrélation entre ces variables (Lauermaann & König, 2016), d'autres montrent que les jeunes enseignants obtiennent – en comparaison avec les enseignants en milieu de carrière – des scores plus élevés sur les dimensions d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (Friedman & Farber, 1992). Il se pourrait que ce soient à la fois les enseignants en début de carrière et les enseignants après quinze ans de pratique qui présentent la plus grande propension au burnout (Chang, 2009). De manière plus claire néanmoins, les enseignants plus proches de la retraite rapportent une diminution marquée du sentiment d'accomplissement personnel témoignant de niveaux bien plus faibles de réalisation de soi au travail donc d'un manque de satisfaction procuré par l'enseignement dans cette tranche d'âge (Friedman, 1992 ; Lauermaann, 2016).

Les facteurs personnels psychologiques – tels certains traits de la personnalité – sont aussi régulièrement mis en évidence dans les publications scientifiques qui visent à mieux comprendre le burnout. Par exemple, des niveaux plus élevés de neuroticisme (tendance à ressentir des émotions désagréables) sont fréquemment associés à des scores plus importants aux trois dimensions du burnout, et plus particulièrement en ce qui concerne l'épuisement émotionnel, alors que l'extraversion peut constituer un facteur protecteur (Kokkinos, 2007). D'autres recherches ont également mis en évidence que l'intensité de la frustration et de la colère – éléments constitutifs du neuroticisme (Widiger & Oltmanns, 2017) – sont associés à de plus hauts niveaux de burnout (Chang, 2013). Ces résultats sont d'autant plus cruciaux sachant que parmi la gamme d'émotions ressenties par les enseignants (inquiétude, déception, espoir, enthousiasme, fierté), c'est la frustration qui prédomine (Sutton, 2007).

Dans ce contexte multifactoriel, la section suivante précise le cadre retenu pour appréhender les compétences émotionnelles des enseignants et leur pertinence dans la compréhension des risques de déclenchement et de maintien du burnout.

2. Les compétences émotionnelles comme facteur protecteur du burnout

Les compétences émotionnelles renvoient à une vaste palette de connaissances, habiletés et dispositions intrapersonnelles et interpersonnelles relatives aux affects (au sens large du terme). Dans les publications scientifiques, les compétences émotionnelles sont abordées avec différentes acceptions, à savoir l'intelligence émotionnelle (Mayer, Salovey & Caruso, 2008),

l'ouverture émotionnelle (Reichert, Genoud & Zimmermann, 2012) ou encore la méta-émotion (Koven, 2011). Ces compétences émotionnelles renvoient cependant toutes aux ressources efficaces et fonctionnelles qui permettent d'identifier, d'exprimer, de comprendre, d'utiliser et de réguler ses propres émotions et les émotions d'autrui (Mikolajczak, 2014 ; Theurel & Gentaz, 2015). Même si les modèles varient tant au niveau des dimensions que de leur structure, ces différentes approches se rejoignent pour souligner que ces compétences contribuent notamment à une meilleure santé mentale et physique, des relations sociales plus constructives et satisfaisantes, ainsi qu'à une plus grande réussite professionnelle (Mikolajczak et al., 2014).

Parmi les divers modèles, celui de Sophie Brasseur et ses collègues (2013) propose une mise en évidence de dix compétences dont cinq se rapportent au fonctionnement intrapersonnel et cinq autres aux échanges interpersonnels. Ainsi, ce modèle présente l'avantage de prendre en compte non seulement les habiletés qui concernent la compréhension et la régulation des propres affects de l'individu en question, mais également d'investiguer dans quelle mesure il pense avoir des compétences dans la prise en compte des émotions d'autrui (tableau 2 ci-après).

Tableau 2 - Caractéristiques des compétences émotionnelles de Brasseur et al. (2013)

Dimensions	Caractéristiques	
Compétences émotionnelles interpersonnelles	Identification	Savoir reconnaître et nommer ses émotions
	Compréhension	Connaître les raisons de la survenue et du maintien des épisodes affectifs
	Expression	Être capable d'exprimer ses émotions de manière adéquate
	Régulation	Réussir à réduire ou amplifier ses émotions
	Utilisation	Comprendre l'intérêt et la valeur de ses propres émotions pour prendre les décisions adéquates
Compétences émotionnelles intrapersonnelles	Identification	Savoir repérer et nommer les émotions d'autrui
	Compréhension	Être à même de comprendre les facteurs qui amènent autrui à ressentir des émotions
	Ecoute	Faire preuve d'écoute face aux émotions exprimées par les autres
	Régulation	Aider les autres à réduire ou amplifier leurs émotions
	Utilisation	Comprendre l'intérêt et la valeur des émotions d'autrui pour prendre les décisions adéquates

Si les compétences émotionnelles des enseignants leur permettent d'améliorer la qualité de leur enseignement et la qualité de l'apprentissage des élèves – notamment en favorisant la motivation des élèves, en développant des relations de soutien et d'encouragement avec eux, en encourageant la coopération au sein de la classe, en s'appuyant sur les forces et les capacités des élèves tout en « jouant » avec leurs émotions comme levier pour la cognition (Jennings & Greenberg, 2009) – elles permettent également d'exercer un rôle tampon dans le développement du burnout. En effet, plusieurs recherches ont examiné directement l'impact de telles compétences

sur le burnout que ce soit auprès d'enseignants ou d'autres catégories de population (Genoud & Brodard, 2012). Une revue récente (Mérida-López & Extremera, 2017) a également recensé cinq études transversales spécifiquement menées dans le contexte scolaire, toutes évaluant le burnout par les trois dimensions du MBI et les compétences émotionnelles. Toutefois, les mesures des compétences émotionnelles utilisées dans ces cinq études n'utilisent que des instruments courts et ne permettent d'identifier que certaines caractéristiques de ces compétences.

Globalement, les résultats de ces études indiquent que de meilleures compétences émotionnelles sont en lien avec des taux plus bas de burnout (sur ses trois dimensions du MBI). Plus spécifiquement, des scores plus élevés sur la dimension épuisement émotionnel sont associés avec de moins bonnes compétences émotionnelles sur les dimensions suivantes : l'attention portée à ses propres émotions, la régulation de ses propres émotions, la gestion d'informations pertinentes pour soi et l'utilisation de ses propres émotions. Des degrés plus importants de dépersonnalisation sont liés à de moins bonnes compétences d'évaluation des émotions d'autrui (*other-emotion appraisal* en anglais), de régulation de ses propres émotions, de gestion d'informations pertinentes pour soi et d'utilisation de ses propres émotions. Enfin, l'accomplissement personnel est d'autant plus élevé que les enseignants rapportent de bonnes compétences d'attention émotionnelle (pouvoir définir ses propres ressentis), de clarté émotionnelle (réussir à discriminer ses propres émotions), de régulation de ses propres émotions, d'utilisation de ses propres émotions et de gestion d'informations pertinentes pour soi.

Pour expliquer ces relations entre de bonnes compétences émotionnelles et un risque de burnout plus faible des enseignants, Patricia Jennings et Mark Greenberg (2009) soulignent que les enseignants compétents émotionnellement contribuent au bon fonctionnement de leur classe, ce qui constitue un facteur prépondérant de protection face au burnout dans cette profession. En effet, les enseignants citent les difficultés comportementales et émotionnelles des élèves parmi les principales causes du stress au travail et du burnout (Garner, 2010). Dans une revue de la question, Mei-Lin Chang (2009) propose d'ailleurs que des enseignants qui comprennent les émotions de leurs élèves pourraient éprouver moins de sentiments d'épuisement professionnel, en utilisant cette compréhension des émotions pour prendre des décisions quant au programme et pour adapter leurs pratiques/styles pédagogiques.

D'autre part, posséder de bonnes compétences émotionnelles pourrait être primordial pour éviter de sombrer dans ce que Jennings et Greenberg (2009) appellent la « cascade du burnout » : quand le climat de classe se détériore (augmentation des comportements difficiles des élèves), les enseignants s'épuisent émotionnellement en essayant de les gérer puis en arrivent à des réponses excessivement punitives qui péjorent l'autorégulation des élèves, ce qui conduit non seulement à un cercle vicieux de perturbations au sein de la classe, mais amplifie aussi leur sentiment d'épuisement et de mal-être. Il est important de noter par ailleurs que ces compétences émotionnelles regroupent de multiples facettes qui peuvent être évaluées et entraînées (Nelis et al., 2011 ; Reicherts, 2012).

Si les recherches sur les émotions des enseignants font encore défaut (Garner, 2010), le burnout est en revanche très étudié dans cette population. Il est par conséquent nécessaire de mieux comprendre les relations entre ces deux domaines auprès des enseignants puisque, comme mentionné auparavant, l'école est un milieu rempli d'émotions intenses (Hargreaves, 2000 ; Yin, 2019) qui peuvent fortement influencer la manière d'enseigner et, par répercussion, la qualité des apprentissages des élèves.

3. Objectifs de la recherche

Il est intéressant de noter que le peu de recherches portant sur les compétences émotionnelles et le burnout n'ont pas (ou peu) pris en compte la nature multidimensionnelle des compétences à la fois intrapersonnelles et interpersonnelles. Par conséquent, le but de cette étude est

d'examiner les associations entre les différentes facettes des compétences émotionnelles et les trois dimensions du burnout.

Par ailleurs, ces relations sont examinées en contrôlant le niveau général de bonheur subjectif (à savoir le sentiment d'être heureux). Cette appréciation subjective est étroitement liée à un niveau plus élevé de bien-être psychologique, à la présence d'affects positifs (et absence d'affects négatifs et de dépression) ainsi qu'à la satisfaction globale concernant sa vie (Kotsou & Leys, 2017). En effet, il est pertinent de pouvoir déterminer la part de burnout prédite spécifiquement par les compétences émotionnelles et non pas par la présence d'affects positifs et satisfaction de vie qui vont de pair avec un fonctionnement plus optimal et une meilleure résilience (Kotsou, 2017) ; autrement dit, de déterminer la part de chacune des trois dimensions du burnout prédite par les compétences émotionnelles à niveau de bonheur similaire.

4. Méthode

■ *Participants et procédure*

L'échantillon, de convenance, est composé de 202 enseignants recrutés directement par courriel dans différentes écoles primaires de Suisse romande (176 femmes ; 26 hommes), âgés de 21 à 63 ans ($m = 41.4$, $s = 11.0$) et bénéficiant de 1 à 49 années d'expérience ($m = 19.1$, $s = 11.6$).

Le taux de participantes est légèrement plus important dans la présente étude en comparaison avec l'enquête menée à large échelle en Suisse romande auprès d'enseignants du primaire et du secondaire (Studer, 2017), soit respectivement 87 % contre 76 % de femmes. En revanche, l'âge des participants est très similaire.

La récolte des données s'est déroulée entre juin et octobre 2018. Tous les questionnaires (anonymes) ont été remplis par les répondants via une plateforme informatique sur Internet.

■ *Mesures*

Après une brève série de questions démographiques (âge, genre, parcours de formation et degré d'enseignement) visant essentiellement à caractériser les participants, ces derniers ont complété les questionnaires présentés ci-dessous.

Les compétences émotionnelles des enseignants ont été évaluées par la version francophone du profil de compétences émotionnelles ou PEC (Brosseur et al., 2013), un questionnaire composé de 50 items évalués sur une échelle de Likert à cinq modalités de réponse allant de 1 (ne me correspond pas du tout) à 5 (me correspond totalement).

Les différents scores qui peuvent être calculés sur cette échelle sont les suivants (voir tableau 2) : un score total de compétences émotionnelles (50 items), un score global de compétences émotionnelles intrapersonnelles (25 items) et de compétences émotionnelles interpersonnelles (25 items), et finalement les scores aux dix sous-compétences émotionnelles (composées chacune de cinq items). Pour tous ces scores, des valeurs plus élevées correspondent à de meilleures compétences émotionnelles.

Dans la présente étude, les indices d'homogénéité interne sont tout à fait bons pour les dimensions globales (alpha de Cronbach de .90 pour le score total et de .83 et .86 pour les compétences intrapersonnelles, respectivement et interpersonnelles) ; de plus, ils restent acceptables (notamment en raison du faible nombre d'items) pour les dix sous-dimensions (varient entre .64 et .74).

Le burnout a été évalué par la version française du Maslach Burnout Inventory - Educators Survey ou MBI-ES (Dion & Tessier, 1994), un questionnaire composé de 22 items utilisant une échelle de Likert en sept points (0 = jamais ; 1 = quelques fois par an au moins ; 2 = au moins une fois par mois ; 3 = quelques fois par mois ; 4 = une fois par semaine ; 5 = quelques fois par

semaine ; 6 = chaque jour). Le MBI-ES fournit trois scores : l'épuisement émotionnel (9 items), la dépersonnalisation (8 items) et la réduction d'accomplissement personnel (5 items). Les auteurs recommandent de ne pas combiner ces scores et de les considérer séparément (Maslach et al., 1996). Une symptomatologie élevée est généralement reflétée par des scores élevés sur les dimensions d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de réduction d'accomplissement personnel. Dans la présente étude, les indices d'homogénéité interne, tels qu'évalués par les alphas de Cronbach, étaient de respectivement .89, .60 et .75.

Pour évaluer le bonheur subjectif, nous avons utilisé la version française de la Short Happiness Scale ou SHS (Kotsou, 2017), un questionnaire composé de quatre items avec, pour modalités de réponse, une échelle de Likert en sept points (deux items allant de 1 = une personne pas très heureuse à 7 = une personne très heureuse ; deux items allant de 1 = S'applique tout à fait à moi à 7 = Ne s'applique pas du tout à moi). Le SHS fournit un score général de bonheur subjectif avec des scores plus élevés qui indiquent un plus haut niveau de bonheur. Dans la présente étude, l'indice d'homogénéité interne, tel qu'évalué par l'alpha de Cronbach, était de .80.

■ **Analyses**

Des corrélations de Bravais-Pearson ont été calculées (avec leur intervalle de confiance à 95 %) pour explorer les relations entre les différentes variables d'intérêt. Des analyses de régression ont ensuite été réalisées afin d'examiner la contribution spécifique des différentes compétences émotionnelles aux différentes facettes du burnout. Plus précisément, pour chacune des trois variables du burnout, une analyse de régression linéaire multiple a inclus, en plus des variables de contrôle (genre, années d'expériences et bonheur subjectif) les dix compétences émotionnelles individuelles. Étant donné certaines corrélations modérées entre les dimensions des compétences émotionnelles, les conditions d'application des analyses de régression ont été vérifiées par les valeurs des facteurs d'inflation de la variance (VIF), un indice mesurant la force du lien entre deux prédicteurs. Ces coefficients n'indiquent aucun problème majeur de multicollinéarité qui aurait un impact sur l'interprétation des pondérations (Field, 2009). Par ailleurs, les distributions des résidus étaient hétérogènes.

■ **5. Résultats**

Le tableau 3 ci-après présente les corrélations entre les trois dimensions du burnout évaluées par le MBI-ES et les variables d'intérêt telles que le nombre d'année d'expérience et les sommes des scores sur les différentes compétences émotionnelles.

Alors que les années d'expérience sont faiblement (bien que significativement) corrélées avec les dimensions du burnout et avec le niveau de bonheur, les compétences émotionnelles présentent cependant des relations plus marquées. En effet, le score total de compétences émotionnelles est significativement associé aux trois dimensions du burnout, plus fortement avec la réduction d'accomplissement personnel. Les relations avec les deux dimensions globales (intra-inter) présentent le même pattern et les corrélations sont légèrement plus importantes avec la dimension intrapersonnelle. Ces trois scores de compétences émotionnelles sont aussi positivement corrélés avec le bonheur.

En ce qui concerne les dimensions spécifiques des compétences émotionnelles, toutes corrélaient négativement et de manière significative avec la réduction d'accomplissement personnel (cinq corrélations modérées). Par ailleurs, ces résultats font ressortir cinq corrélations négatives avec la dépersonnalisation (dont une modérée) et six corrélations négatives plus faibles avec l'épuisement. Enfin, les scores de bonheur corrélaient positivement avec toutes les compétences émotionnelles, et de manière modérée avec les dimensions de régulation intra et interpersonnelle.

Alors que les années d'expérience sont faiblement (bien que significativement) corrélées avec les dimensions du burnout et avec le niveau de bonheur, les compétences émotionnelles présentent cependant des relations plus marquées. En effet, le score total de compétences émotionnelles est significativement associé aux trois dimensions du burnout, plus fortement avec la réduction d'accomplissement personnel. Les relations avec les deux dimensions globales (intra-inter) présentent le même pattern et les corrélations sont légèrement plus importantes avec la dimension intrapersonnelle. Ces trois scores de compétences émotionnelles sont aussi positivement corrélés avec le bonheur.

Tableau 3 - Corrélations de Pearson entre les variables d'intérêt du PEC (Profil de Compétences Émotionnelles), du MBI (Maslach Burnout Inventory avec les sous-dimensions EE [Épuisement Émotionnel], DP [Dépersonnalisation] et RAP [Réduction de l'Accomplissement Personnel] et du SHS (bonheur subjectif évalué par la Short Happiness Scale)

Variables	MBI-EE	MBI-DP	MBI-RAP	SHS
Nombre d'années d'expérience	-.16*	-.06	-.14*	.18**
PEC – Score total	-.21**	-.22**	-.45**	.44**
PEC – Score global des compétences intrapersonnelles	-.20**	-.25**	-.45**	.41**
PEC – Score global des compétences interpersonnelles	-.18**	-.14*	-.34**	.37**
PEC – Identification de ses émotions	-.14	-.18*	-.30**	.29**
PEC – Identification des émotions d'autrui	-.06	-.21**	-.32**	.21**
PEC – Compréhension de ses émotions	-.14*	-.39**	-.36**	.17*
PEC – Compréhension des émotions d'autrui	-.01	-.11	-.27**	.22**
PEC – Utilisation de ses émotions	.05	.02	-.20**	.14*
PEC – Utilisation des émotions d'autrui	-.15*	.13	-.14*	.25**
PEC – Expression de ses émotions	-.20**	-.23**	-.35**	.29**
PEC – Ecoute des émotions d'autrui	-.18*	-.26**	-.21**	.23**
PEC – Régulation de ses émotions	-.23**	-.08	-.32**	.46**
PEC – Régulation des émotions d'autrui	-.25**	-.10	-.28**	.40**

* $p < .05$; ** $p < .01$

En ce qui concerne les dimensions spécifiques des compétences émotionnelles, toutes corrélaient négativement et de manière significative avec la réduction d'accomplissement personnel (cinq corrélations modérées). Par ailleurs, ces résultats font ressortir cinq corrélations négatives avec la dépersonnalisation (dont une modérée) et six corrélations négatives plus faibles avec l'épuisement. Enfin, les scores de bonheur corrélaient positivement avec toutes les compétences émotionnelles, et de manière modérée avec les dimensions de régulation intra et interpersonnelle.

Attestant de la robustesse des relations entre la compréhension de ses propres émotions et deux dimensions du burnout (dépersonnalisation et réduction de l'accomplissement personnel), les analyses de régression indiquent que des scores plus élevés sur cette compétence émotionnelle

sont les seuls niveaux de compétences émotionnelles à prédire des scores de burnout significativement plus importants (tableau 4). Par ailleurs, l'expérience est également un prédicteur significatif de l'accomplissement personnel : plus les enseignants sont expérimentés, moins ils souffrent de réduction d'accomplissement personnel (tableau 4).

Tableau 4 - Pondérations (coefficients β) dans la prédiction de la dépersonnalisation et de la réduction d'accomplissement personnel

Prédicteur	Dépersonnalisation	Réduction d'accomplissement personnel
Genre	.13	-.05
Nombre d'années d'expérience	-.10	-.13*
SHS	-.10	-.05
PEC – Identification de ses émotions	.12	.09
PEC – Identification des émotions d'autrui	-.11	-.15
PEC – Compréhension de ses émotions	-.40**	-.25**
PEC – Compréhension des émotions d'autrui	.12	.01
PEC – Utilisation de ses émotions	.11	-.09
PEC – Utilisation des émotions d'autrui	.08	-.03
PEC – Expression de ses émotions	-.11	-.15
PEC – Ecoute des émotions d'autrui	-.15	.02
PEC – Régulation de ses émotions	.08	-.12
PEC – Régulation des émotions d'autrui	.02	-.05
Qualité de la prédiction	$R^2 = .26^{**}$ $F_{(13,188)} = 5.01^{**}$	$R^2 = .26^{**}$ $F_{(13,188)} = 5.11^{**}$

* $p < .05$; ** $p < .01$

En ce qui concerne l'épuisement professionnel, aucune relation avec les compétences émotionnelles n'apparaît dans le modèle de régression multiple. En revanche, le score de bonheur prédit significativement cette dimension ($\beta = .18$, $p < .05$) et le total de variance expliquée par l'ensemble du modèle est significatif bien que légèrement inférieur aux autres modèles ($R^2 = .18$; $F_{(13,188)} = 3.07$, $p < .01$).

6. Discussion

■ Spécificité des différentes compétences émotionnelles pour expliquer les dimensions du burnout

Les enseignants éprouvent une large gamme d'émotions en réaction aux comportements et aux résultats de leurs élèves, notamment de la frustration, de l'inquiétude, de la déception mais aussi

de l'espoir, de l'enthousiasme et de la fierté (Hargreaves, 2000 ; Sutton, 2007). À cela s'ajoutent les préoccupations personnelles et des aspects de l'enseignement (relations avec les collègues et la hiérarchie...) qui vont au-delà de la salle de classe. S'occuper de ces émotions est notamment crucial pour garantir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes.

Dans un effort de mieux cerner les relations entre différentes facettes du burnout chez les enseignants dans les degrés de scolarité primaire et les compétences émotionnelles qui peuvent être développés en formation, la présente recherche transversale a examiné les relations entre les trois dimensions du MBI et dix compétences émotionnelles individuelles tout en tenant compte du degré de bonheur. En accord avec les résultats des recherches antérieures (Karakuş, 2013 ; Ju, 2015 ; Rey, Extremera & Pena, 2016), nos analyses indiquent que des scores plus élevés sur la majorité des compétences émotionnelles sont significativement associés à une symptomatologie moindre de burnout. La présente étude permet également de préciser différents éléments des relations mises en évidence dans les études précédentes en montrant que 1) les compétences intrapersonnelles semblent globalement plus corrélées au burnout que les compétences interpersonnelles, et 2) la plupart des compétences émotionnelles sont plus particulièrement associées à une plus faible réduction d'accomplissement personnel, puis à une moindre dépersonnalisation et enfin à un épuisement émotionnel moindre.

Plus précisément au niveau des dix compétences émotionnelles spécifiques, la compréhension de ses propres émotions est la dimension qui est la plus fortement associée aux trois caractéristiques du burnout des enseignants. Comprendre ses émotions est corrélé négativement (modérément à fortement) à la dépersonnalisation et à la réduction d'accomplissement personnel, et plus faiblement (mais toujours significativement) à l'épuisement émotionnel. En d'autres termes, les enseignants qui comprennent mieux leurs émotions rapportent moins de burnout, particulièrement moins d'attitudes détachées voire méprisantes envers les élèves et plus de capacités pour répondre de manière adéquate aux attentes des élèves. Par ailleurs, une meilleure compréhension des émotions d'autrui est associée uniquement à des scores plus faibles de burnout sur la dimension de réduction d'accomplissement personnel. Ces résultats peuvent s'expliquer en partie par le fait que comprendre les émotions facilite les prises de décisions pédagogiques (Chang, 2009). Il est également possible que comprendre les émotions aide les enseignants à penser de manière plus constructive en facilitant les évaluations des causes profondes des émotions et des interprétations adaptées dans le milieu de l'enseignement. Par exemple, au lieu de se démotiver ou de culpabiliser lorsqu'un élève ne comprend pas ou refuse de se mettre au travail, les enseignants qui comprennent mieux leurs émotions et celles de leurs élèves sont à même de mieux ré-évaluer cette situation en la relativisant et en évitant de chercher à tout prix un responsable à cet état de fait. Ainsi, de telles compétences sont à même de favoriser des attitudes positives face aux élèves, de mettre en évidence pour l'enseignant les répercussions bénéfiques de son comportement sur les apprentissages des élèves et, par répercussion, de diminuer le sentiment de dépersonnalisation et de réduction de l'accomplissement personnel.

Dans le même ordre d'idée, l'identification des émotions (chez soi et chez autrui) est également une compétence qui corrèle modérément avec différentes dimensions du burnout. Soulignant l'importance de ces compétences émotionnelles de base, nos résultats peuvent être rattachés à la compréhension des émotions : identifier les émotions est la première étape pour les comprendre. De bonnes compétences d'identification permettraient aux enseignants d'utiliser de manière plus habile les expressions émotionnelles et le soutien verbal pour promouvoir l'enthousiasme et le plaisir d'apprendre, et pour gérer le comportement des élèves (Jennings & Greenberg, 2009), ce qui tendrait à diminuer le burnout. Par exemple, identifier des émotions désagréables chez soi et chez les autres permettrait de prendre conscience de quelque chose à changer ou de la nécessité de donner un coup de main alors qu'identifier des émotions agréables permettrait de se sentir plus enthousiaste et compétent, ce qui contribuerait à éprouver un meilleur accomplissement personnel et une plus faible dépersonnalisation.

Mieux exprimer ses émotions et mieux écouter celles des autres sont les deux compétences émotionnelles qui présentent, juste derrière la compréhension des émotions, les relations les plus fortes avec une moindre symptomatologie de burnout. Les trois dimensions du burnout cor-

rèlent négativement avec ces deux compétences. Exprimer et écouter les émotions pourraient contribuer à faciliter la gestion de classe et donc réduire le burnout puisque ces deux difficultés sont souvent associées (Aloe, Amo & Shanahan, 2014). Différentes recherches montrent en effet que les enseignants peuvent avoir de la peine à exprimer la colère parce qu'ils pensent que cela n'est pas approprié à leur image professionnelle dans la salle de classe, signalant ainsi leur frustration plutôt que leur colère (Sutton, 2007). Chang (2013) propose également que la colère peut se transformer en frustration quand les enseignants estiment qu'ils ne peuvent rien faire ou rien dire face aux mauvaises conduites répétées des élèves. Il en est de même pour ce qui est des compétences d'écoute : sans écoute, les élèves peuvent se frustrer rapidement. Par ailleurs, exprimer ses émotions aide également à les gérer et à signaler aux autres nos besoins (Mikolajczak et al., 2014). Ainsi, les enseignants qui expriment leurs émotions et laissent une place pour les émotions des élèves pourraient donc être mieux protégés du burnout. Enfin, exprimer des émotions agréables agit également comme des agents de motivation et des leviers pour la créativité permettant de gérer différentes situations problématiques (Fredrickson & Branigan, 2005 ; Gay & Capron Puozzo, 2016).

Réguler ses émotions et celles des autres sont les deux compétences émotionnelles qui corrélaient le plus fortement avec la dimension d'épuisement du burnout. Ce résultat peut être interprété comme le fait que les enseignants possédant de meilleures capacités de régulation pourraient facilement rebondir face aux expériences émotionnelles désagréables (Mérida-López & Extremera, 2017). En réagissant de manière plus constructive et plus résiliente aux situations négatives au travail, les enseignants adapteraient plus facilement leurs réactions en solutions positives et résisteraient ainsi plus facilement à l'épuisement (Karakuş, 2013). Evidemment, en gérant mieux leurs émotions et celles de leurs élèves – notamment les émotions agréables à la hausse et les émotions désagréables à la baisse – les enseignants préserveraient mieux leurs ressources émotionnelles pour éviter l'épuisement (moins de gestion de classe à assurer...) et une diminution de leur sentiment d'accomplissement personnel (meilleur sentiment d'efficacité...).

Concernant la dernière compétence émotionnelle évaluée dans la présente recherche (utilisation de ses émotions), nos résultats indiquent que celle-ci est uniquement corrélée (et faiblement) à la réduction d'accomplissement personnel. Cela suggère que les enseignants se sentent d'autant plus motivés et valorisés qu'ils arrivent à prendre des décisions adaptées sur la base de leurs émotions et celles de leurs élèves.

Finalement, les années d'expérience des enseignants sont faiblement corrélées (mais de manière significative) à deux dimensions du burnout soulignant que plus les enseignants sont expérimentés, moins ils ressentent d'épuisement et de réduction d'accomplissement personnel. Ces résultats concernant l'épuisement sont en accord avec les résultats antérieurs (Friedman & Farber, 1992 ; Lauermann & König, 2016) et suggèrent qu'avec les années d'expérience, les enseignants pourraient gagner en efficacité (Chang, 2009) et donc moins ressentir d'émotions désagréables telles que la colère ou la frustration. En revanche, la mise en évidence d'un sentiment d'accomplissement personnel plus élevé chez les enseignants expérimentés va à l'encontre d'observations faites dans des études antérieures. Une telle divergence peut sans doute être expliquée en partie par des facteurs socio-culturels et économiques propres à la Suisse romande où la satisfaction procurée par l'enseignement pourrait être préservée avec les années.

■ ***Implications : plaidoyer et pistes pour une prise en compte des émotions en formation des enseignants***

Les recherches montrent que le développement des compétences émotionnelles est possible à tout âge (Mikolajczak, 2014 ; Kotsou, 2016 ; Richard et al., 2019). Et comme les enseignants émotionnellement plus compétents semblent mieux équipés pour faire face au burnout et pour gérer avec succès différentes situations scolaires stressantes (Mérida-López & Extremera, 2017), la formation des enseignants peut gagner à s'occuper particulièrement des émotions de ces derniers. De telles propositions doivent néanmoins prendre en compte la spécificité des différents programmes de formation afin de pouvoir intégrer de manière cohérente les compétences

émotionnelles dans le cursus et en articulation avec les autres compétences professionnelles à développer.

En se basant sur les résultats de la présente étude et de diverses recherches antérieures, nous développons ci-dessous quelques pistes pour développer chacune des compétences émotionnelles associées au burnout.

- *Identifier les émotions*

Puisque détecter et labelliser les différents signaux émotionnels facilite les interactions sociales, les formations pourraient insister sur différents principes permettant de mieux repérer, différencier et nommer les émotions qu'ils ressentent et que les élèves expriment. Développer un dictionnaire et une granularité des émotions (est-ce agacé, irrité, fâché, exaspéré, voire enragé ?...) peut ainsi s'avérer efficace pour améliorer cette compétence émotionnelle d'identification tout en revêtant une pertinence pour le programme scolaire (composition de texte, vocabulaire dans différentes langues...). Il existe par ailleurs différents programmes d'entraînement (Theurel, 2015 ; Gomez, 2015 ; Richard, 2019) pour la reconnaissance faciale, vocale et gestuelle chez les autres, ce qui permet en retour de mieux reconnaître ses propres émotions (travailler avec miroir pour les expressions faciales, avec des enregistrements audios pour les émotions vocales, voire vidéos pour l'ensemble des manifestations émotionnelles...). Un entraînement à l'identification des émotions chez autrui passe donc par un travail sur soi et inversement.

Au niveau de l'identification et de la différenciation des émotions (est-ce que je me sens triste, en colère ou dégoûté ?...), il est possible de travailler avec du matériel spécifique, comme des cartes de sensations corporelles culturellement universelles associées à différentes émotions (Nummenmaa et al., 2014). Présenter et discuter de ces informations selon une vaste palette d'émotions (les régions du corps dont l'activité augmente ou diminue, les indices faciaux ou vocaux associés aux principales émotions...) peut permettre aux formateurs d'aider les enseignants en formation à mieux identifier et distinguer certaines émotions.

Si de telles activités s'insèrent aisément en formation initiale ou continue par le biais d'apports spécifiques, elles peuvent également prendre du sens en articulation avec les contenus de cours de gestion de classe ou de communication par exemple afin de développer chez les enseignants en formation des compétences clés de leur métier. En effet, il est important que les diverses compétences professionnelles qui sont abordées dans les cursus (communiquer, observer et réfléchir sur sa pratique, organiser, planifier et mettre en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage, gérer l'hétérogénéité, collaborer avec les collègues...) puissent être progressivement appréhendées en prenant en compte les aspects émotionnels qui y sont étroitement liés.

Quels que soient les contenus spécifiques des cours dans lesquels ces compétences émotionnelles sont travaillées, il est recommandé – pour garantir une efficacité dans la formation professionnelle – d'aborder la démarche de manière séquentielle (activités structurées et coordonnées pour atteindre leurs objectifs), active, ciblée (au moins une partie consacrée au développement des compétences émotionnelles, personnelles ou sociales) et explicite (focalisation sur des compétences spécifiques) (Durlak et al., 2011).

- *Comprendre les émotions*

Puisqu'enseigner est une entreprise émotionnelle, il est légitime d'attendre des formations de théoriser le fonctionnement et les caractéristiques des émotions. La plupart des techniques de développement personnel et des thérapies insistent d'ailleurs sur une meilleure compréhension du fonctionnement de l'individu en proie à des émotions. Le premier élément à introduire serait notamment de montrer la pertinence adaptative des émotions et les fonctions de chacune des émotions principales (la colère signale une injustice vécue et vise la réparation, la tristesse une perte et vise à la dépasser...).

Il est intéressant de noter que mieux comprendre les émotions est essentiel pour conscientiser des stratégies adaptatives de régulation des émotions. Dans ce contexte, selon le modèle componentiel des émotions (Mikolajczak, 2014 ; Scherer, 2005), chaque émotion se caractérise par cinq composantes à la suite d'un événement (par exemple, un élève refuse de se mettre au travail) :

- évaluation cognitive de la part de l'enseignant (l'enseignant trouve cette attitude injuste parce qu'il a planifié cet exercice avec beaucoup de cœur et d'enthousiasme...);
- expression (expression faciale de colère sur le visage de l'enseignant...);
- tendance à l'action (l'envie de secouer l'élève...);
- réponse physiologique périphérique (les pulsations cardiaques de l'enseignant s'accroissent...)
- sentiment subjectif (l'enseignant prend conscience qu'il est énervé et se sent dégoûté de l'enseignement...).

À l'instar des éléments proposés ci-après, la régulation des émotions (chez soi comme chez les autres) peut se faire au travers de chacune de ces différentes composantes. Des recherches ont par exemple montré l'efficacité de programmes visant notamment à comprendre le fonctionnement des émotions (appropriation théorique sur les émotions, signification des émotions, lien avec la prise de décision...), tant auprès d'enseignants (Theurel, 2015) que d'étudiants universitaires principalement dans les métiers de la santé et de l'éducation (Schoeps, de la Barrera & Montoya-Castilla, 2019). En outre, aider les enseignants à comprendre leurs émotions et celles de leurs élèves faciliterait l'apprentissage et la motivation des élèves (Shankland et al., 2018).

• Réguler les émotions

De nombreuses recherches se sont intéressées à la régulation des émotions, à la hausse ou à la baisse, avant, pendant et après un événement (Gross, 2002 ; Gay, Schmidt & Van der Linden, 2010 ; Mikolajczak & Desseilles, 2012 ; Richard, 2019). Dans ce contexte, différentes méthodes peuvent se révéler très efficaces comme la relaxation de Jacobson (1938) pour réduire les tensions musculaires et se détendre (contracter puis décontracter différentes parties du corps...) ou les techniques de respiration (ralentir le rythme de sa respiration...) et de pleine conscience (s'entraîner à être dans le moment présent, avec ouverture et sans jugement face à tout ce qui se présente dans le champ de la conscience). Les interventions basées sur la pleine conscience ont d'ailleurs fait leurs preuves chez les enseignants avec des effets bénéfiques pour réduire le stress et les symptômes de burnout ou encore, pour augmenter les comportements professionnels efficaces (Flook et al., 2013 ; Roeser et al., 2013).

Aussi, gérer les émotions passe par notre façon d'évaluer un événement. Dans ce contexte, les recherches (Garnefski & Kraaij, 2006 ; Vohs & Baumeister, 2017) montrent que différentes stratégies de régulation volontaires sont souvent utilisées alors qu'elles sont inappropriées en ce qu'elles augmentent les affects négatifs (blâmer, ressasser les sentiments et les pensées associés aux événements négatifs, dramatiser ou souligner le côté terrible de l'expérience...). Il s'agit donc de repérer ces stratégies pour y remédier. De plus, d'autres stratégies se révèlent très appropriées et peuvent être mises en place, notamment :

- se centrer sur la planification et sur le positif : penser aux étapes à franchir et à la façon de gérer l'événement négatif, penser à des choses joyeuses et plaisantes au lieu de penser à l'événement négatif ;
- accepter voire ré-évaluer positivement : donner une signification positive à l'événement en termes de développement personnel ;
- mettre en perspective : relativiser la gravité de l'événement (par exemple, se demander « est-ce que j'y repenserai demain ? et le mois prochain ? et l'année prochaine ? et sur mon lit de mort ? »).

Le partage social peut également faciliter la mise en œuvre de ces stratégies, particulièrement pour les plus jeunes enfants (faire équipe, demander de l'aide, s'expliquer, poser des questions). L'adulte peut également proposer aux enfants différentes distractions (écrire, dessiner, blaguer,

changer d'activité, faire une pause, respirer) et réparations (s'excuser, trouver un compromis, partager, tirer au sort, attendre son tour).

Dans la formation des enseignants, ces stratégies peuvent être exercées (sous la supervision de formateurs), discutées lors d'échanges ou mises en situation dans le cadre d'un mentorat, lors des différentes analyses de pratiques, que ce soit dans les cours obligatoires du cursus de base ou dans une offre de formation optionnelle et/ou continue (Schonert-Reichl, Kitil & Hanson-Peterson, 2017).

Comme exemple concret, nous pouvons mentionner l'approche RULER qui a été développée pour aider les enseignants et éducateurs à développer leurs propres compétences émotionnelles et à enseigner les compétences émotionnelles aux enfants de la maternelle à la fin du secondaire (Nathanson et al., 2016). Cette démarche – qui a fait ses preuves – consiste notamment à former les enseignants à comprendre comment les émotions améliorent la pensée et l'apprentissage, les relations, la prise de décision et le bien-être, et à intégrer des outils, des activités et des leçons spécifiques pour développer leurs propres compétences émotionnelles et celle de leurs élèves.

- *Exprimer et écouter les émotions*

Gérer les émotions (voire prévenir leur gestion) dans le métier d'enseignant passe également par de bonnes compétences à exprimer ses propres émotions et à écouter celles des autres. Verbaliser adéquatement ses sentiments (dire de la bonne façon, à la bonne intensité, au bon moment et à la bonne personne...) est souvent difficile et différentes méthodes de communication peuvent venir au secours de chacun, à tout âge. Heureusement, différents principes ont fait leur preuve et sont plutôt aisément implémentables dans les salles de classe. Les formations pourraient insister sur différents jeux de rôles autour de la communication non violente (Rosenberg & Chopra, 2015). Dans ce contexte, il est par exemple possible de suivre ces quatre étapes en gardant un ton calme et adapté :

- décrire la situation de manière factuelle, sans jugement : dire « il y a du monde qui attend... » plutôt que « tu veux toujours passer devant tout le monde » ;
- exprimer son propre ressenti en utilisant le pronom « je » et en évitant le « tu » ;
- expliquer les besoins qui ne sont pas respectés dans cette situation : dire « je me sens énervé car je voulais ... » plutôt que « tu es terrible » ;
- proposer une solution concrète (ou demander à l'interlocuteur ce qu'il suggère pour résoudre le problème) : dire « la prochaine fois j'aimerais que tu ... » plutôt que « fais un effort dorénavant stp ».

Il est important que les enseignants laissent de la place aux émotions (notamment les leurs et celles de leur élèves) précisément pour qu'elles ne prennent pas trop de place en les débordant. Écouter les émotions nécessite de faire preuve d'empathie (cognitive et émotionnelle) ainsi que de couper la contagion émotionnelle et le « blindage » émotionnel.

Conclusion

Dans la mesure où la causalité entre compétences émotionnelles et burnout ne peut être que suggérée par une prise de mesure ponctuelle, d'autres recherches sont nécessaires pour confirmer ces résultats et notamment des études longitudinales pour voir quels sont les facteurs protecteurs des différents symptômes d'épuisement professionnel des enseignants. Par ailleurs, les pistes praxéologiques proposées dans la section précédente ne s'appuient pas toutes sur des données de recherche qui en ont illustré les bien-fondés. Il serait donc pertinent de tester expérimentalement l'effet d'interventions ciblant des compétences émotionnelles spécifiques pour diminuer les difficultés rattachées aux trois dimensions du burnout.

Des mesures plus objectives (par exemple, des tests standardisés) de compétences émotionnelles et des observations directes dans les classes contribueraient également à une meilleure compréhension des pratiques efficaces pour durer dans le métier et pour optimiser la façon d'enseigner/apprendre dans des contextes émotionnels.

Les recherches actuelles se sont moins intéressées aux relations entre burnout et facteurs psychologiques individuels, probablement en partie par crainte de résultats qui amènent à rejeter la faute sur l'individu en minimisant les facteurs organisationnels (Truchot, 2004). Il est toutefois plus simple d'agir sur ces facteurs et particulièrement en formation, d'autant plus que la façon dont les enseignants et les élèves traitent et réagissent aux émotions peut améliorer ou entraver le développement et l'apprentissage de l'enfant. Dans ce contexte, une voie prometteuse consiste à développer des formations basées sur les compétences émotionnelles pour mieux enseigner/apprendre et *in fine*, mieux réussir dans la vie de tous les jours. Des stratégies spécifiques peuvent être proposées en s'appuyant sur des principes basés sur les évidences des recherches récentes dans le domaine.

Références

- ALOE Ariel M., AMO Laura C. & SHANAHAN Michele E. (2014), « Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis », *Educational Psychology Review*, vol. 26, n° 1, p. 101-126, doi : 10.1007/s10648-013-9244-0
- DE BEER Leon T. & BIANCHI Renzo (2019), « Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory: A Bayesian structural equation modeling approach », *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 35, n° 2, p. 217-224, doi : 10.1027/1015-5759/a000392
- BRASSEUR Sophie, GRÉGOIRE Jacques, BOURDU Romain & MIKOLAJCZAK Moïra (2013), « The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory », *PLoS ONE*, vol. 8, n° 5, p. e62635, doi : 10.1371/journal.pone.0062635
- CHANG Mei-Lin (2009), « An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers », *Educational Psychology Review*, vol. 21, n° 3, p. 193-218, doi : 10.1007/s10648-009-9106-y
- CHANG Mei-Lin (2013), « Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping », *Motivation and Emotion*, vol. 37, n° 4, p. 799-817, doi : 10.1007/s11031-012-9335-0
- DION Guylaine & TESSIER Réjean (1994), « Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. [Validation of a French translation of the Maslach Burnout Inventory (MBI)] », *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 26, n° 2, p. 210-227, doi : 10.1037/0008-400X.26.2.210
- DURLAK Joseph A., WEISSBERG Roger P., DYMICKI Allison B., TAYLOR Rebecca D. & SCHELLINGER Kriston B. (2011), « The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions », *Child Development*, vol. 82, n° 1, p. 405-432, doi : 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- FIELD Andy (2009), *Discovering Statistics Using SPSS*, Londres, Sage Publications.
- FIORILLI Caterina, ALBANESE Ottavia, GABOLA Piera & PEPE Alessandro (2017), « Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 61, n° 2, p. 127-138, doi : 10.1080/00313831.2015.1119722
- FLOOK Lisa, GOLDBERG Simon B., PINGER Laura, BONUS Katherine & DAVIDSON Richard J. (2013), « Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy », *Mind, brain and education : the official journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, vol. 7, n° 3, p. 182-195, doi : 10.1111/mbe.12026
- FREDRICKSON Barbara L. & BRANIGAN Christine (2005), « Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires », *Cognition & Emotion*, vol. 19, n° 3, p. 313-332, doi : 10.1080/02699930441000238

- FRIEDMAN Isaac A. & FARBER Barry A. (1992), « Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout », *The Journal of Educational Research*, vol. 86, n° 1, p. 28-35, doi : 10.1080/00220671.1992.9941824
- GARNEFSKI Nadia & KRAAIJ Vivian (2006), « Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short) », *Personality and Individual Differences*, vol. 41, n° 6, p. 1045-1053, doi : 10.1016/j.paid.2006.04.010
- GARNER Pamela W. (2010), « Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning », *Educational Psychology Review*, vol. 22, n° 3, p. 297-321, doi : 10.1007/s10648-010-9129-4
- GAY Philippe & CAPRON PUOZZO Isabelle (2016), « Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre », *La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, vol. HS1, p. 63-80,
- GAY Philippe, SCHMIDT Ralph E. & VAN DER LINDEN Martial (2010), « Impulsivity and Intrusive Thoughts: Related Manifestations of Self-Control Difficulties? », *Cognitive Therapy and Research*, vol. 35, n° 4, p. 293-303, doi : 10.1007/s10608-010-9317-z
- GENOUD Philippe A. & BRODARD Fabrice (2012), *Le burnout au regard du modèle de l'Ouverture émotionnelle*, Bruxelles, Mardaga.
- GOMEZ Jean-Marc (2015), *Exploration et prise en charge des problèmes d'adaptation sociale et comportementale chez l'enfant et l'adolescent scolarisés*, Thèse de doctorat, Université de Genève (Suisse).
- GROSS James J. (2002), « Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences », *Psychophysiology*, vol. 39, n° 3, p. 281-291,
- HARGREAVES Andy (2000), « Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, n° 8, p. 811-826, doi : 10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- JACOBSON Edmund (1938), *Progressive relaxation*, Oxford, University of Chicago Press (2^e édition).
- JENNINGS Patricia A. & GREENBERG Mark T. (2009), « The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 1, p. 491-525, doi : 10.3102/0034654308325693
- JU Chengting, LAN Jijun, LI Yuan, FENG Wei & YOU Xuqun (2015), « The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout », *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, p. 58-67, doi : 10.1016/j.tate.2015.06.001
- KARAKUŞ Mehmet (2013), « Emotional intelligence and negative feelings: a gender specific moderated mediation model », *Educational Studies*, vol. 39, n° 1, p. 68-82, doi : 10.1080/03055698.2012.671514
- KOKKINOS Constantinos M. (2007), « Job stressors, personality and burnout in primary school teachers », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, n° 1, p. 229-243, doi : 10.1348/000709905X90344
- KOTSOU Ilios (2016), *Intelligence émotionnelle et management : comprendre et utiliser la force des émotions*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (3^e édition).
- KOTSOU Ilios & LEYS Christophe (2017), « "Échelle de bonheur subjectif (SHS) : propriétés psychométriques de la version française de l'échelle (SHS-F) et ses relations avec le bien-être psychologique, l'affect et la dépression". [« Subjective Happiness Scale (SHS): Psychometric properties of the French version of the scale (SHS-F) and its relationship to psychological well-being, affect and depression ».] », *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 49, n° 1, p. 1-6, doi : 10.1037/cbs0000060
- KOVEN Nancy S. (2011), « Specificity of meta-emotion effects on moral decision-making », *Emotion*, vol. 11, n° 5, p. 1255-1261, doi : 10.1037/a0025616
- LAUERMANN Fani & KÖNIG Johannes (2016), « Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout », *Learning and Instruction*, vol. 45, p. 9-19, doi : 10.1016/j.learninstruc.2016.06.006

- MASLACH Christina, JACKSON Susan E. & LEITER Michael (1996), *Maslach Burnout Inventory: Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press (3^e édition).
- MAYER John D., SALOVEY Peter & CARUSO David R. (2008), « Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? », *American Psychologist*, vol. 63, n° 6, p. 503-517, doi : 10.1037/0003-066X.63.6.503
- MÉRIDA-LÓPEZ Sergio & EXTREMERA Natalio (2017), « Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review », *International Journal of Educational Research*, vol. 85, p. 121-130, doi : 10.1016/j.ijer.2017.07.006
- MIKOLAJCZAK Moïra, QUOIDBACH Jordi, KOTSOU Ilios & NELIS Delphine (2014), *Les compétences émotionnelles*, Paris, Dunod.
- MIKOLAJCZAK Moïra & DESSEILLES Martin (2012), *Traité de régulation des émotions*, Bruxelles, De Boeck.
- NATHANSON Lori, RIVERS Susan E., FLYNN Lisa M. & BRACKETT Marc A. (2016), « Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER », *Emotion Review*, vol. 8, n° 4, p. 305-310, doi : 10.1177/1754073916650495
- NELIS Delphine, KOTSOU Ilios, QUOIDBACH Jordi, HANSENNE Michel, WEYTENS Fanny, DUPUIS Pauline & MIKOLAJCZAK Moïra (2011), « Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability », *Emotion*, vol. 11, n° 2, p. 354-366, doi : 10.1037/a0021554
- NUMMENMAA Lauri, GLEREAN Enrico, HARI Riitta & HIETANEN Jari K. (2014), « Bodily maps of emotions », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 111, n° 2, p. 646-651, doi : 10.1073/pnas.1321664111
- REICHERTS Michael, GENOUD Philippe A. & ZIMMERMANN Grégoire (2012), *L'ouverture émotionnelle : une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels*, Wavre, Mardaga.
- REY Lourdes, EXTREMERA Natalio & PENA Mario (2016), « Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model », *PeerJ*, vol. 4, p. e2087, doi : 10.7717/peerj.2087
- RICHARD Sylvie, GAY Philippe, CLERC-GEORGY Anne & GENTAZ Édouard (2019), « Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire », *L'Année psychologique*, vol. 119, n° 3, p. 291-332,
- ROESER Robert W., SCHONERT-REICHL Kimberly A., JHA Amishi, CULLEN Margaret, WALLACE Linda, WILENSKY Rona, OBERLE Eva, THOMSON Kimberly, TAYLOR Cynthia & HARRISON Jessica (2013), « Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials », *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 3, p. 787-804, doi : 10.1037/a0032093
- ROSENBERG Marshall & CHOPRA Deepak (2015), *Nonviolent Communication: A Language of Life: Life-Changing Tools for Healthy Relationships*, Encinitas, PuddleDancer Press (3^e édition).
- SCHAUFELI Wilmar B. & DIERENDONCK Dirk Van (1993), « The construct validity of two burnout measures », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 14, n° 7, p. 631-647, doi : 10.1002/job.4030140703
- SCHERER Klaus R. (2005), « What are emotions? And how can they be measured? », *Social Science Information*, vol. 44, n° 4, p. 695-729, doi : 10.1177/0539018405058216
- SCHOEPS Konstanze, DE LA BARRERA Usue & MONTOYA-CASTILLA Inmaculada (2019), « Impact of emotional development intervention program on subjective well-being of university students », *Higher Education*, doi : 10.1007/s10734-019-00433-0
- SCHONERT-REICHL Kimberly A., KITIL M. Jennifer & HANSON-PETERSON Jennifer (2017), *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL*, Chicago, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- SHANKLAND Rebecca, BRESSOUD Nicolas, TESSIER Damien & GAY Philippe (2018), *Questions Vives. Recherches en éducation*, vol. 29 (La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?), doi : 10.4000/questionsvives.3601

SHIROM Arie (2011), « Job-related burnout: A review of major research foci and challenges », dans James Campbell Quick & Lois E. Tetrick (éds.), *Handbook of occupational health psychology*, Washington, American Psychological Association (2^e édition), p. 223-241.

STUDER Regina & QUARROZ Stéphane (2017), *Enquête sur la santé des enseignants romands*, Epallings, Institut universitaire romand de Santé au Travail (Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail).

SUTTON Rosemary E. (2007), « Chapter 15 - Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation », dans Paul Schutz & Reinhard Pekrun (éds.), *Emotion in Education*, Burlington, Academic Press, p. 259-274.

THEUREL Anne & GENTAZ Edouard (2015), « Entraîner les compétences émotionnelles à l'école », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, vol. 39, p. 545-555,

TRUCHOT Didier (2004), *Épuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*, Paris, Dunod.

VOHS Kathleen D. & BAUMEISTER Roy F. (2017), *Handbook of Self-Regulation*, New York, Guilford Press, (3^e édition).

WIDIGER Thomas A. & OLTMANNS Joshua R. (2017), « Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications », *World Psychiatry*, vol. 16, n° 2, p. 144-145, doi : 10.1002/wps.20411

YIN Hongbiao, HUANG Shenghua & CHEN Gaowei (2019), « The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review », *Educational Research Review*, vol. 28, p. 100283, doi : 10.1016/j.edurev.2019.100283

Émotions épistémiques et créativité dans la formation enseignante : un duo gagnant ?

Catherine Audrin, Aleksandra Vuichard & Isabelle Capron Puozzo¹

Résumé

L'importance des émotions dans la créativité a été mise en évidence dans la littérature. Néanmoins, dans ce contexte, plus rares sont les recherches qui se sont intéressées à une catégorie particulière d'émotions : les émotions épistémiques. Ces dernières désignent tous les états affectifs émanant d'activités cognitives (Scheffler, 2010 ; Silvia, 2010) et notamment dans un contexte d'appropriation des connaissances (Pekrun et al., 2017). Cette contribution vise à évaluer dans quelle mesure ces émotions sont effectivement impliquées dans des contextes créatifs, et si elles le sont, avec quelle intensité. Des données ont été récoltées dans un contexte de formation à la créativité chez des futurs enseignants. Durant la formation à deux techniques de créativité, les participants ont tenu un carnet de bord dans lequel ils pouvaient rapporter les émotions ressenties (Botella et al., 2017) et répondu à des questionnaires mesurant les émotions épistémiques qu'ils avaient ressenties durant leur participation aux différentes techniques de créativité. Nos résultats suggèrent que les participants ont effectivement ressenti des émotions épistémiques durant des techniques de créativité, en particulier de la curiosité, de l'enthousiasme et dans une moindre mesure de la surprise. Les carnets de bord suggèrent que les premières émotions ressenties pouvaient être parfois négatives (telles que de la peur ou de l'anxiété) mais qu'au fur et à mesure de l'avancée dans la technique de créativité, celles-ci se transformaient en émotions positives telles que la joie ou l'intérêt.

1. Émotion et créativité : définitions et liens

La thématique de ce numéro révèle l'importance des émotions dans l'apprentissage et dans la formation des adultes, contexte sur lequel les recherches en sciences de l'éducation se penchent de plus en plus. En particulier, les pédagogues étudient notamment le lien entre émotions et cognition en cherchant à savoir quel type de pédagogie pourrait faciliter l'intégration des dimensions cognitives et émotionnelles dans le processus d'apprentissage (Berdal-Masuy & Botella, 2013 ; Puozzo Capron, 2015). Cet article se focalise sur l'émergence d'un type particulier d'émotions, les émotions épistémiques, qui font référence à la connaissance (Pekrun et al., 2017) et à l'apprentissage (D'Mello et al., 2014 ; Muis et al., 2015b ; Pekrun & Stephens, 2012) dans un contexte de formation à la créativité.

■ Émotions et contexte d'apprentissage

Reinhard Pekrun et ses collègues (2012) ont catégorisé les émotions ressenties dans le contexte académique. Ils ont notamment défini quatre types d'émotions : les émotions d'accomplissement (achievement emotions), les émotions liées au sujet (topic emotions), les émotions sociales (social emotions) et les émotions épistémiques (epistemic emotions). Ces émotions, ressenties dans un contexte académique, font néanmoins référence à différents aspects de la situation. Les premières (émotions d'accomplissement) sont rattachables aux conséquences d'un apprentissage, telles que le succès ou l'échec. Ces émotions émergent particulièrement dans des situations d'évaluation comme un examen ou lors d'une présentation orale (Pekrun et al., 2002). Les émotions liées au sujet font référence à la matière étudiée. Deux exemples typiques de ce type d'émotion seraient l'anxiété face à une matière comme l'allemand ou le plaisir ressenti face à l'histoire. La troisième catégorie de cette typologie (émotions sociales) émane de la situation in-

¹ Catherine Audrin, collaboratrice scientifique, Haute école pédagogique, Vaud (Suisse) et Swiss Center for Affective Science, Université de Genève (Suisse). Aleksandra Vuichard, doctorante, Centre de soutien à la recherche, Haute école pédagogique, Vaud (Suisse). Isabelle Capron Puozzo, professeure associée, Centre de soutien à la recherche, Haute école pédagogique, Vaud (Suisse).

trinsèquement sociale qu'est l'apprentissage, notamment dans un contexte scolaire ou universitaire en présentiel : l'élève ou l'étudiant est entouré de ses pairs, ce qui rend la situation d'apprentissage intrinsèquement sociale. Ce genre d'émotions fait référence à la fierté d'avoir pu répondre à la question d'un enseignant ou à la honte d'avoir posé une question non pertinente. Finalement, les émotions épistémiques font directement référence à l'activité cognitive en cours.

Si l'étude des émotions épistémiques prend aujourd'hui de l'ampleur dans le contexte des sciences de l'éducation ainsi qu'en psychologie, elles ont été relativement longtemps délaissées par les chercheurs. Paul Silvia (2010) nomme les émotions épistémiques « émotions de la connaissance » (knowledge emotions) et Israel Scheffler (2010) les mentionne comme des « émotions cognitives ». Ces dénominations mettent en évidence l'aspect intrinsèquement cognitif des émotions épistémiques et leur lien avec le processus d'apprentissage (Valdesolo et al., 2017). Par ailleurs, la littérature montre que ces émotions peuvent émerger non seulement lorsqu'un apprenant focalise son attention sur la connaissance (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012), mais également lorsqu'il ou elle analyse une information d'ordre cognitif dans une tâche spécifique (Muis et al., 2015a). Si Silvia (2010) note l'importance des émotions de la connaissance telles que l'intérêt, la confusion, la surprise et l'émerveillement, Pekrun et ses collègues (2017) suggèrent quant à eux que la famille des émotions épistémiques regroupe non seulement l'intérêt/curiosité mais également la surprise, la confusion, l'enthousiasme, l'anxiété, la frustration et l'ennui. Parmi ces émotions, Pekrun et ses collègues font la distinction entre les émotions intrinsèquement épistémiques, c'est-à-dire celles qui sont fondamentalement orientées vers la connaissance comme la curiosité ou la confusion, et les émotions qui peuvent être épistémiques ou d'accomplissement, en fonction du contexte (Pekrun & Perry, 2014). En effet, selon que l'apprenant porte son attention sur la nature cognitive de la tâche ou sur ses conséquences (succès ou réussite d'un examen par exemple), l'émotion pourra être épistémique ou d'accomplissement. Par exemple, une frustration épistémique sera ressentie lorsqu'un étudiant se trouve face à un problème trop complexe par rapport à ses capacités. L'étudiant peut, par contre, également ressentir de la frustration d'accomplissement, s'il voit le problème comme insoluble dans un contexte d'évaluation, et cette non-résolution pourrait conduire à un échec.

L'impact des émotions épistémiques a particulièrement été étudié dans un contexte d'apprentissage et a pu mettre en évidence le rôle de ces dernières sur les stratégies d'apprentissage (Muis et al., 2015a ; Pekrun, 2006), l'engagement dans une tâche (D'Mello et al., 2014 ; D'Mello & Graesser, 2012 ; Pekrun et al., 2010) ou encore l'utilisation de connaissances préalables (D'Mello et al., 2014). Il est important de noter que ces études ont été réalisées dans un contexte d'apprentissage, en faisant référence à des apprentissages liés au raisonnement scientifique (D'Mello et al., 2014), à l'informatique (D'Mello & Graesser, 2012), aux mathématiques (Muis et al., 2015b) ainsi qu'aux changements climatiques (Muis et al., 2015a). La majorité de ces contextes font ainsi référence à des matières fortement ancrées dans les cursus scolaire et universitaire.

■ *Émotions épistémiques et créativité*

La créativité est depuis longtemps considérée comme un atout dans le monde professionnel (Moles & Caude, 1970) ; elle est devenue un sujet d'étude important dans divers domaines tels que la psychologie (Guilford, 1950 ; Lubart et al., 2015 ; Sternberg & Lubart, 1995, 1996 ; Torrance, 1972) ou les neurosciences (Beaty et al., 2014). Si la créativité est fortement ancrée dans notre vie quotidienne, elle est aussi de plus en plus présente dans la formation (voir Capron Puozzo, 2016c). En effet, dans un monde en plein changement (Craft, 2011 ; Robinson, 2011), l'école et la formation doivent s'adapter à la complexité de la société afin d'équiper les élèves pour affronter ce nouveau monde. En formant l'élève à des capacités transversales (Coppey Grange et al., 2016 ; Li & Maulini, 2016) telles que la pensée critique, la métacognition mais également la créativité (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004), l'enseignant conçoit en conséquence différemment son enseignement. La formation à la créativité en particulier est une compétence centrale pour développer la créativité des élèves et leur permettre d'envisager un problème sous des angles différents pour élaborer différentes solutions. Définie comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste »

(Lubart et al., 2015, p. 10), la créativité comprend donc deux éléments. Le premier fait référence à la dimension novatrice de toute production créative. Cette dimension est considérée comme cruciale dans la littérature (Fink et al., 2007) et a été fortement mise en évidence dans un contexte empirique. Néanmoins, pour être adapté à un environnement de formation, l'aspect novateur doit être ajusté à chaque élève (Boden, 2005), en ce sens que le niveau de départ de chacun peut avoir un impact sur le niveau de créativité. Par ailleurs, les productions des élèves, pour être créatives, n'ont pas nécessairement besoin d'être innovantes au niveau sociétal (référence à la créativité avec un grand C) (Gardner, 2009), mais doivent être ancrées dans les apprentissages des élèves. Ce point nous mène au second élément constitutif de la créativité : le fait que la production soit adaptée au contexte dans lequel elle émerge (Besançon & Lubart, 2015). Dans un contexte scolaire, il s'agit d'une production qui soit respectueuse des contraintes fixées par l'enseignant ; ce sont ces contraintes qui pourront permettre à l'élève d'explorer plusieurs possibles (Capron Puozzo, 2016b). Un encouragement à la créativité en contexte scolaire peut faire référence à diverses performances qui seraient proposées en classe (Capron Puozzo, 2016a), telles que la production de textes ou de chansons, de chorégraphies ou encore de sketches. Ces productions impliquent non seulement un travail cognitif mais également un engagement émotionnel (Aden, 2010, 2013 ; Aden & Eschenauer, 2014). En effet, la littérature s'est fortement penchée sur le lien entre créativité et émotions (Baas et al., 2008 ; Davis, 2009 ; Lubart & Getz, 1997 ; Vass, 2007 ; Zenasni & Lubart, 2008) en étudiant notamment l'importance de la valence émotionnelle sur la créativité. Les résultats restent pourtant à ce jour contrastés, puisque certaines recherches mettent en évidence un impact positif des émotions positives sur la créativité (Rowe et al., 2007), tandis que d'autres suggèrent que les émotions négatives favoriseraient la créativité (Akinola & Mendes, 2008). Néanmoins, toutes ces études se sont focalisées sur l'impact des émotions contextuelles sur la créativité. À notre connaissance, une seule étude (Audrin & Capron Puozzo, 2020) a porté sur les émotions épistémiques dans un contexte de créativité. Contrairement aux recherches menées jusqu'ici sur les émotions et la créativité, la spécificité de cette étude est qu'elle se focalise sur les émotions directement rattachées à la dimension cognitive de l'activité créative (Lubart et al., 2015). Cette étude a montré que les émotions épistémiques, en particulier l'émotion de la curiosité/l'intérêt et l'enthousiasme, étaient les émotions les plus intensément ressenties dans un contexte de créativité, mais également dans un contexte de tâche purement cognitive. La surprise était, par ailleurs, notablement plus importante lorsque les participants complétaient une tâche créative par rapport à une tâche cognitive (étude 1). Cette recherche a confirmé que la surprise était également fortement ressentie dans un contexte de créativité plus écologique (étude 2).

Dans la recherche présentée ici, nous souhaitons répliquer les résultats proposés par Audrin et Capron Puozzo (2020). En particulier, il est proposé à des futurs enseignants en formation deux techniques de créativité pour évaluer dans quelle mesure ces derniers ressentent des émotions épistémiques lors de la participation à ces techniques.

2. Une recherche sur la place des émotions épistémiques dans la créativité

Cette recherche a été menée dans un contexte écologique de formation de futurs enseignants, et plus particulièrement dans le cadre d'un cours portant sur la créativité. Ce module interdisciplinaire à option a pour objectifs non seulement de former à la créativité et à sa pédagogie, mais aussi de développer la capacité transversale de la créativité des étudiants en convoquant de nombreuses disciplines telles que l'histoire, l'art, les sciences, les techniques du design thinking, etc. Les étudiants venant de toutes disciplines peuvent choisir de s'inscrire à ce module. Cette formation porte sur trois niveaux. Le premier niveau est théorique et fait référence à l'apprentissage de contenus concernant la créativité. Le deuxième niveau est pragmatique, car il porte sur la transposition didactique des contenus théoriques. L'objectif est que les étudiants transposent ces éléments à des situations d'apprentissage en contexte scolaire. Finalement, le troisième niveau porte sur l'apprentissage expérientiel (Mandeville, 1998, 2001, 2004), qui permet aux étudiants de vivre et d'expérimenter des techniques de créativité. Après avoir vécu cette

expérience créative, ils sont ensuite encouragés à réfléchir sur leur expérience, en lien avec les contenus théoriques du cours, à travers un carnet de bord (Botella et al., 2017).

La récolte de données a porté sur ce troisième niveau et a adopté une méthodologie mixte. Dix étudiants inscrits au module étaient présents pendant les séances lors desquelles les données ont été récoltées et ont été invités à participer à deux techniques de créativité : un World café ainsi que du Land art. Dans une démarche de recherche-action (Van der Maren, 2003), les enseignantes du module animaient les techniques de créativité. Pour la première technique (le World Café) les étudiants proposaient des idées, partageaient des connaissances et débattaient autour de trois sujets listés ci-après et proposés par les formatrices : 1) Formulez les défis que vous rencontrez aujourd'hui dans votre enseignement sous forme de question ; 2) L'école de demain sans limite en 2050 ; 3) L'école de 2022, quand le rêve devient réalité. Les étudiants étaient divisés en trois groupes à des tables pendant trois « rounds » de vingt minutes. Ils devaient ensuite générer des idées et les noter sur des post-it. Ils changeaient de table après chaque « round » afin de partager les idées émises à d'autres tables. Chaque groupe avait un ambassadeur dont le rôle consistait à gérer la discussion, à encourager chaque personne à participer et à résumer les idées après chaque « round ». L'activité se terminait par une présentation des solutions et des conclusions principales par chaque groupe. Les formatrices ont suivi et ont participé aux discussions en étant les garantes d'une ambiance co-constructive.

La seconde technique (le Land art, Lailach, 2007) est issue de l'art contemporain et consiste en l'utilisation des matériaux de la nature (bois, terre, pierres, sable, rocher, etc.) dans le but de créer une œuvre à libre choix. Cette performance offre aux étudiants une liberté dans un cadre très élargi tout en contraignant à utiliser la nature. Sur le plan théorique, elle permet d'expérimenter différents micro-processus créatifs tels que la pensée divergente ou analogique (Lubart et al., 2015). Les étudiants étaient divisés en deux sous-groupes, chaque groupe était guidé par une formatrice. La technique se déroulait dans des environnements naturels (deux parcs). Les étudiants ont reçu la consigne de « créer une œuvre à partir des éléments trouvés dans la nature » et avaient à disposition environ une heure. Suite à la réalisation de leur travail, ils étaient encouragés à faire les liens avec les éléments théoriques étudiés précédemment pour décrire les processus créatifs vécus en groupe. Une présentation des œuvres et une mise en commun de ces processus ont été faites en classe.

À la fin de chacune de ces expériences, les participants devaient compléter leur carnet de bord dans lequel ils étaient tenus de rapporter librement les émotions qu'ils avaient ressenties en expérimentant la technique de créativité (données qualitatives du carnet de bord) et de compléter un questionnaire mesurant les émotions épistémiques ressenties durant la participation à la technique de créativité (Pekrun et al., 2017). Dans ce questionnaire, les participants devaient évaluer dans quelle mesure ils avaient ressenti lors de l'expérience chacune des sept émotions épistémiques définies par Pekrun (curiosité/intérêt, ennui, confusion, surprise, anxiété, frustration, enthousiasme) sur une échelle allant de 1 (« pas du tout ») à 7 (« tout à fait »).

Les données issues du questionnaire ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Étant donné la nature ordinale des données, nous avons effectué une ANOVA non paramétrique de Friedman sur les différentes émotions. Les données qualitatives, issues de la question ouverte, ont été codées avec le logiciel Nvivo afin d'identifier les émotions ressenties durant le marathon de la créativité.

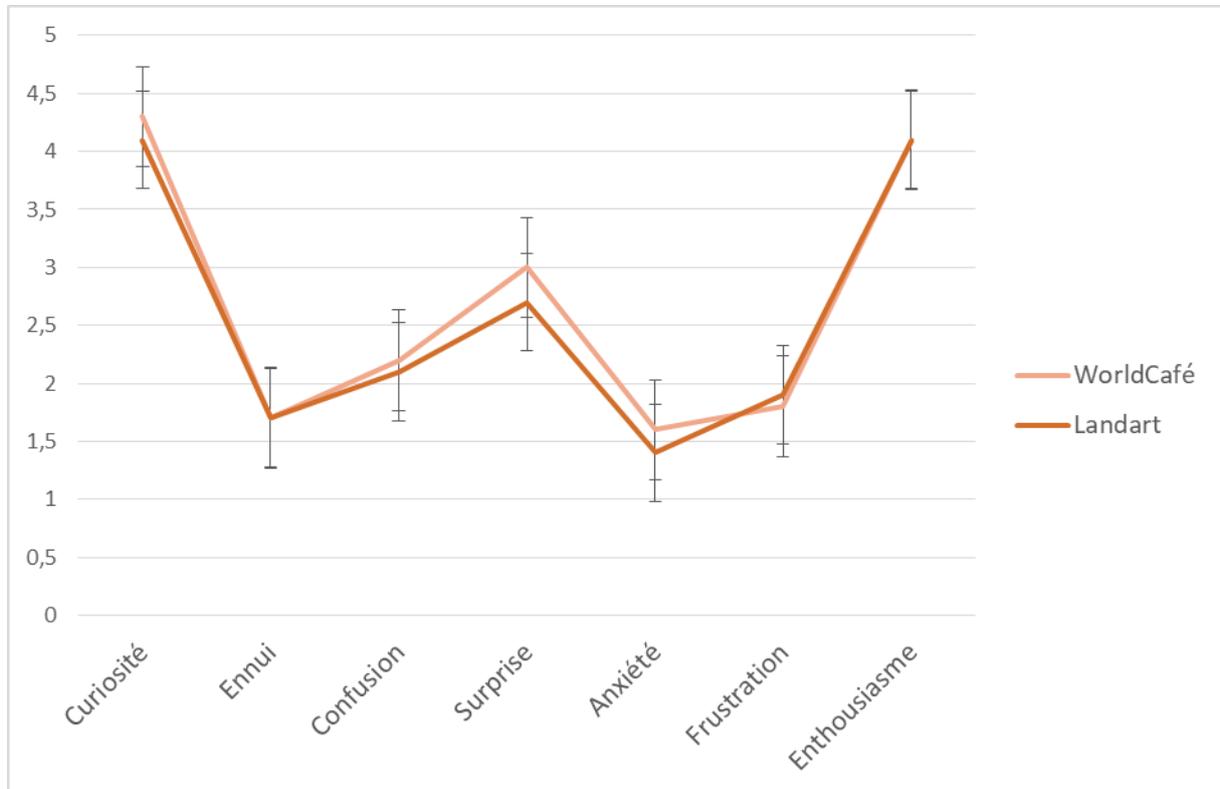
3. Résultats

■ Données quantitatives

Afin d'évaluer les différences d'intensité des émotions épistémiques durant chaque technique de créativité, nous avons effectué un test non paramétrique de Friedman sur les différentes émotions pour chacune des techniques de créativité. Les résultats suggèrent que pour chaque technique, les intensités ressenties des émotions étaient différentes, en fonction des émotions Worldcafé ($\chi^2(6) = 34.911$, $p < .001$) ainsi que pour la technique du Landart ($\chi^2(6) = 31.709$,

$p < .001$). Comme rapporté dans la figure 1 ci-dessous, les participants ont principalement ressenti des émotions positives telles que la curiosité/l'intérêt et l'enthousiasme, et dans une certaine mesure de la surprise. Les patterns d'émotions semblent similaires au travers des techniques.

Figure 1 - Moyennes de l'intensité ressentie pour chaque émotion épistémique durant le marathon de la créativité



■ Données qualitatives

Les données qualitatives du carnet de bord nous ont permis d'apporter un complément aux données de nature quantitative. De par la nature même des questions posées aux participants (« Quelle(s) émotion(s) avez-vous ressenti(e) au cours de l'expérience créative ? »), nous avons choisi de coder le mot ou la phrase en inférant la catégorie d'émotion (notamment valence positive ou négative), si celle-ci n'était pas nommée explicitement, d'après le lexique utilisé ainsi que de la formulation de la phrase qui pouvait être positive ou négative. Dans ce type de cas, le codage est attributif (Miles & Huberman, 2003), étant donné qu'il implique la supposition de l'émergence d'une émotion. Dans le codage, il apparaît que les participants rapportent vingt occurrences d'émotions positives comme l'enthousiasme, la curiosité ou l'intérêt et onze occurrences d'émotions négatives comme la frustration, l'impatience et l'inquiétude). L'ensemble des verbatims se trouve en annexe de cet article.

Les émotions positives étaient particulièrement rattachées au contexte dans lequel avaient lieu ces activités. À titre d'exemple, un participant rapporte qu'« Il y avait du respect, de l'intérêt, de la curiosité, des suppositions de la part de chacun. Nous avons tous été libres de dire ce que nous pensions sans moquerie ou jugement. », tandis qu'un autre corrobore cette conception en spécifiant « La dynamique était positive et sans jugement. Chacune et chacun apportait sa pierre à l'édifice sans se poser de question », ou encore « Émotions positives assez fortes car j'avais l'impression de refaire le monde avec des amis au café ». Ce qui a été également complété par un autre participant, qui sans pour autant faire référence à une émotion précise, relève que la

dynamique de groupe est cruciale dans la réussite de ce type d'activité : « Je me suis senti calme et en phase avec les autres ». La dimension de plaisir et de sérénité liée à la dynamique du groupe ressort également par des verbatims tels que « Beaucoup de plaisir à partager les interrogations et apprendre de nouvelles informations à partir de l'expérience de chacun », ou encore « Un calme et une sérénité se dégageaient ». Par ailleurs, certains participants mentionnent des émotions positives en lien avec les activités elles-mêmes, comme en témoignent les verbatims suivants : « De la curiosité lors du partage d'idées », « Plaisir à produire l'œuvre » ou « Impatience de créer ».

Néanmoins, certains participants avaient une posture critique face aux activités proposées, qui s'exprimait par de la perplexité ou du scepticisme, notamment au début des activités. De plus, le processus créatif par lequel passaient les participants était source d'anxiété et d'émotions négatives, comme en témoignent certains verbatims ci-après : « D'abord hésitation sur comment initier l'expérience. Avec quels objets construire une œuvre. Beaucoup d'interrogation et doute car il y avait beaucoup de possibilités et peu de contraintes » ; « De la peur de ne pas avoir d'idées, puis du scepticisme lors du tour de table » ; « Incertitude au début, on ne savait pas ce qu'il fallait faire ».

De manière très intéressante, les participants ayant relevé une peur relative ou une certaine anxiété au début du processus créatif ont ressenti des émotions positives plus tard dans le processus : « Une fois que l'idée présentée a été validée, sentiment de confiance ».

Dans une volonté de rattacher les émotions explicitement mentionnées par les participants à la nomenclature de Pekrun et ses collègues (2017), nous présentons dans le tableau 1 les émotions rapportées et leurs fréquences. Ces résultats corroborent les résultats observés dans la section ci-dessus en montrant que les émotions telles que la curiosité/l'intérêt et en particulier l'enthousiasme sont des émotions épistémiques particulièrement ressenties dans des contextes de créativité. On observe également que les participants ont évoqué que la collaboration au sein de groupe est liée au sentiment de plaisir.

Tableau 1 - Tableau de fréquence des émotions rapportées dans les carnets de bord

Émotion	Fréquence d'occurrence
Curiosité/intérêt	7
Ennui	0
Confusion, perplexité, scepticisme	3
Surprise	1
Anxiété	4
Frustration	4
Enthousiasme (plaisir, excitation, enthousiasme, joie)	12

4. Discussion

Cette recherche porte sur les émotions épistémiques dans un contexte de formation à la créativité. Afin de pouvoir avoir une vue globale du phénomène, nous avons récolté des données chez des étudiants lorsqu'ils participaient à deux techniques de créativité (World café et Land art). Les résultats des questionnaires ont montré que les participants ressentaient en particulier de la cu-

riosité, de l'enthousiasme mais également dans une certaine mesure de la surprise lors de la participation aux deux techniques de créativité. Les résultats issus des carnets de bord corroborent ceci, en dénotant l'intérêt et l'enthousiasme ressentis par les étudiants. Ces émotions faisaient référence non seulement au contexte dans lequel se déroulait la formation mais également à l'expérience du processus créatif.

Les résultats présentés rejoignent les résultats d'Audrin et Capron Puzo (2020) qui ont également mis en évidence l'importance de la curiosité/l'intérêt ainsi que de l'enthousiasme lors de la participation à des tâches purement cognitives ainsi que créatives. Par ailleurs, nous avons également mis en évidence l'importance de la surprise qui, dans le cas de l'étude d'Audrin et Capron Puzo (2020) était spécifique à la créativité et n'émergeait en comparaison que très faiblement dans des activités purement cognitives. Les résultats de l'étude suggèrent, en outre, que des émotions négatives peuvent également émerger dans un processus créatif, en particulier dans la première phase de ce processus pendant laquelle les individus se questionnent quant à leurs capacités à trouver des idées ou à s'immerger dans les techniques de créativité. De manière plus générale, ces résultats corroborent les précédentes évidences mettant en avant la dimension émotionnelle impliquée dans les processus créatifs (Amabile et al., 2005 ; Averill, 1999 ; Zenasni & Lubart, 2002). Nous proposons néanmoins que ces émotions puissent être en particulier liées à la dimension cognitive impliquée dans la créativité (Lubart, 2003), étant donné les émotions épistémiques mises en évidence dans cet article.

L'étude présentée ici suggère que les émotions épistémiques à valence positive sont présentes dans un contexte de créativité. Nous n'avons cependant pas évalué dans quelle mesure les émotions pouvaient être liées à des performances créatives plus ou moins originales. Néanmoins, une piste intéressante de recherche serait d'évaluer si un certain pattern d'émotions épistémiques est lié à une meilleure performance dans un contexte créatif. En effet, certaines études menées en laboratoire suggèrent que des émotions telles que la confusion (D'Mello et al., 2014) ou la curiosité (Kang et al., 2009) peuvent faciliter la mémorisation et l'apprentissage. Mais, à notre connaissance, aucune étude n'a précédemment étudié dans quelle mesure les émotions épistémiques pouvaient favoriser ou non la performance créative.

Une autre piste de recherche pourrait être d'évaluer dans quelle mesure les émotions ressenties lors des expériences créatives sont en lien avec des traits de personnalité. En effet, la littérature suggère que l'intérêt pour la créativité et la capacité à être créatif sont directement liés à des traits de personnalité comme l'ouverture aux nouvelles expériences (par exemple, Karwowski et al., 2013 ; McCrae, 1987). Cet élément nous conduit à l'une des limites majeures de cette récolte de données. En effet, la participation au module sur la créativité était libre et dès lors, il est probable qu'une bonne partie des étudiants inscrits avaient une attitude plutôt positive face à la créativité. Ceci peut expliquer le fait que les émotions les plus intensément ressenties comme la curiosité/l'intérêt et l'enthousiasme étaient de valence positive, alors que des émotions négatives telles que l'anxiété ou la frustration étaient faiblement ressenties.

Trois limites doivent être également mentionnées. La première concerne la taille de l'échantillon (10 participants) de l'étude présentée. Si les résultats des analyses quantitatives sont encourageants, il convient de rester prudent quant à la possible généralisation des résultats ; une réplication sur un plus grand échantillon est nécessaire pour appuyer ces résultats préliminaires. La seconde limite fait référence au fait que cette étude évalue l'importance des émotions épistémiques dans deux contextes créatifs, mais sans comparer l'intensité de ces émotions face à un contexte non créatif. Dès lors, nous ne pouvons pas attester, que ces émotions sont uniquement liées au dispositif créatif. Cependant, la recherche d'Audrin et Capron Puzo (2020) suggère que si l'enthousiasme et la curiosité peuvent être induits par des contextes créatifs et non créatifs, la surprise semble être une émotion propre à la créativité. La troisième limite fait également référence à la représentativité et la généralisation de ces résultats : l'échantillon était composé de participants enthousiastes face à la créativité étant donné que le cours était optionnel, dès lors on peut s'attendre à un niveau élevé de leur part de curiosité et d'enthousiasme face à la créativité. Une recherche future pourrait être menée sur l'ensemble des futurs enseignants afin d'évaluer s'ils présentent un niveau similaire de curiosité et d'enthousiasme.

Néanmoins, alors même que l'échantillon était composé de participants enthousiastes face à la créativité et à l'expérience de processus créatifs, les résultats mettent en avant deux éléments très importants. Premièrement, la surprise ressentie de manière relativement intense par les participants alors même que ceux-ci avaient choisi volontairement de suivre ce cours. Ceci suggère que l'expérience de techniques créatives ne fait pas partie des compétences habituellement entraînées dans la formation obligatoire et post-obligatoire actuelle. Cependant, la créativité devient un atout crucial pour les nouvelles générations et fait partie des compétences clés dans un contexte de recrutement (Mnisri & Nagati, 2012). Il apparaît dès lors nécessaire de sensibiliser les individus impliqués dans la création des curricula à cet enjeu, et à favoriser et former les enseignants de demain à une pédagogie de la créativité, afin qu'ils puissent encourager les futurs élèves à devenir familiers aux processus créatifs et à construire leurs compétences avec et grâce à la créativité.

Le second point qui émane des résultats fait référence au processus émotionnel qui est en jeu au fil du processus de créativité. Il apparaît dans les carnets de bord que certains participants ont fait l'expérience dans un premier temps d'émotions négatives, alors même qu'ils avaient volontairement choisi de suivre cette formation à la créativité. Ceci suggère que le processus créatif peut engendrer des expériences négatives qui peuvent être néanmoins suivies ensuite d'émotions positives, comme le suggèrent ces résultats. Il serait intéressant d'approfondir plus en détail le décours temporel lié au processus créatif, par exemple en adoptant un paradigme d'auto-confrontation dans lequel les participants seraient filmés lors de l'apprentissage de créativité et pourraient confronter la vidéo avec leur ressenti *a posteriori*. Par ailleurs, dans une perspective de transposition à l'enseignement, une recherche future pourrait se concentrer sur l'importance des émotions ressenties dans un contexte d'apprentissage et de formation à la créativité en lien avec une mise en place d'enseignements créatifs par les participants dans leurs classes.

Conclusion

Cette recherche s'est intéressée à l'émergence des émotions épistémiques dans un contexte de formation à la créativité. Les résultats de la présente étude suggèrent que des émotions épistémiques à valence positive étaient particulièrement ressenties durant l'expérience de deux techniques de créativité. En particulier, la curiosité/l'intérêt, l'enthousiasme et la surprise étaient les émotions les plus importantes dans ces deux contextes. De surcroît, les résultats obtenus au travers des questionnaires ont été corroborés par des données qualitatives issues de carnets de bord.

Les résultats confirment que la créativité est une activité cognitive (Lubart, 2003) appréciée des futurs enseignants qui ont fait le choix de participer à cette formation. Si la participation à des activités créatives est liée à de l'enthousiasme et à de l'intérêt, qui à leur tour favorisent les apprentissages (D'Mello et al., 2010), il semble crucial d'encourager la formation à la créativité chez les futurs enseignants. En particulier, proposer dans la formation un module obligatoire portant sur les techniques de créativité comme moyen alternatif de promouvoir l'apprentissage pourrait être une première piste. Également, il pourrait être pertinent de proposer une formation à la créativité aux formateurs afin de leur permettre d'expérimenter ce type de paradigme. Néanmoins, étant donné les défis sociétaux actuels à relever, il est nécessaire d'adopter une réflexion plus en profondeur sur la sensibilisation à la créativité chez les futurs enseignants ainsi que pour les formateurs.

Références

ADEN Joëlle (2010), « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues », dans Joëlle Aden (éd.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang, p. 23-44.

- ADEN Joëlle (2013), « Apprendre les langues par corps », dans Yamna Abdelkader, Sandrine Bazile & Omar Fertat (éds.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 109-123.
- ADEN Joëlle & ESCHENAUER Sandrine (2014), «Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence », *Les langues modernes*, n° 2, p. 13-19.
- AKINOLA Modupe & MENDES Wendy Berry (2008), «The Dark Side of Creativity: Biological Vulnerability and Negative Emotions Lead to Greater Artistic Creativity », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 34, n° 12, p. 1677-1686.
- AMABILE Teresa M., BARSADE Sigal G., MUELLER Jeniffer S. & STAW Barry M. (2005), «Affect and creativity at work », *Administrative science quarterly*, vol. 50, n° 3, p. 367-403.
- AUDRIN Catherine & CAPRON PUOZZO Isabelle (2020), « Émotions épistémiques et créativité : des pistes innovantes de recherche », dans Michèle Saint-Jean & Maxime Paquet (éds.), *Émotions et compétences émotionnelles dans l'activité professionnelle et la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 245-278.
- AVERILL James (1999), « Creativity in the domain of emotion », dans Tim Dalgleish et Mick J. Power (éds.), *Handbook of cognition and emotion*, West Sussex, John Wiley & Sons, p. 765-782.
- BAAS Matthijs, DE DREU Carsten K.W. & NIJSTAD Bernard A. (2008), « A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? », *Psychological bulletin*, vol. 134, n° 6, p. 779.
- BEATY Roger E., SILVIA Paul J., NUSBAUM Emily C., JAUK Emanuel & BENEDEK Mathias (2014), « The roles of associative and executive processes in creative cognition », *Memory & Cognition*, vol. 42, n° 7, p. 1186-1197.
- BERDAL-MASUY Françoise & BOTELLA Marion (2013), « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48, p. 57-76.
- BESANÇON Maud & LUBART Todd (2015), *La créativité de l'enfant. Evaluation et développement*, Bruxelles, Éditions Mardaga.
- BODEN Margaret (2005), *The creative mind. Myths and mechanisms*, New York, Routledge.
- BOTELLA Marion, NELSON J. & ZENASNI Frank (2017), « It Is Time to Observe the Creative Process: How to Use a Creative Process Report Diary (CRD) », *The Journal of Creative Behavior*, p. 211-221.
- CAPRON PUOZZO Isabelle (2015), « Émotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité », *Langage et l'homme*, vol. 50, n° 2, p. 95-114.
- CAPRON PUOZZO Isabelle (2016a), « Alice au pays des merveilles ou la course folle à l'innovation pédagogique », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, vol. 1, p. 137-157.
- CAPRON PUOZZO Isabelle (2016b), « Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie », *Revue française de pédagogie*, vol. 197, n° 4, p. 5-12.
- CAPRON PUOZZO Isabelle (2016c), « Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité », dans Isabelle Capron Puozzo (éd.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, De Boeck, Louvain-La-Neuve, p. 13-29.
- COPPEY GRANGE Sandra, MOODY Zoe & DARBELLAY Frédéric (2016), « Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, p. 95-112.
- CRAFT Anna (2011), *Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age*, Londres, Trentham Books.
- DAVIS Mark A. (2009), « Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 108, n° 1, p. 25-38.
- D'MELLO Sidney & GRAESSER Art (2012), « Dynamics of affective states during complex learning », *Learning and Instruction*, vol. 22, n° 2, p. 145-157.

- D'MELLO Sidney, LEHMAN Blair & PERSON Nathalie (2010), « Monitoring affect states during effortful problem solving activities », *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 20, n° 4, p. 361-389.
- D'MELLO Sidney, LEHMAN Blair, PEKRUN Reinhard & GRAESSER Art (2014), « Confusion can be beneficial for learning », *Learning and Instruction*, vol. 29, p. 153-170.
- FINK Andreas, BENEDEK Mathias, GRABNER Roland H., STAUDT Beate & NEUBAUER Aljoscha C. (2007), « Creativity meets neuroscience: experimental tasks for the neuroscientific study of creative thinking », *Methods (San Diego, Calif.)*, vol. 42, n° 1, p. 68-76.
- GARDNER Mathias (2009), *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*, Paris, Odile Jacob.
- GUILFORD Joy Paul (1950), « Creativity », *American Psychologist*, vol. 5, n° 9, p. 444-454.
- KANG Min Jeong, HSU Ming, KRAJBICH Ian, LOEWENSTEIN George, MCCLURE Samuel M., WANG Joseph Tao-yi & CAMERER Colin F. (2009), « The wick in the candle of learning: epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory », *Psychological Science*, vol. 20, n° 8, p. 963-973.
- KARWOWSKI Maciej, LEBUDA Izabela, WISNIEWSKA Ewa & GRALEWSKI Jacek (2013), « Big Five Personality Traits as the Predictors of Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity: Does Gender Matter? », *The Journal of Creative Behavior*, vol. 47, n° 3, p. 215-232.
- LAILACH Michael (2007), *Land art*, Cologne, Taschen GmbH.
- LI Ting & MAULINI Olivier (2016), « Vertu en Orient, vice en Occident ? Les deux faces de la créativité dans la formation des élèves et les pratiques des enseignants », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, p. 51-62.
- LUBART Todd & GETZ Isaac (1997), « Emotion, metaphor, and the creative process », *Creativity Research Journal*, vol. 10, n° 4, p. 285-301.
- LUBART Todd, MOUCHIROUD Christophe, TORDJMAN Sylvie & ZENASNI Frank (2015), *Psychologie de la créativité*, Colin, Paris.
- MANDEVILLE Lucie (1998), « Les clés de l'expérience : un modèle d'apprentissage expérientiel pour la formation et l'intervention en psychologie des relations humaines », *Interactions*, vol. 2, n° 2, p. 285-308.
- MANDEVILLE Lucie (2001), « Apprendre par l'expérience : un modèle applicable à la formation continue », dans Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin & Daniel Martin (éds.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 211-234.
- MANDEVILLE Louise (2004), *Apprendre autrement. Pourquoi et comment*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MCCRAE Robert R. (1987), « Creativity, divergent thinking, and openness to experience », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, n° 6, p. 1258-1265.
- MILES Matthew B. & HUBERMAN A. Michael (2003), *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- MNISRI Kamel & NAGATI Haitem (2012), « Une étude exploratoire de la créativité dans les organisations », *Question(s) de management*, n° 2, p. 37-57.
- MOLES Abraham & CAUDE Roland (1970), *Créativité et méthodes d'innovation dans l'entreprise*, Paris, Fayard.
- MUIS Krista R., PEKRUN Reinhard, SINATRA Gale M., AZEVEDO Roger, TREVORS Gregory, MEIER Elisabeth & HEDDY Benjamin C. (2015a), « The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning », *Learning and Instruction*, vol. 39, p. 168-183.
- MUIS Krista R., PSARADELLIS Cyntia, LAJOIE Susanne P., DI LEO Ivana & CHEVRIER Marianne (2015b), « The role of epistemic emotions in mathematics problem solving », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 42, n° Supplement C, p. 172-185.

- PALLASCIO Richard, DANIEL Marie-France & LAFORTUNE Louise (2004), *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PEKRUN Reinhard (2006), « The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice », *Educational Psychology Review*, vol. 18, n° 4, p. 315-341.
- PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, DANIELS Lia M., STUPNISKY, R.H. & PERRY Raymond P. (2010), « Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 3, p. 531-549.
- PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, TITZ Wolfram & PERRY Raymond P. (2002), « Positive emotions in education », dans Erika Frydenberg (éd.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, New York, Oxford University Press, p. 149-173.
- PEKRUN Reinhard & LINNENBRINK-GARCIA Lisa (2012), « Academic Emotions and Student Engagement », dans Sandra L. Christenson, Cathy Wylie, Amy L. Reschly (éds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Boston, Springer, p. 259-282.
- PEKRUN Reinhard & PERRY Raymond P. (2014), « Control-value theory of achievement emotions », dans Pekrun Reinhard & Linnenbrink-Garcia (éds.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York, Taylor & Francis, p. 120-141.
- PEKRUN Reinhard & STEPHENS Elizabeth J. (2012), « Academic emotions », dans Karen R. Harris et al. (éd.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors.*, Washington, American Psychological Association, p. 3-31.
- PEKRUN Reinhard, VOGL Elisabeth, MUIS Krista R & SINATRA Gale M. (2017), « Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales », *Cognition & Emotion*, vol. 31, n° 6, p. 1268-1276.
- ROBINSON Ken (2011), *Out of our minds: Learning to be creative*, Capstone, West Sussex.
- ROWE Gillian, HIRSH Jacob B. & ANDERSON Adam K. (2007), « Positive affect increases the breadth of attentional selection », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 104, n° 1, p. 383-388.
- SCHEFFLER Israel (2010), *In Praise of the Cognitive Emotions (Routledge Revivals): And Other Essays in the Philosophy of Education*, Routledge.
- SILVIA Paul J. (2010), « Confusion and interest: The role of knowledge emotions in aesthetic experience », *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 4, n° 2, p. 75-80.
- STERNBERG Robert J. & LUBART Todd I. (1995), *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, New York, Free Press.
- STERNBERG Robert J. & LUBART Todd I. (1996), « Investing in creativity », *American Psychologist*, vol. 51, n° 7, p. 677-688.
- TORRANCE E. Paul (1972), « Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking », *The Journal of Creative Behavior*, vol. 6, n° 4, p. 236-262.
- VALDESOLO Piercarlo, SHTULMAN Andrew & BARON Andrew S. (2017), « Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning », *Emotion Review*, p. 215-221.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (2003), *La recherche appliquée en pédagogie*, Paris, De Boeck Supérieur.
- VASS Eva (2007), « Exploring processes of collaborative creativity. The role of emotions in children's joint creative writing », *Thinking Skills and Creativity*, vol. 2, n° 2, p. 107-117.
- ZENASNI Frank & LUBART Todd I. (2002), « Effects of mood states on creativity », *Current psychology letters*, n° 8, p. 33-50.
- ZENASNI Frank & LUBART Todd I. (2008), « Emotion-related traits moderate the impact of emotional state on creative performances », *Journal of Individual Differences*, vol. 29, n° 3, p. 157-167.

Annexe - Types d'émotions épistémiques : valence et verbatims

Curiosité/Intérêt (7)	
+	<p>« De la curiosité pour une méthode que je ne connaissais pas et qui s'est avéré très intéressante et formative. »</p> <p>« de la curiosité lors du partage des idées. »</p> <p>« J'ai été très intéressée durant ces 3 rounds car nous pouvons réellement discuter avec des gens de parcours et d'établissement différents. Il y avait du respect, de l'intérêt, de la curiosité, des suppositions de la part de chacun(...)»</p> <p>« La dynamique était positive et sans jugement. »</p> <p>« Curiosité pour les idées des autres. »</p> <p>« D'abord de l'intérêt (...) »</p> <p>« Curiosité, impatience de créer »</p>
Confusion, perplexité, scepticisme (3)	
-	<p>« Perplexité »</p> <p>« Être perdu (peu de cadre) »</p> <p>« Un peu le scepticisme »</p>
Surprise (1)	
+	« Étonnement sur atteinte proposition »
Anxiété (4)	
-	<p>« Incertitude au début. On n'était pas surs ce qu'il fallait faire. »</p> <p>« inquiétude (position des camarades). »</p> <p>« de la peur (ne pas avoir d'idées) puis du scepticisme (tour de table), très fort »</p> <p>« D'abord hésitation sur comment initier l'expérience. »</p>
Frustration (4)	
-	<p>« Frustration (ce qu'on souhaitait faire mais qu'on ne peut pas... utopie) »</p> <p>« Frustration »</p> <p>« de l'impatience lorsque les idées deviennent un peu fantaisistes pendant trop longtemps »</p> <p>« Déception un peu au final-au vu de mes atteintes »</p>
Enthousiasme (plaisir, excitation, joie) (12)	
+	<p>« Joie, bonheur. Nous avons tous bien collaboré et travaillé dans une bonne ambiance et avec beaucoup d'humeur. Ce qui nous a permis d'être plus créatifs. »</p> <p>« de la joie de me retrouver à l'extérieur pour une activité. »</p> <p>« Ensuite, nous avons décidé de faire un papillon et j'étais toute excitée en mettant mes feuilles et en allant les récolter. »</p> <p>« Enthousiasme au vu du principe »</p> <p>« Joie »</p> <p>« Excitation »</p> <p>« Contente- partage d'expériences. »</p> <p>« Excitation »</p> <p>« Beaucoup de plaisir à partager les interrogations et apprendre de nouvelles informations à partir de l'expérience de chacun. »</p> <p>« Une fois que l'idée présentée a été validée sentiment de confiance et plaisir à produire l'œuvre. »</p> <p>« Plaisir de collaborer. »</p> <p>« Convivialité, joie, bonne humeur. »</p>
Inclassables	
+	<p>« Les idées étaient foisonnantes et il y avait une vraie écoute du groupe, sans jugement. Un calme et une sérénité se dégageaient. »</p> <p>« Émotions positives assez fortes car j'avais l'impression de faire le monde avec des amis au café. »</p> <p>« Stimulation(...) Perception des idées de mon entourage professionnel »</p> <p>« Je me suis senti calme et en phase avec les autres. »</p>
Ennui (0)	

Varia

CAROLINE LEININGER-FRÉZAL, SOPHIE GAUJAL, CATHERINE HEITZ 105

FLORENCE GIRY & PIERRE COLIN

Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche

VANESSA MOLINA, MARIE-FRANCE DANIEL & KARIMA BELGHITI 126

La représentation sociale que les adolescents se font des aînés peut-elle influencer le développement de la pensée critique dialogique ? Étude d'une « scène » racontée par des adolescents marocains

JULIEN VIRGOS 145

Les réseaux personnels dans les parcours professionnels des animateurs jeunesse

Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche

Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal,
Catherine Heitz, Florence Giry & Pierre Colin¹

Résumé

Notre recherche est née de l'observation du rapport des élèves à leur espace proche. En effet ils possèdent une expérience personnelle de leur espace mais ne l'articulent pas aux savoirs scolaires. Le champ de la didactique nous permet ainsi d'explorer sous la forme d'une recherche collaborative et d'éprouver sur le terrain une démarche expérientielle de l'enseignement de la géographie de l'espace proche que nous avons modélisée. Celle-ci apparaît comme un levier pédagogique pertinent pour permettre l'articulation entre une géographie spontanée et une géographie raisonnée inhérente à la géographie scolaire en renouvellement. Cette géographie expérientielle permet donc à l'élève de penser autrement son espace proche, de donner du sens aux apprentissages réalisés, de construire un récit géographique

L'expérience est au cœur des conceptions qui régissent l'enseignement et l'apprentissage de la géographie depuis sa création. En effet, la géographie scolaire est pensée dès son origine comme un enseignement reposant sur une méthode spécifique nommée la « méthode intuitive » ou « inductive » ou sur des « leçon de choses » (Chevalier, 2003). Cette méthode mise en avant dès le milieu du XIX^e siècle (Roumegous, 2009) découle des principes éducatifs définis par Jean-Jacques Rousseau (1762) et Heinrich Pestalozzi (1898). Il s'agit d'« exercer avant tout les sens de l'enfant, pour les rendre plus forts, plus souples, plus délicats ; exercer ensuite son jugement en le guidant sans lui imposer des idées toutes faites, en lui faisant peu apprendre et beaucoup trouver ; exercer sa volonté, soit comme attention, soit comme force de caractère, en lui donnant l'occasion de se former, et au besoin de se réformer elle-même : exercer son sens moral, en lui faisant tirer de sa propre expérience la notion de devoir et même l'idée religieuse »². Dans cette perspective, apprendre la géographie est basé sur l'exercice de ses sens et sur l'expérience du monde d'abord perçu par l'espace proche. La compréhension du monde qu'en ont les élèves s'élargit ensuite de proche en proche pour aller vers le vaste monde, ce qui a été formalisé par Abraham Moles et Élisabeth Rohmer (1972) dans leur modèle de coquilles successives. Cette conception est encore présente dans les programmes scolaires.

Néanmoins la manière dont s'articulent les savoirs d'expérience construits par les élèves sur l'espace et dans l'espace avec les savoirs à acquérir au sein de la géographie scolaire reste encore un angle mort de la recherche en didactique de la géographie même si par ailleurs le rôle de l'expérience dans les apprentissages a été largement démontré (Dewey, 1938 ; Piaget, 1971 ; Lewin, 1951) et des travaux initiés (Gille-Gaujal, 2016). Nous proposons dans cet article une démarche de géographie expérientielle visant à permettre aux élèves d'articuler les savoirs tirés de leur expérience que nous nommerons géographie spontanée aux contenus à acquérir en géographie scolaire que nous nommerons géographie raisonnée. Nous faisons l'hypothèse que la géographie expérientielle permet aux élèves de construire un récit géographique (Thémines, 2016) sur l'espace étudié, ce qui amène les élèves à articuler leur géographie spontanée à la géographie raisonnée et a pour corollaire de modifier leur rapport à l'espace étudié. Nous avons choisi d'investiguer ici les thèmes aux programmes français en lien avec l'espace proche des élèves.

¹ Caroline Leininger-Frézal, maitresse de conférences, Laboratoire de didactique André Revuz (LDAR), Institut de recherche en enseignement des mathématiques de Paris (IREM). Sophie Gaujal, chercheure associée, LDAR/IREM. Catherine Heitz, professeur de lettres histoire géographie, IREM. Florence Giry, doctorante, LDAR/IREM. Pierre Colin, professeur de lettres histoire géographie et doctorant, IREM.

² Extrait de Ferdinand Buisson (1875), *L'Instruction primaire à Vienne*, chapitre 4, « La méthode inductive » cité par Jean-Pierre Chevalier (2003, p. 182).

Nous présenterons donc dans un premier temps une approche expérientielle de la géographie scolaire en montrant d'une part que la démarche est ancrée dans l'épistémologie disciplinaire et d'autre part qu'elle est en lien avec le curriculum prescrit. Ensuite nous détaillerons la méthodologie d'expérimentation de cette démarche en nous appuyant sur l'exemple de l'espace proche pour en présenter dans un troisième temps les apports et les limites sur la base des données récoltées.

1. Vers une approche expérientielle de la géographie scolaire

■ Une démarche de géographie expérientielle

Nous avons développé une démarche de géographie expérientielle fondée sur les théories de l'apprentissage par l'expérience. Ces théories ont été formalisées par David Kolb (1984) dans la lignée des théories de John Dewey (1938), Kewin Lewin (1951) et Jean Piaget (1971). La pédagogie expérientielle s'inscrit dans une démarche holistique qui prend en compte la personne dans toutes ses dimensions : intellectuelles, éthiques, psychologiques, culturelles... Elle repose sur une pédagogie active qui place l'apprenant et son expérience au cœur du processus d'apprentissage. Cette théorie repose sur le postulat selon lequel les individus peuvent apprendre de leur expérience par l'analyse critique de leur vécu, ce qui les conduit à conceptualiser cette expérience. Ils sont ensuite amenés à questionner la solidité et la validité de cette construction théorique en l'éprouvant par l'expérimentation. L'ensemble du processus peut être schématisé comme le montre la figure 1 ci-dessous. Le schéma initial est une boucle mais l'apprentissage est plutôt spiralaire. Le retour à l'expérience concrète est enrichi par les apprentissages précédents, comme le montre la figure 2 ci-après.

Les géographes, notamment anglo-saxons, se sont saisis de cette théorie de l'apprentissage, pour développer des cours basés sur une approche expérientielle nommée « géographie expérientielle » (Healey & Jenkins, 2000 ; Ives-Dewey, 2009). Les démarches développées permettent aux élèves de questionner leurs représentations et leurs pratiques spatiales. La géographie expérientielle peut s'appuyer sur des sorties de terrain (Halocha, 2005 ; Elwood, 2007 ; Hoven, 2009 ; Krakowka, 2012), mais aussi sur d'autres démarches pédagogiques (Bednarz et al., 2008 ; Summerby-Murray, 2010 ; Luchetta, 2018 ; Bemt et al., 2018), comme les jeux de rôle, la pédagogie de la découverte, la résolution de problèmes, etc. (Pruneau & Lapointe, 2002, p. 4). Si les travaux précédemment cités se réclament d'une approche expérientielle, voire d'une « géographie expérientielle », la démarche est rarement située sur un plan épistémologique et disciplinaire, y compris quand il s'agit d'une sortie de terrain. C'est l'expérience de l'altérité et de l'inconnu qui sont la plupart du temps l'objet de la réflexion sans que la dimension spatiale des apprentissages soit explicite, sauf dans les écrits ayant une approche féministe (Hovorka & Wolf, 2009 ; Hoven, 2009 ; Summerby-Murray, 2010). Cela nous conduit ainsi au questionnement suivant : quelle est la spécificité d'une pédagogie expérientielle en géographie ? Qu'est-ce que qui caractérise la géographie dite expérientielle ?

Figure 1 - L'apprentissage par l'expérience (d'après Kolb, 1984)

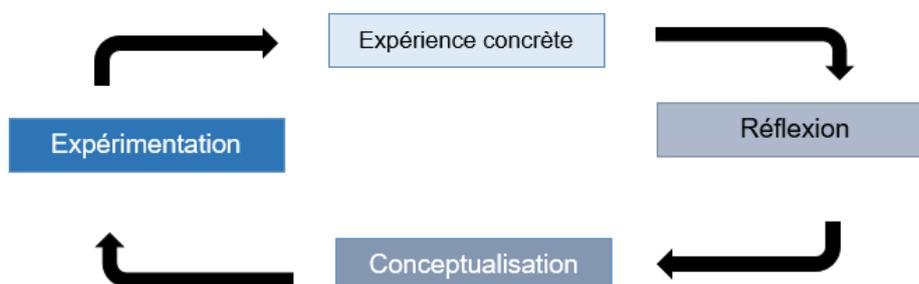
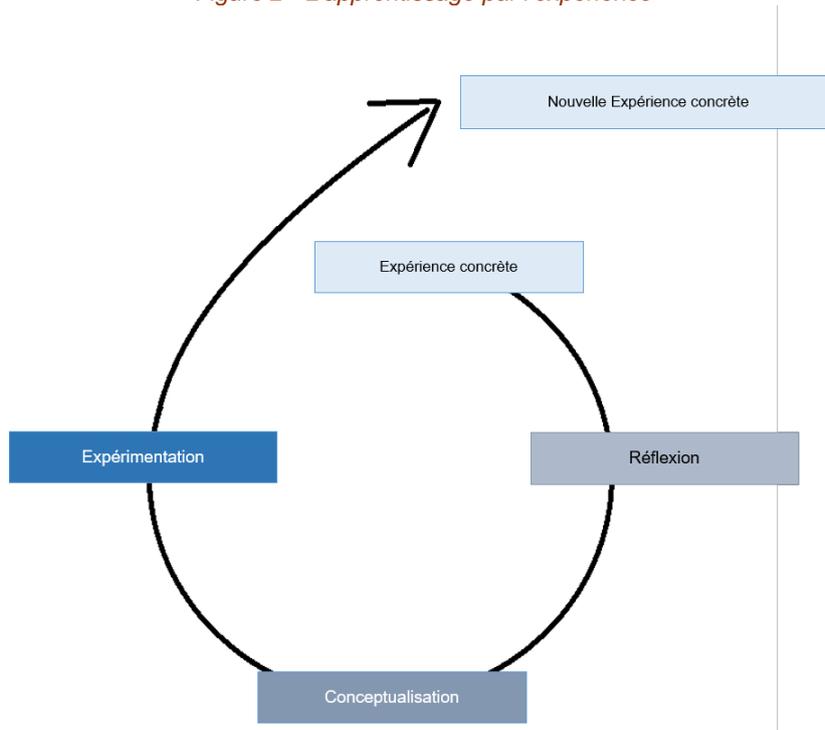
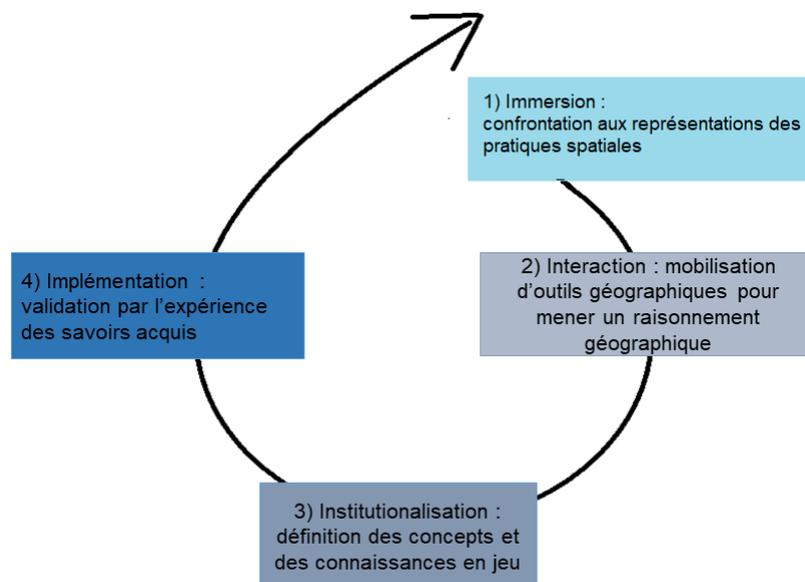


Figure 2 - L'apprentissage par l'expérience



À partir des travaux de Dewey et Kolb, et en lien avec les travaux anglo-saxons précédemment cités, nous avons développé une démarche de géographie expérientielle dont chacune des étapes a une entrée spatiale explicite. Cette démarche a été conçue et expérimentée dans un cadre scolaire. Il n'y a donc pas de symétrie parfaite entre la démarche initialement modélisée par Kolb et celle présentée ici. Nous détaillerons pour chacune des phases de la démarche les différences notoires. La démarche que nous avons développée est synthétisée sous la forme d'un modèle en « 4I » : « Immersion », « Interaction », « Institutionnalisation », « Implémentation ».

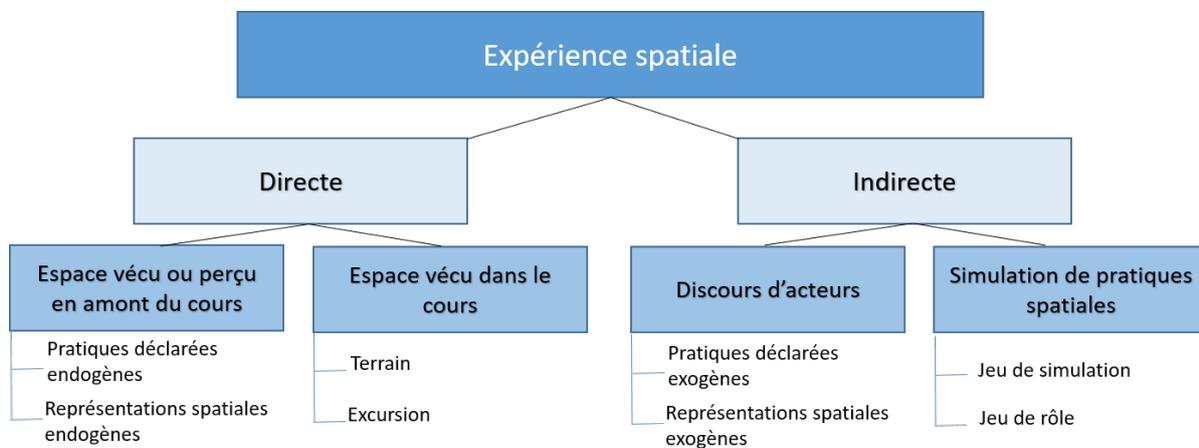
Figure 3 - La démarche des 4I



L'immersion est la phase où l'élève est confronté à une expérience spatiale. Faire une expérience dans l'espace n'est pas suffisant pour parler d'expérience spatiale. Sinon, toute expérience quelle qu'elle soit, serait spatiale. Une expérience est spatiale si elle est centrée sur une pratique spatiale. Une pratique spatiale est « l'ensemble des relations matérielles et idéelles des individus à l'espace géographique » (Cailly, 2004, p.10). « Cette expression commode – bien qu'excessivement englobante – recouvre les deux faces d'un même objet. D'une part, les pratiques concrètes de l'espace. Habiter [...]. Se déplacer [...]. Télécommuniquer [...]. Ainsi, les pratiques spatiales concrètes désignent-elles l'ensemble des éléments que les individus mettent concrètement en œuvre pour gérer empiriquement le problème de la distance, pour "faire" et "jouer" avec elle. D'autre part, dans la mesure où les pratiques concrètes sont entourées et investies par la "sémiosphère", les pratiques spatiales se manifestent, via le langage, sous forme d'idéologies spatiales, concept qui désigne l'ensemble des jugements que les individus produisent sur l'espace et sur ses objets » (*ibid.*).

Les pratiques spatiales sont donc réelles ou idéelles comme des représentations. Par ailleurs, l'expérience peut être directe, en prise avec le vécu des élèves ou bien indirecte quand elles portent sur les pratiques spatiales d'autres acteurs. Les pratiques spatiales peuvent aussi être simulées via un jeu de rôle ou des jeux de simulation par ordinateur par exemple C'est ce que montre la figure ci-dessous.

Figure 4 - L'expérience spatiale en jeu dans l'Immersion



Ce qui rend la démarche géographique, c'est d'abord la nature de l'expérience réalisée qui met en jeu l'espace. L'immersion correspond à l'expérimentation dans le modèle initial de Kolb (1984).

L'interaction est à la fois l'identification des pratiques spatiales en jeu dans l'immersion et leur mise à distance. L'interaction nécessite des échanges entre pairs pour que les élèves puissent confronter leur expérience. Ils sont ainsi amenés à comparer, puis questionner et analyser les pratiques spatiales en jeu. Dans le cadre de l'interaction, les élèves sont amenés à élargir et à approfondir leur réflexion en mobilisant des outils géographiques : carte mentale, cartes principalement thématiques, sans exclure des cartes topographiques, plans, extraits de textes, SIG (Système d'information géographique), etc. L'interaction est une phase résolument socio-constructiviste dans laquelle les élèves sont amenés à construire les concepts et les notions en jeu dans la situation géographique étudiée. L'interaction correspond à la phase de réflexion dans le modèle initial de Kolb (1984).

L'institutionnalisation est le temps de la formalisation des savoirs en jeu, c'est-à-dire des concepts et des savoirs de la géographie. Le terme d'institutionnalisation est parfois entendu dans un sens faible comme le temps de la trace écrite. Ce n'est pas l'acception du terme employée ici. L'institutionnalisation est le moment où l'élève passe du registre de savoirs de l'expérience à ce-

lui des savoirs géographiques. C'est le processus par lequel l'enseignant montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir [de maîtriser] ces connaissances (Hertig, 2009). C'est une phase de conceptualisation où les élèves passent de l'accumulation d'observations à un tout organisé qui a du sens. Cette dernière peut se faire de manière plus ou moins guidée par l'enseignant mais ne peut lui être dévolue. Cette étape se construit en s'appuyant sur le questionnement porté par les élèves dans la phase précédente. L'institutionnalisation est indispensable pour l'apprentissage des élèves. À la différence de la conceptualisation telle qu'elle a été définie par Kolb (1984), l'institutionnalisation prend place dans une discipline scolaire dont elle ne peut s'affranchir, ce qui influence sa mise en œuvre.

L'implémentation se réalise souvent selon une temporalité différente des trois premières phases. C'est le moment de réinvestissement des apprentissages réalisés. Ce réinvestissement peut se réaliser en classe dans le cadre d'une évaluation ou d'une autre séquence. L'implémentation peut aussi se réaliser hors de la classe quand l'élève se rend compte dans sa vie de tous les jours de la véracité et du caractère opératoire des savoirs appris en classe. L'implémentation n'est pas du même ordre que la quatrième phase du modèle initial de Kolb (1984), à savoir l'expérimentation. L'implémentation vise le réinvestissement des apprentissages réalisés en classe, alors que l'expérimentation vise à éprouver empiriquement ces apprentissages.

La démarche mise en œuvre a pour finalité d'articuler la géographie spontanée des élèves à une géographie raisonnée, ce qui revient à articuler deux registres de savoir (Gille-Gaujal, 2016a). C'est ce qui nous conduit à définir la géographie expérientielle ainsi : basée sur l'expérience, la géographie expérientielle permet aux élèves de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales et de les relire au regard des connaissances acquises en classe.

■ ***La géographie expérientielle à l'articulation entre la géographie spontanée et la géographie raisonnée***

La géographie spontanée mobilise l'expérience de l'espace. Le terme désigne « une géographie que chaque individu élabore, dans sa pratique quotidienne de l'espace, afin de se déplacer (« quel itinéraire dois-je emprunter pour me déplacer de tel point à tel point ? »), de se repérer (« où se trouve tel endroit par rapport à tel autre ? »), une pratique qu'il mémorise (« c'est plus rapide de passer par ici plutôt que par-là, mais ce chemin est plus agréable ») » (Gille-Gaujal, 2016a), p. 71). Nous déployons ainsi toutes sortes de stratégies spatiales, liées à notre expérience des lieux. La géographie spontanée comprend un ensemble hétéroclite de représentations, de savoirs d'expérience, de savoir-faire et de compétences dont la valeur réside dans leur caractère opératoire, c'est-à-dire dans leur capacité à permettre de résoudre un problème dans ou sur l'espace. Cet ensemble est individuel et instable, il évolue au fil des situations auxquelles nous sommes confrontés. La géographie spontanée est basée sur une vision utilitaire et consummatrice de l'espace, le sujet ici, c'est-à-dire l'élève, raisonne selon l'intérêt individuel. Cette définition s'appuie sur les travaux antérieurs de Denis Retaillé (1997), Jean-François Thémimes (2006), Pascal Clerc (2012) et Alain Pache et al. (2016). À l'inverse, la géographie raisonnée permet de changer d'échelle de raisonnement. C'est l'intérêt collectif qui prime alors. La géographie raisonnée s'appuie sur des notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scolaire et/ou scientifique. À l'école, chaque semaine, les élèves font de la géographie. Ils apprennent ainsi à penser l'espace, autour des thématiques transversales au programme comme la mondialisation, le développement durable, l'aménagement, les aires de puissance, et ce en articulant différentes échelles, de l'espace proche au monde. L'espace y est alors analysé comme un construit, aménagé par une pluralité d'acteurs sous l'effet d'une pluralité d'enjeux, dont certains ne datent pas d'aujourd'hui.

« Géographie spontanée et géographie raisonnée sont deux registres de savoirs. L'un mobilise l'expérience de l'espace, l'autre des notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scientifique. L'un et l'autre relèvent cependant d'une même géographie, elle-même en lien avec d'autres savoirs portés par d'autres disciplines. Ainsi, la géographie raisonnée nous apprend que

ce n'est pas un hasard si on habite ici plutôt que là, si on emprunte un chemin plutôt qu'un autre et s'il nous paraît plus agréable » (Gille-Gaujal, 2016, p. 15). La géographie savante relève de la géographie raisonnée, mais cette dernière ne s'y limite pas. La géographie raisonnée renvoie aussi à la géographie scolaire. L'enjeu est alors de savoir comment articuler géographie spontanée et raisonnée. Les liens entre les pratiques de l'espace et la géographie enseignée sont rarement explicités pour les élèves ou pour les adultes qu'ils deviennent. La démarche des 4I vise à articuler la géographie spontanée et la géographie raisonnée. Les nouveaux programmes français de primaire et de collège invitent à déployer une géographie expérientielle à l'école, comme nous le montrerons dans la section suivante.

■ **Une démarche en prise avec une géographie scolaire en renouvellement**

Jusqu'à la fin des années 2000, le curriculum de géographie français était essentiellement encore construit sur la première manière de penser le monde (géographie idiographique) héritée d'un modèle vidalien séculaire (Lefort, 1992 ; Hertig, 2009 ; Leininger-Frézal, 2016). Les objets enseignés construisaient au fil des années un tableau du monde organisé selon des grands découpages (continents, pays, régions). À partir de 2008, les curricula de géographie du primaire au lycée ont été structurés autour de différents thèmes problématisés et souvent abordés par le biais d'une étude de cas.

Un des axes directeurs de ces nouveaux curricula est le concept d'habiter (Lussault, 2007 ; Berque, 1996 ; Stock, 2004). « Habiter, c'est pratiquer les lieux géographiques [...]. On peut définir les « pratiques des lieux » rapidement comme étant ce que font les individus avec les lieux, étant entendu que ce sont les manières de pratiquer les lieux qui retiennent notre attention, non la question de la localisation ou la fréquentation » (Stock, 2004, p. 4). Un lieu peut être pratiqué par plusieurs acteurs de manières différentes et un acteur pratique plusieurs lieux (habitat polytopique). Habiter, c'est aussi « vivre sur le morceau de planète, en tirer de quoi en satisfaire les besoins élémentaires de l'existence et dans une mesure variable, un certain nombre de besoins acquis et de commodités superflues » (Le Lannou, 1949, cité par Stock, 2004, p. 11). C'est à partir de là que se structure le programme de géographie de cycle 3³ qui se décline autour des verbes suivants : se loger, habiter, travailler, se cultiver, consommer, se déplacer et communiquer.

Au-delà du concept d'habiter, les curricula de géographie de 2008 et 2015 invitent les enseignants à prendre en compte les représentations que les élèves ont, notamment celles de leur espace proche. En CM1, les élèves sont amenés à découvrir les lieux où ils habitent. Dans ce thème, « on travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie » (BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). L'introduction du programme de cycle 4 précise également en introduction : « Il est également intéressant d'utiliser les représentations et l'expérience géographiques des élèves pour conforter les apprentissages ». Des expérimentations ont été menées dans ce sens par des géographes dans les années 1990, sur les représentations (André & Bailly, 1989 ; Leroux & Verherve, 2014) dans la lignée des travaux menés en didactique des sciences. Les représentations des élèves sur les espaces proches ne sont plus seulement prises en compte comme un obstacle à dépasser ou des objets à corriger. Les représentations sociales participent de la construction du sens et de l'identité des espaces étudiés (Vergnolle-Mainar et al., 2017). L'espace vécu des élèves est pris en compte dans la construction des savoirs géographiques.

Ainsi, l'approche expérientielle des apprentissages telle que nous la proposons est en résonance avec l'introduction d'une géographie qui peut être caractérisée d'herméneutique (Retailé, 2000 ; Hertig, 2009 ; Thémines, 2006). Elle se définit comme une géographie qui prend en compte les représentations spatiales des acteurs et leurs pratiques spatiales comme objet d'analyse, pour comprendre le sens que les acteurs donnent des lieux, c'est-à-dire l'espace tel qu'il est perçu et/ou vécu. C'est cette démarche que nous avons testée.

³ Cycle 3 : cours moyen première et deuxième année (CM1, CM2), sixième. Cycle 4 : cinquième, quatrième, troisième.

2. Méthodologie de la recherche

■ Une recherche collaborative

Le groupe « Pensée spatiale » travaille de manière collaborative. La recherche collaborative conditionne la nature du questionnement de recherche et son processus de construction ainsi que les relations entre les membres du groupe de recherche. Le questionnement de recherche part des pratiques professionnelles des enseignants parties prenantes du groupe, et de leur contexte d'exercice. Ce questionnement est co-construit avec le chercheur. Il fait sens pour l'ensemble des membres du groupe. « La recherche collaborative, en ce sens, s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle » (Desgagné, 1997, p. 373).

Le choix d'une méthodologie collaborative conditionne le déroulement de la recherche qui se construit dans un va-et-vient entre le terrain et la théorie. Cela conditionne aussi la nature des expérimentations entreprises et des résultats obtenus. Ce sont les enseignants du groupe qui expérimentent dans leur classe les démarches ou les outils produits. Ces expérimentations sont évaluées par des dispositifs d'observation et d'enregistrement, et par la conservation des traces d'activité des élèves. Cette recherche ne se limite donc pas au développement d'une pratique réflexive (Perrenoud, 2001).

Les finalités de cette recherche collaborative sont autant théoriques que pratiques. La recherche « Pensée spatiale » a une visée compréhensive. Nous cherchons à comprendre comment les élèves articulent leurs représentations et les savoirs qu'ils tirent de leurs pratiques spatiales avec les contenus enseignés et appris en classe. La recherche a aussi une visée pragmatique : développer des situations d'enseignement-apprentissage de nature expérientielle. Au-delà des avancées théoriques sur ce qu'est la pensée spatiale et sa construction en géographie, le travail du groupe vise à développer les compétences professionnelles des membres du groupe. C'est ce que Lucie Sauvé (2001) nomme un partenariat de développement mutuel d'apprentissage. L'ensemble du travail mené suit un protocole d'expérimentation discuté préalablement au sein du groupe.

■ Le protocole d'expérimentation

Les situations d'enseignement-apprentissage expérimentées ont été discutées et validées au sein du groupe de recherche qui comprend cinq enseignants entre 2015 et 2018 : un enseignant du primaire, deux enseignants de lycée et deux enseignants de collège. Une enseignante de collège s'est également jointe au groupe au cours d'une année. Le groupe a évolué depuis. Ces discussions sont importantes dans une dynamique collaborative. Elles permettent d'échanger sur les pratiques d'enseignement en jeu et de s'assurer que la démarche expérientielle élaborée a été suivie. Cet échange permet aussi plus globalement d'enrichir les pratiques d'enseignement des membres du groupe. Des comptes rendus de nos discussions ont été rédigés à chaque fois pour conserver la trace de nos échanges. En amont des cours, nous avons recueilli les représentations ou les savoirs d'expérience des élèves en lien avec le thème étudié. Nous avons décidé de ne pas fixer un mode de recueil identique pour toutes les classes, car les écarts d'âge entre les élèves concernés et les thèmes abordés sont trop différents. Lorsque l'espace étudié ne fait pas partie de l'espace vécu des élèves, les enseignants ne peuvent pas s'appuyer sur des savoirs d'expérience construits par des pratiques spatiales. Ils réalisent alors un recueil des représentations. Lorsque le sujet de la séquence s'inscrit dans l'espace local ou proche ou bien lorsque le thème peut être lié aux pratiques spatiales communes aux élèves, alors les enseignants recueillent les savoirs d'expérience. L'objectif de ce recueil de représentations ou de savoirs d'expérience est de situer les élèves par rapport aux contenus à apprendre et de prendre appui sur les savoirs d'expérience ou leurs représentations dans une perspective expérientielle. Dans le cas des expérimentations présentées dans cet article, un questionnaire a été soumis aux élèves dans la première expérimentation et les élèves ont réalisé une carte mentale pour la seconde expérimentation. Nous avons ensuite conservé les écrits des élèves tout au long de la sé-

quence : activités en classe, écrits intermédiaires (s'ils sont produits par les élèves) et évaluations. Une partie des séquences a été filmée ou enregistrée. Il s'agit de la partie où les élèves travaillent en autonomie (phase d'investigation). L'ensemble des écrits et des observations réalisées est complété par un carnet de bord tenu par les enseignants dans lequel ils consignent tout ce qui se passe en classe et peut éclairer la recherche menée. Ce qui est consigné peut être de nature différente : des observations de l'enseignant, des remarques d'élève entre eux, en cours, dans le couloir, etc. Tout ce qui interpelle l'enseignant peut être noté dans le carnet de bord. Les expérimentations ont été réalisées sur le temps d'une séquence, ce qui correspond à quatre heures en collège et de six à huit heures en lycée. Les expérimentations sont réalisées en conditions ordinaires, ce qui implique de rester dans le cadre du temps imparti par le curriculum prescrit. Deux expérimentations ont été réalisées dans le cadre de projet, donc d'un temps plus long dont la première expérimentation qui s'est déroulée sur une douzaine d'heures. La durée de chaque phase (4I) dépend de la durée de la séquence.

Nous avons expérimenté la géographie expérientielle en primaire, collège, lycée général et technologie, lycée professionnel, licence, en mobilisant différentes démarches :

- la sortie sur le terrain ;
- les jeux de rôle (par exemple les élèves ont été invités à réfléchir à l'implantation d'un restaurant ou à faire « une course à Las Vegas » (Leininger-Frézal & Gaujal, 2018) ou encore à faire un voyage virtuel en Guadeloupe ;
- les débats (« faut-il sanctuariser l'Arctique ? », « faut-il rezonez le pass Navigo ? »).

■ *Deux expérimentations de géographie expérientielle sur l'espace proche*

Nous nous focaliserons dans cet article sur deux sorties de terrain menées en lycée général et en lycée professionnel, synthétisées dans le tableau ci-après. La grande variation des expérimentations développées ne nous permet pas de présenter de manière exhaustive l'intégralité des résultats dans le cadre d'un article.

La première expérimentation s'est déroulée en classe de première ES-L (économique et sociale et littéraire) dans le cadre du chapitre sur les territoires de proximité et poursuivie dans le cadre du dispositif d'accompagnement personnalisé. Il s'agit de travailler avec les élèves la dimension spatio-temporelle d'un lieu dans une perspective géo-historique. Simple place du village au début du siècle, la place Jules Guesde sur laquelle porte l'étude a progressivement été « colonisée » par Renault au cours des années 1930 ; pendant la Seconde Guerre mondiale, la collaboration de Louis Renault avec les nazis conduit à son bombardement par les alliés. Dans les années 1950-1960, elle est à l'interface entre la ville de Boulogne-Billancourt et l'usine : c'est là où se déroulent les grandes manifestations des ouvriers, là où les ouvriers se retrouvent pour le déjeuner, c'est également le lieu d'entrée dans l'usine, le lieu de passage pour se rendre d'une unité de production à l'autre. En mai 1968, elle est investie par les étudiants tandis que les ouvriers, d'abord circonspects, se barricadent à l'intérieur. Dans les années 1990 l'usine est fermée et abandonnée, la place devient alors une friche. Aujourd'hui, elle se tourne vers le secteur tertiaire et accueille une population nouvelle, qui vient s'installer dans l'écoquartier du Trapèze, surnommé par les habitants le « nouveau quartier ». La place a donc été choisie car elle permet d'étudier les permanences et les mutations d'un lieu. Après le recueil de leurs représentations initiales sur cet espace, les élèves ont fait une sortie sur la place dans la phase d'immersion. L'investigation a été réalisée par divers moyens : certains matériaux ont été amenés en classe par l'enseignante comme des témoignages vidéo, d'autres ont été récoltés en autonomie par les élèves qui ont formalisé la problématique qu'ils souhaitent travailler. L'objectif est que les élèves s'immergent dans les lieux, que la place devienne « leur » place. Dans cette phase, les élèves ont progressivement construit, par groupe, une représentation de la place, dont le résultat est présenté ci-dessous. L'institutionnalisation a consisté à réaliser un sommaire rassemblant les différentes productions (figure 5) accompagné d'une légende commune (figure 6).

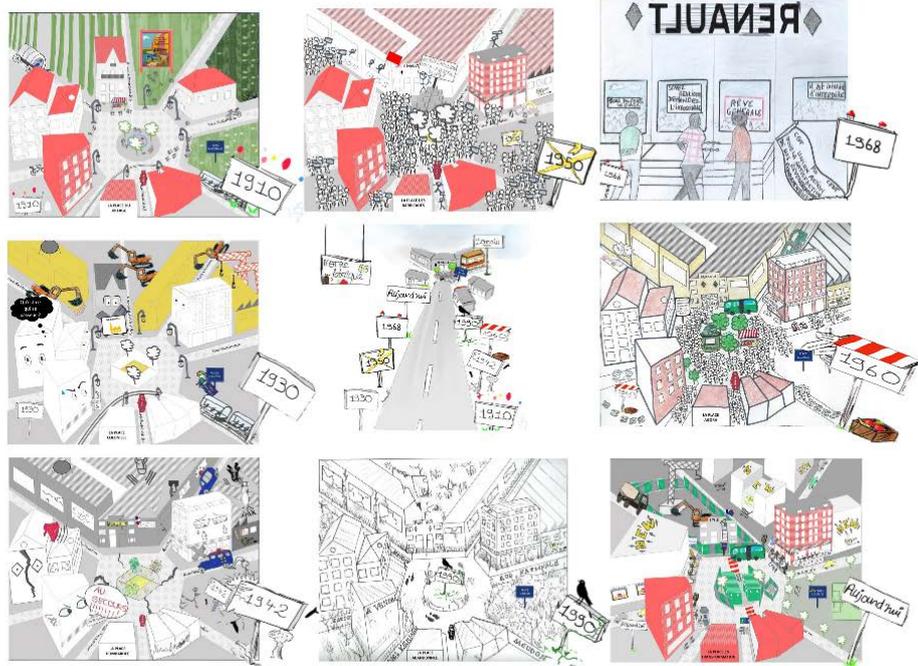
Tableau 1 - Récapitulatif des situations expérimentées

Thème/Classe / Durée	Espace étudié	Mode de recueil	Immersion	Interaction	Institutionnalisation	Implémentation
<p>Les territoires de proximité et accompagnement personnalisé/ 1ère ES-L – Lycée de Boulogne- Billancourt</p> <p>Sur le temps long du projet (durée 8 semaines)</p>	<p>La place Jules Guesde (Boulogne-Billancourt)</p>	<p>Distribution d'un questionnaire</p>	<p>Sortie sur la place</p> <p>Prise de photos et de sons</p> <p>Distribution d'un second questionnaire</p>	<p>Témoignage vidéo d'un ancien ouvrier de l'usine Renault présent sur la place</p> <p>Témoignage d'un musicien qui a enregistré les bruits de l'usine avant sa fermeture</p> <p>Témoignage d'une ancienne employée de l'usine</p> <p>Recherche aux archives</p> <p>Enquête des élèves (entretiens, photos etc.).</p> <p>Cartographie sensible de la place à plusieurs moments (approche diachronique), par groupes. Huit cartes ont été réalisées</p>	<p>Réalisation d'un sommaire</p> <p>Écriture d'une légende commune aux 8 cartes, à partir de propositions faites par les élèves.</p>	<p>Va-et-vient entre les cours d'histoire et de géographie : la ville, les territoires productifs, les territoires de proximité, les mutations de la société depuis 1945.</p> <p>Création d'un jeu de piste avec une classe de Seconde à partir des éléments de l'enquête auxquels les élèves ont joué en fin d'année</p>
<p>Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires / Terminale Bac Pro – Lycée d'Orléans</p> <p>Sur le temps d'une séquence. 4 à 8 heures en fonction du curriculum</p>	<p>Le tramway d'Orléans</p>	<p>Carte mentale du trajet des élèves pour venir au lycée</p>	<p>Présentation de l'histoire du tramway</p> <p>Interview du directeur des transports de la mobilité Orléans métropole</p> <p>Sortie en tramway</p> <p>Prise de photographies</p>	<p>Echange, analyse, sélection des photographies prises pendant la sortie : construction d'un parcours iconographique (Le Guern & Themines, 2011) dans un diaporama</p> <p>Deuxième carte mentale des élèves</p>	<p>Réalisation d'un croquis cartographique.</p> <p>Evaluation de fin de séquence</p>	<p>Réutilisation du croquis dans le cadre de « la région de votre établissement »</p> <p>Pas de corpus analysé car la temporalité ne permet pas de collecter un corpus</p>

En orange : les corpus recueillis. En marron : les éléments constitutifs des situations d'enseignement-apprentissage

Figure 5 - La place Jules Guesde « dans tous ses états »

La place Jules Guesde dans tous ses états, 1910 – aujourd'hui



1^{ère} ES-L 2017-2018 dir. S.Gaujaj, lycée J.Prévert, Boulogne Billancourt

Figure 6 - Légende de la carte « La place Jules Guesde dans tous ses états, 1910-2017 »

Légende

Collector

 La porte, dernier vestige des légendaires usines Renault, dont tous les plus de trente ans se souviennent.

 Les pavés : lors des manifestations, ils servaient de projectiles ou faisaient barricade. Ils ont assisté à toutes les métamorphoses de la place. Les arbres aussi.

 La cabine téléphonique : bientôt la dernière de France, si elle n'est pas démolie avant...

 Les vieux bâtiments : ils ont tout vu et tout entendu.

Incontournable

 Tu veux aller à Jean Renoir ? Tu passes par la place J.Guesde. Tu veux aller à la patinoire ? Tu passes par la place J.Guesde. Tu veux taper un p'tit foot ? Place Jules Guesde encore ...

 Tu veux boire un verre ? Place J.Guesde.

 Tu veux te rendre quelque part ? Départ place Jules Guesde.

 Tu veux du pain ? Place Jules Guesde.

 Tu veux aller chez Carrefour ? Bah va Place Jules Guesde.

 Et si tu ne vois pas de quelle place je parle, c'est peut-être que parce que pour toi c'est toujours la place Nationale... Ou la place où il y a le synthé. Ou « tu sais, là où il y a Jean Renoir ». Ou « le rond point »...

Place J.Guesde, ça déménage...

 Acte 1. Déménagement. Départ des poissons rouges (en 1910), de Renault (dans les années 90, y'a plus d'usine) et du tabac (si y'a plus d'usine y'a plus d'ouvriers. Si y'a plus d'ouvriers y'a plus de clients).

 Acte 2 : travaux. Beaucoup de travaux... N'en parlez pas aux riverains, vous risquez de les énerver.

 Acte 3, emménagement. D'abord les usines Renault qui ont chassé les poissons rouges dans les années 1930 et puis le nouveau quartier depuis les années 2000 qui a pris la place de Renault... « parce que le monde bouge ».

Co-habitation ...

 Les ouvriers (par milliers) (avant). Quelques uns viennent encore, pour se retrouver. Ils aiment bien raconter leur histoire. Ils trouvent ça important qu'on se souvienne.

 Les lycéens (bientôt). Ils viennent du nouveau quartier (Trapèze ou éco-quartier pour les intimes).

 Les bourgeois. Ils se réinstallent (gentrification ça s'appelle). Il y a aussi ceux du foyer des travailleurs. Mixité sociale du coup.

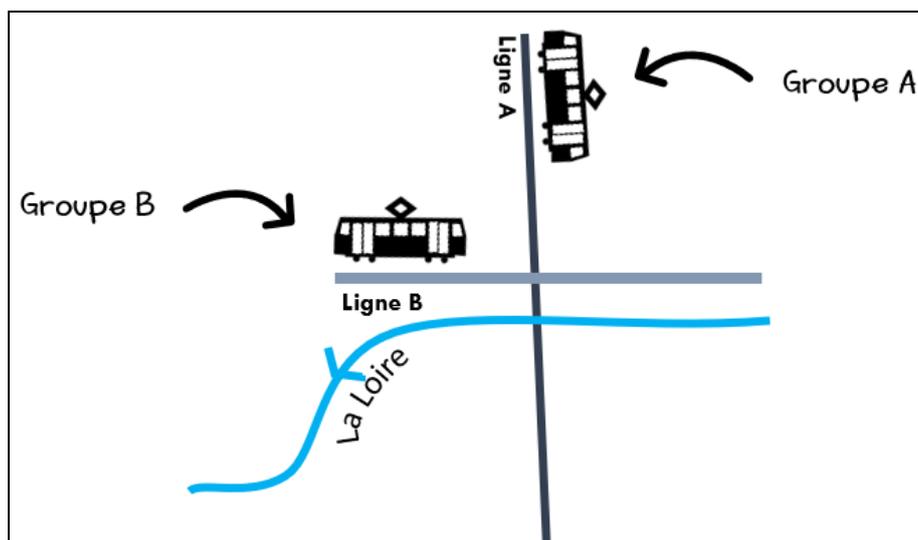
 Portés disparus : les paysans. Genre mutation du système productif.

 La brigade : on les a inventés. On a imaginé qu'ils venaient du futur pour comprendre comment la place J.Guesde avait traversé le temps ; et ils en ont vu de toutes les couleurs. Cherchez bien, vous verrez, ils sont partout.

Les savoirs issus de la démarche présentés dans la section 3 ont été réinvestis en fin d'année lors d'un jeu de piste sur le territoire local mais également sur d'autres thématiques du programme de première.

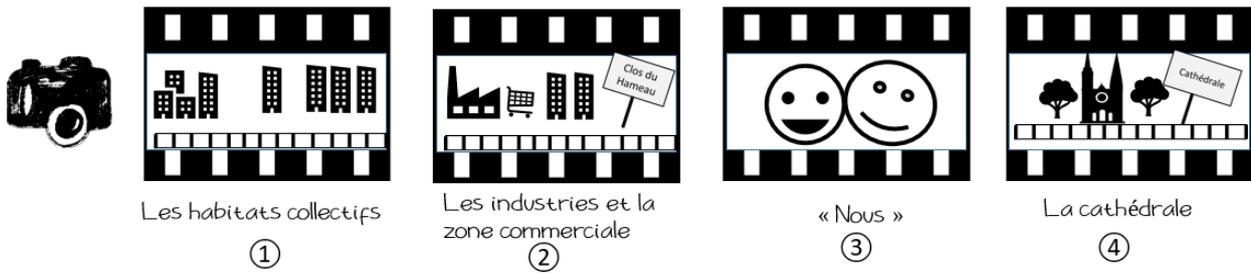
La seconde expérimentation se déroule en terminale baccalauréat professionnel dans le cadre du thème « Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires ». L'objectif de la séquence est de faire comprendre aux élèves l'organisation et l'aménagement de l'espace urbain dans lequel ils évoluent. Le tramway d'Orléans a été choisi comme cas d'étude, au titre de l'espace proche des élèves. En effet, les élèves des quartiers nord et sud prennent quotidiennement le tramway pour venir au lycée situé en centre-ville. C'est un espace familier des élèves qui ont vu la ligne du tramway se construire lorsqu'ils étaient plus jeunes. Ce cas du tramway permet d'illustrer la diversité des acteurs en jeu dans un aménagement, les enjeux économiques sociaux, politiques et environnementaux et les conflits liés. Le tracé du tramway permet également d'aborder l'organisation de l'espace métropolitain d'Orléans métropole. Après le recueil des représentations des élèves qui s'est fait par le biais d'une carte mentale du tramway, l'immersion s'est faite par une sortie en tramway sur l'ensemble de la ligne. À la différence des pratiques ordinaires qui privilégient – lorsqu'elle a lieu – la sortie conférence (Gille-Gaujal, 2016), la sortie proposée aux élèves est une sortie « sensible » (Briand, 2014) qui fait appel aux sens des élèves notamment la vue et l'ouïe. Cette sortie sensible les invite donc à explorer l'espace physiquement et à se sentir dans l'espace. L'objectif est que les élèves portent une attention particulière à l'environnement traversé. C'est une forme de conscientisation de l'espace. Ainsi l'observation et le questionnement sont pris en charge par les élèves (Brousseau, 1998). Par groupe, les élèves photographient leur parcours dans le tramway.

Figure 7 - Le parcours des élèves dans le tramway d'Orléans



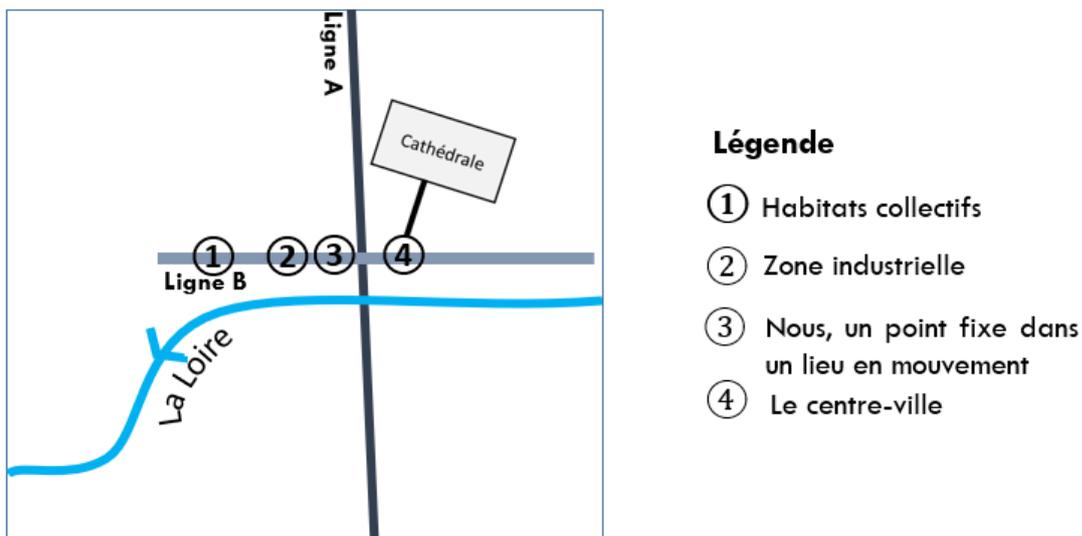
L'appareil photographique permet de soutenir l'attention et mobilise puis accentue l'implication des élèves obligés aussi à faire des choix dans ce qu'ils photographient. L'investigation, réalisée au retour des élèves, repose sur le tri, le classement et la sélection des photographies pour construire le récit géographique pour chaque ligne de tramway. C'est le moment où les élèves prennent conscience, en faisant défiler leurs photographies, que le paysage n'est pas linéaire. Le schéma ci-dessous reconstitue cette opération, montrant comment ces étapes de sélection, de tri et de classement aboutissent à une différenciation des espaces perçus depuis le tramway : habitats collectifs, zone industrielle et commerciale, « nous », irruption de « selfies » des élèves pris au cours du trajet, la cathédrale dans le centre-ville.

Figure 8 - Au retour de la sortie : tri, sélection, classement des photographies



Cette étape est capitale puisqu'elle permet la verbalisation et la formalisation du récit géographique. L'institutionnalisation se fait ensuite par la mise en relation entre les photographies et le tracé du tramway, également reconstitué ci-dessous.

Figure 9 - Réalisation d'un croquis cartographique



Légende

- ① Habitats collectifs
- ② Zone industrielle
- ③ Nous, un point fixe dans un lieu en mouvement
- ④ Le centre-ville

Ces deux expérimentations montrent la démarche expérimentale en fonctionnement, et plus particulièrement comment ses différentes étapes, en mobilisant la géographie spontanée et en l'articulant progressivement à la géographie raisonnée visent à permettre aux élèves de penser l'espace, de se penser dans l'espace et de faire le lien entre leurs pratiques spatiales et le cours de géographie. Nous le démontrerons en nous appuyant sur un corpus constitué de travaux d'élèves, avant, pendant et à l'issue de l'expérimentation, et présenté dans le tableau 1 (voir infra).

3. Vers la construction de savoirs géographiques

C'est donc à la confrontation des représentations initiales des élèves avec celles construites au cours de l'expérimentation que nous nous livrerons ici.

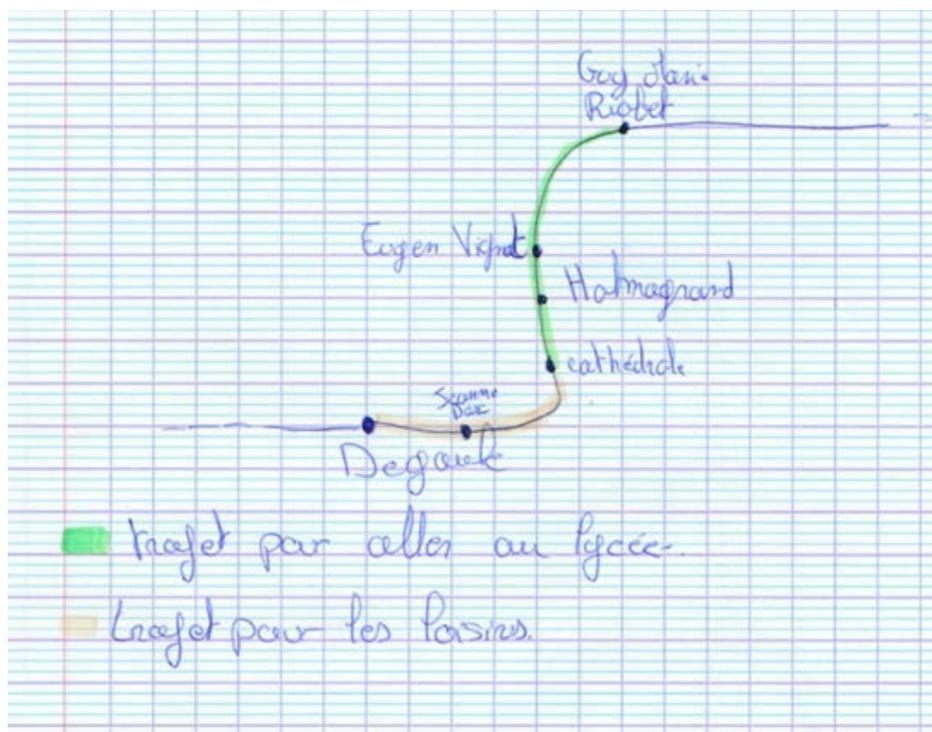
■ **Des pratiques spatiales pauvres**

Ainsi, comme en témoignent les représentations recueillies au début du projet, la place Jules Guesde n'est pas un espace identifié par les élèves, qui n'en connaissent ni le nom, ni l'histoire,

ni la place qu'elle occupe dans la ville. Un questionnaire distribué en début de séquence a permis de constater que certains élèves traversant quotidiennement la place, ne la nommaient pas, ne la situaient pas et n'en connaissaient aucunement l'histoire. De son côté, le tramway est un espace fonctionnel. C'est uniquement un endroit par lequel ils passent, qu'ils traversent et qu'ils caractérisent par les lieux qu'ils fréquentent. Ainsi, pour aider les autres à l'identifier, les élèves les plus avertis leur ont donné des indications comme : « mais si tu sais, à côté du Carrefour » ou « à côté de Jean Renoir [le collège de secteur] » ou « près du synthé » (terrain synthétique situé à proximité) ou « près du foyer » (foyer des travailleurs) (la mention de ce lieu suscitant inévitablement des rires gênés). Le questionnaire soumis aux élèves confirme ce premier constat. À la question « fréquentez-vous la place Jules Guesde ? », les élèves répondent : « J'y suis déjà allée, elle est proche des activités – lycée, patinoire, gymnase » ; « oui pour aller sur le terrain de foot et les nouveaux quartiers » ; « oui j'ai des amis qui habitent là-bas » ; « oui j'y passe en voiture ou pour aller au foot juste à côté ». Leur géographie se fait ainsi par itinéraires et juxtaposition de lieux.

L'analyse préalable des représentations des élèves d'Orléans sur le tramway est équivalente. Les élèves consomment le tramway les yeux rivés sur le portable et écouteurs sur les oreilles. Ils sont déconnectés de leur environnement, notamment des espaces qu'ils traversent. C'est un effet tunnel. Les cartes mentales des élèves sont donc des cartes de trajectoires sur lesquels les espaces traversés sont vides à l'image de la carte de S. (élève de terminal Bac Pro).

Figure 10 - Carte mentale de S. réalisée au début de l'expérimentation



La carte est relativement peu précise et développée : la ligne de Tramway n'est pas nommée ; seules quelques stations sont identifiées. L'espace dans lequel s'inscrit le tramway est vide, transparent et centré sur les pratiques de l'élève et les trajets qu'il réalise : celui pour aller au lycée, l'autre pour les loisirs.

Ainsi, dans l'ensemble, les pratiques spatiales initiales sont « pauvres » et les espaces qu'ils fréquentent sont davantage traversés qu'observés.

■ Vers l'émergence d'espaces organisés

Progressivement, l'analyse de notre corpus montre que la représentation des élèves s'est enrichie et que les espaces vides laissent place à des pleins organisés. Ainsi, dans les questionnaires auxquels ils ont répondu à l'issue de la sortie sur la place Jules Guesde, le regard des élèves a changé : « *la sortie m'a permis de voir cette place différemment, à présent j'ai une vision tout autre qu'au début* ». Les verbes de perception prédominent dans le discours des élèves : voir, observer, visualiser, se repérer, imaginer, faire attention, regarder. Ils s'intéressent également à l'architecture du bâti : « *cela m'a permis de connaître la forme et le volume des bâtiments* » ; « *j'ai pu faire attention à comment la porte Renault était. Je ne l'avais jamais vraiment regardée* ». Cinq font des remarques sur sa taille : « *elle n'est pas très grande quand on pense à tout ce qui s'y passait* ». L'ambiance de la place est mise en avant (ou son manque d'ambiance) : « *une petite place sympa* » ; « *une place basique* » ; « *une place assez calme* » « *mignonne comme place* » « *beaucoup de vie* ». Tous (sauf quatre) notent également que c'est une place qui a une histoire.

Paradoxalement, alors qu'elle était initialement appréhendée comme un espace traversé et utilitaire (cf. partie 2), ces aspects disparaissent à l'issue de la sortie : aucun élève ne mentionne la fonction de carrefour de la place. D'espace transparent et traversé, elle est devenue un lieu clos, théâtre de la sortie. Cela donne toute son importance à la phase d'institutionnalisation, qui a pour objectif de travailler la place dans toutes ses dimensions, en articulant les représentations initiales et les représentations nouvelles travaillées au cours de la sortie. Plus finement, quatre façons d'appréhender la place ressortent, synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 - La place Jules Guesde vue par les élèves

<i>La place vue comme</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Indices</i>
Un lieu utile	Elle offre des fonctions, des opportunités.	« C'est une jolie place, proche de plusieurs centres d'activités. On y trouve des cafés, des restaurants »
Un lieu historique	Elle fait partie de notre patrimoine.	« Un lieu symbolique de l'ancienne usine Renault », « c'est une place importante en raison de son contexte »
Un personnage	Elle a connu plusieurs vies successives, avec des marqueurs intemporels : les pavés, les cafés, la cabine téléphonique, les bâtiments, qui traversent les époques.	« Elle a vécu longtemps », « c'est une place en constante évolution, qui connaît énormément de changement au fil du temps », « c'est une place ayant traversé le temps et pourtant toujours en changement à l'heure actuelle »

Cette représentation a continué à évoluer au cours du projet, comme le révèlent les propositions de légende des élèves (dont le résultat final a été présenté dans la figure 6). La consigne était de réaliser une légende synthétisant les différentes représentations de la place, en les organisant et en utilisant un registre non formel, par le recours par exemple aux jeux de mots. Trois types de discours géographiques ont alors été produits, témoignant d'un degré d'appropriation plus ou moins important.

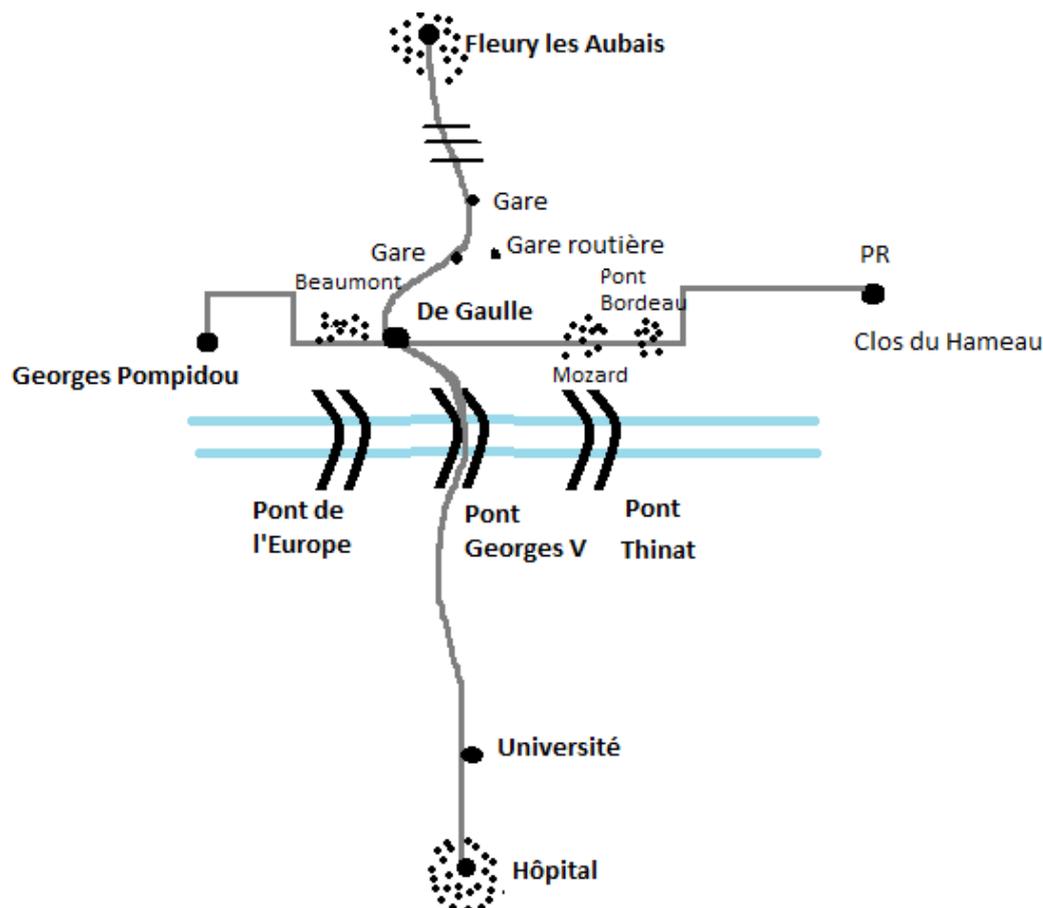
Dans le premier type de discours (quatre élèves), la légende prend la forme d'une juxtaposition, sans hiérarchisation et sans construction d'un discours d'ensemble. Les jeux de mots proposés ne sont pas pertinents et détournent les élèves de la production d'un discours géographique. Ainsi un élève choisit de sélectionner le symbole « CIC » et l'associe à « *parce que le monde bouge* » ; un autre choisit la cabine téléphonique et propose « *3630 3630 Allo père Noël* ».

Dans le second type de discours (quatorze élèves), la place Jules Guesde est identifiée comme un espace à part entière avec des voies de communication : c'est un carrefour. Les élèves ont identifié des lieux chargés d'une histoire qui participent à l'organisation de la place : « elle [la cabine téléphonique] est *obsolète et va bientôt être désinstallée* », « le *tabac super important qui a pas bougé pendant presque cent ans et qui est maintenant remplacé par le CIC* ». Néanmoins, ils hiérarchisent peu ses éléments, présentés sous la forme d'un catalogue. Les discours produits peuvent être très descriptifs ou plus explicites en lien avec leur histoire, leur fonction.

Dans le troisième type de discours (huit élèves), la place Jules Guesde apparaît comme une place qui a traversé l'histoire et qui est emblématique de par ses logements, son usine, ses routes, son bassin emblématique, sa cabine téléphonique (« *bientôt la dernière de France* »), et ses pavés (« *lors des manifestations, ils servaient de projectiles ou faisaient barricade. Ils ont assisté à toutes les métamorphoses de la place. Les arbres aussi* »). Les éléments sont hiérarchisés et des propositions de titres sont faites, comme « collector » pour regrouper les traces du passé encore visibles sur la place.

Les résultats obtenus dans le cadre du projet sur le tramway d'Orléans sont proches de ceux développés pour la place Jules Guesde. Ce projet a été réalisé sur le temps court de la séquence, là où l'étude de la place s'est inscrite dans le temps long, les étapes intermédiaires sont moins nombreuses. Dans les croquis finaux, l'espace dans lequel s'inscrit le tramway n'est plus vide. Il comporte des limites, des nœuds et des éléments structurants du tramway – ce sont des aménagements pour la plupart. La Loire, absente des cartes mentales initiales, devient un axe structurant du tramway et de l'espace. En effet elle est traversée pour la ligne nord sud et longée pour la ligne est ouest. Le deuxième croquis de S., réalisé à l'issue de la sortie, est représentatif de ces changements.

Figure 11 - Croquis de S.



Le croquis comprend un certain nombre de toponymes : les ponts sont nommés, plusieurs communes et quartiers d'Orléans sont identifiés. Les éléments structurants de la ville (gares, hôpital, université) ainsi que les aménagements liés au tramway (parcs relais) sont identifiés et localisés. L'espace n'est plus un vide mais un agencement spatial. D'autres croquis que celui de S. montrent avec plus de force encore comment les espaces traversés par le tramway ont acquis une certaine épaisseur comme nous pouvons le constater sur les croquis ci-après d'A. et M. (élèves de terminal Bac Pro).

Cette forme de sortie leur a permis de changer de regard et de prendre conscience d'un espace construit. Cet espace est perçu désormais comme un lieu d'échanges, d'interactions, un lieu dans et avec lequel l'élève peut agir et agir avec les autres.

Au-delà des concepts que les élèves ont mobilisés dans la démarche, la géographie expérientielle leur a permis de percevoir autrement leur espace proche qui revêt désormais un intérêt. Il n'est plus envisagé comme un simple décor mais devient un espace construit qui fait sens.

Reste à savoir comment les élèves parviennent à réinvestir cette appréhension enrichie de l'espace au-delà de l'espace étudié, qu'il s'agisse de la place Jules Guesde, du tramway d'Orléans ou d'autres espaces, autrement dit comment ils parviennent à implémenter ces connaissances.

■ *L'implémentation en débat*

Cette dernière étape d'implémentation reste un axe de recherche à développer et une méthodologie à définir. Il est difficile en effet d'appréhender les apprentissages profonds réalisés avec la démarche des 4I. Tout d'abord, cela nécessiterait le suivi de cohorte d'élèves sur un temps plus long que celui d'une ou de quelques séquence(s) ou même d'une année scolaire. Cela nécessiterait des moyens qui excèdent ceux à notre disposition. De plus, il est difficile d'isoler les impacts de la démarche des autres apprentissages réalisés dans le cadre de l'enseignement de la géographie ou bien dans un autre cadre (médias, Internet, etc.). La méthodologie mise en place nous donne néanmoins accès à des indices d'apprentissage qui, à défaut d'être des indicateurs, nous permettent d'élargir le spectre des apprentissages réalisés par les élèves.

Il semble que la démarche des 4I ait eu un impact sur la motivation des élèves et leur implication dans la tâche, sur leur rapport à leur espace proche et sur le transfert de leurs connaissances et raisonnement dans d'autres contextes.

Les enseignants impliqués dans les expérimentations relèvent en effet une motivation et une implication plus marquées des élèves dans les tâches données et dans les situations d'enseignement-apprentissage expérientielles. Les enseignants ont constaté une prise d'autonomie et d'initiative des élèves et une curiosité qui se traduisent dans des échanges plus denses avec les enseignants et entre les élèves. Les rendus semblent également plus conséquents et les élèves d'ordinaire réfractaires au thème de l'aménagement se sont investis dans la démarche. C'est particulièrement notable dans la classe de l'enseignante de lycée professionnel qui a constaté une véritable motivation de la part des élèves pour une séquence habituellement redoutée des enseignants comme des jeunes car souvent présentée de manière très théorique. Par ailleurs, cette même enseignante a relevé une écoute accrue sur l'ensemble de cette séquence. Nous n'avons pas réalisé une étude langagière de ces moments, ni une analyse textuelle de ces temps d'échange, puisque le mode de recueil est le carnet de bord des enseignants. Il s'agit toutefois d'un faisceau d'indices concordants qui laissent penser que la démarche des 4I influence positivement la motivation et l'implication des élèves. C'est un point que nous allons approfondir par la suite avec d'autres outils afin de mieux l'appréhender.

Figure 12 - Croquis de M.

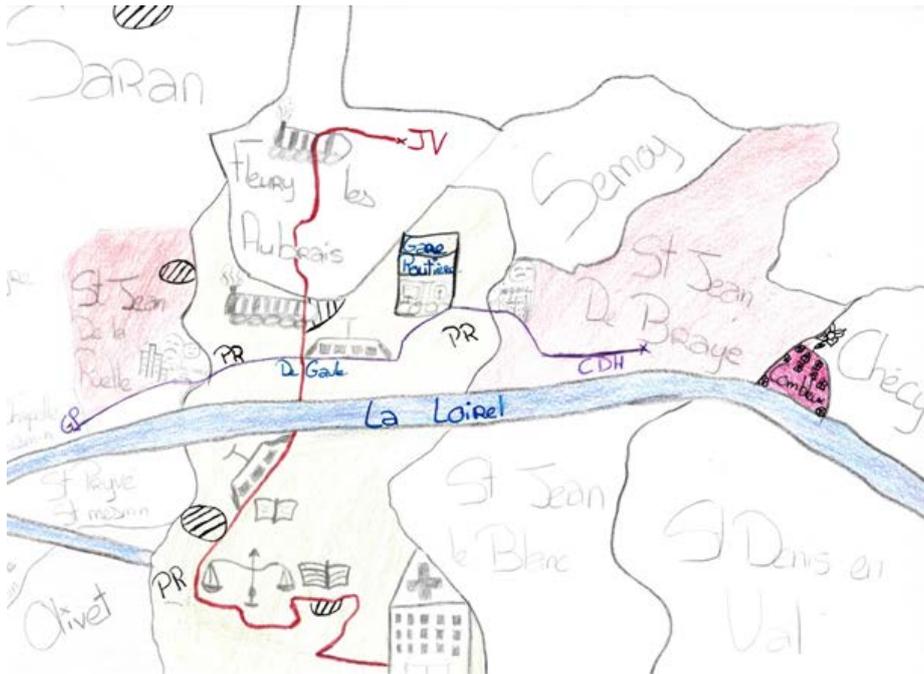
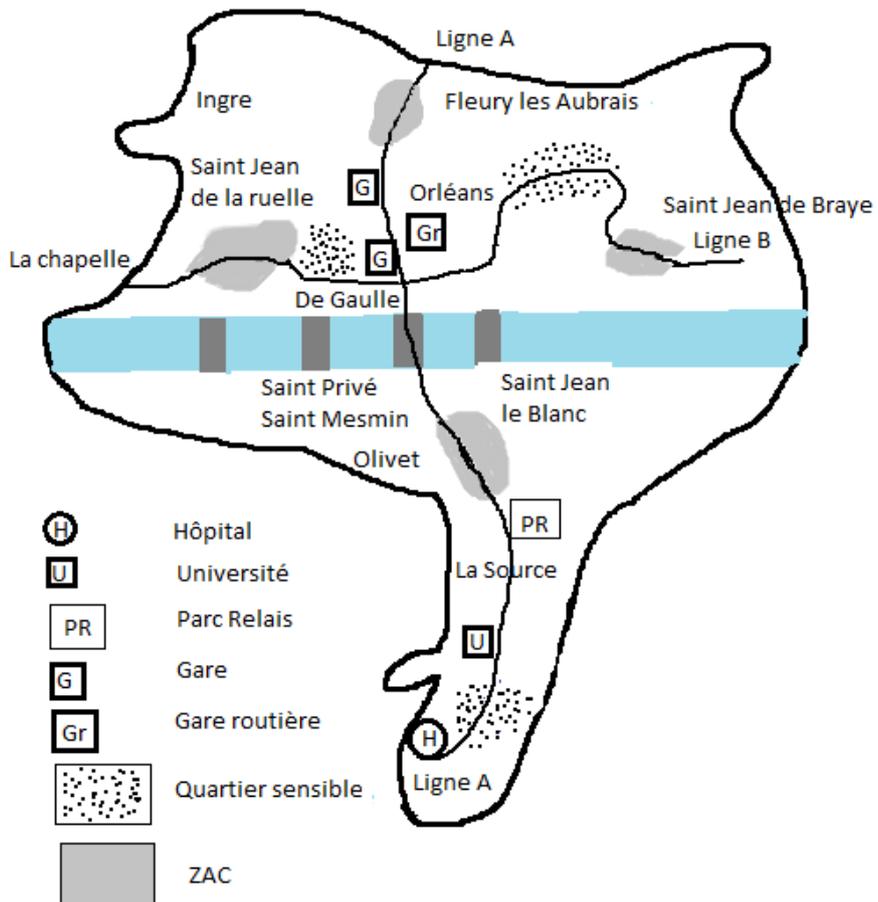


Figure13 - Croquis de A.



Par ailleurs, à l'issue de la séquence, les élèves semblent modifier le rapport qu'ils entretiennent à leurs espaces proches. Nous ne parlons pas seulement de l'évolution de leurs représentations mais de leurs comportements dans l'espace et vis-à-vis de cet espace. Les deux enseignantes qualifient les élèves de « consommateurs » ou « d'usagers » de l'espace au début de la situation d'enseignement-apprentissage. Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves ne connaissent pas les espaces qu'ils traversent et s'en désintéressent. Au fur et à mesure de l'avancée des projets, les élèves montrent dans leurs échanges et dans leur production qu'ils se pensent dans l'espace et questionnent l'espace. Les élèves sont entrés dans une pensée spatiale ce que montrent les productions analysées précédemment. Pour reprendre la distinction qu'opèrent Maria Pigaki et Caroline Leininger-Frézal (2014), nous pourrions dire que la démarche des 41 semble permettre aux élèves de passer d'un savoir sur l'espace à un agir dans et avec l'espace. Là encore, cela mériterait d'être plus précisément observé et analysé.

Enfin, les enseignants ont relevé au cours de l'année scolaire des réinvestissements des apprentissages réalisés et de la démarche expérientielle. Le réinvestissement s'observe de manière informelle souvent au détour d'une phrase, par un langage corporel (un regard plus attentif, une exclamation (« *ah mais c'est comme quand on a fait [telle ou telle expérience]* »)). Cela est aussi observable lors d'une évaluation dans laquelle ce n'est pas une notion qui est réutilisée, mais une forme d'expression graphique, le dessin : il s'agit d'un élève de première qui a travaillé sur la réalisation d'une carte sensible du lycée et qui s'autorise dans sa copie, à dessiner et à développer l'exemple du Havre, pour une dissertation sur « Les transports français entre équité et compétitivité » : « *Le port du Havre se doit de devenir une plateforme multimodale et une HUB car sans cela les bateaux venant de Chine, par exemple, voulant faire des transactions vers l'Europe (dû au nombre de consommateurs) ne s'arrêteront n'ont au Havre mais à Rotterdam* » (texte fidèle à l'original). L'élève tente de montrer la place qu'occupe le port du Havre à l'échelle nationale et mondiale, et les aménagements qu'il met en place pour devenir un « hub » et « une plateforme multimodale ». L'expression écrite est maladroite pour cet élève peu à l'aise avec l'écrit. Mais il joint à son écrit un dessin très explicite, personnifiant le port du Havre, qui dit aux bateaux en provenance de Chine vers Rotterdam « *youhou ! On est là !* ».

Figure 14 - Dessin de Y.



Conclusion

Nous avons fait l'hypothèse que la géographie expérientielle donne aux élèves la possibilité de construire un récit géographique (Thémines, 2016) sur l'espace étudié leur permettant d'articuler leur géographie spontanée à la géographie raisonnée, ce qui a pour corollaire de modifier leur rapport à l'espace étudié. Les résultats de la démarche des 4I abondent dans le sens de l'hypothèse émise. Les élèves avaient en amont des représentations très pauvres des espaces étudiés, à savoir le tramway d'Orléans et la place Jules Guesde à Paris. Les démarches mises en œuvre leur ont permis de penser l'espace non comme un vide mais comme un agencement parcouru, utilisé, approprié par des acteurs selon des temporalités plus ou moins longues. La démarche des 4I a permis aux élèves de rentrer dans un raisonnement géographique et de donner du sens aux apprentissages réalisés. Ses différentes étapes, et notamment celle de l'implémentation, demanderaient néanmoins à être interrogées plus finement, de manière à mieux comprendre les apprentissages des élèves, au-delà du dispositif conçu. Cela ouvre de nouvelles perspectives de recherche.

Références

- ANDRE Yves & BAILLY André (1989), « Pour une géographie des représentations », dans Yves Andre, Antoine Bailly, Jean-Pierre Guerie & Hervé Gumuchian (éds.), *Représenter l'espace, l'imaginaire spatial à l'école*, Paris, Anthropos, p. 9-28.
- BEDNARZ Sarah Witham, CHALKLEY Brian, FLETCHER Stephan, HAY Iain, HERON Erena Le, MOHAN Audrey & TRAFFORD Julie (2008), « Community Engagement for Student Learning in Geography », *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 32, n° 1, p. 87-100.
- BEMT Vera Van Den, DOORBOS Julia, MEIJERING Louise, PLEGT Marion & THEUNISSEN Nicky (2018), « Teaching ethics when working with geocoded data: A novel experiential learning approach », *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 42, n° 2, p. 293-310.
- BERQUE Augustin (1996), *Êtres humains sur la terre*, Paris, Gallimard.
- BRIAND Médéric (2014), *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Université de Caen.
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CAILLY Laurent (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 de Tours.
- CHEVALIER Jean-Pierre (2003), *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire*, Thèse de doctorat, Université Paris 1, En ligne <http://hal.archives-ouvertes.fr>
- CLERC Pascal (2012), *Géographies. Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, Paris, Armand Colin/Sedes.
- DESGAGNE Serge (1997), « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 371-393.
- DEWEY John (1938), *Experience and Education*, New York, Collier.
- ELWOOD Sarah (2007), « Experiential Learning, Spatial Practice, and Critical Urban Geographies », *Journal of Geography*, vol. 103, n° 2, p. 55-63
- GILLE-GAUJAL Sophie (2016), *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, Thèse de doctorat, Université Paris Diderot.

- HALOCHA John (2005), « Developing a Research Tool to Enable Children to Voice their Experiences and Learning through Fieldwork », *International Research in Geographical & Environmental Education*, vol. 14, n° 4, p. 348-355.
- HEALEY Mick & JENKINS Alan (2000), « Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application », *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 99, n° 5, p 185-195
- HERTIG Philippe (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*, Thèse de doctorat, Université de Genève.
- HOVEN Bettina Van (2009), « Can You Write a Memo on Why We Have to do Gender, Please? An Experiential Account of Teaching Gender Geography in the Netherlands », *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 33, n°3, p. 315-325.
- HOVORKA Alice J. & WOLF Peter A. (2009), « Activating the Classroom: Geographical Fieldwork as Pedagogical Practice », *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 33 n° 1, p. 89-102.
- IVES-DEWEY Dorothy (2009), « Teaching Experiential Learning in Geography: Lessons from Planning », *Journal of Geography*, vol. 107, n° 4-5, p. 167-174.
- KOLB David (1984), *Experiential learning*, New Jersey, Prentice-Hall.
- KRAKOWKA Amy Richmond (2012), « Field Trips as Valuable Learning Experiences in Geography Courses », *Journal of Geography*, vol. 111, n° 6, p. 236-244.
- LE GUERN Anne-Laure & THEMINES Jean-François (2011), « Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique », *Carnets de géographes*, n° 3, En ligne <https://journals.openedition.org>
- LE LANNOU Maurice (1949), *Géographie Humaine*, Paris, Flammarion.
- LEFORT Isabelle (1992), *La lettre et l'esprit, géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris, Édition du CNRS.
- LEININGER-FREZAL Caroline (2016), « La géographie scolaire en France : vers un changement de paradigme ? », *GEO*, vol. 79, n° 1, p. 29-36.
- LEININGER-FREZAL Caroline & GAUJAL Sophie (2018), « From Classroom Practices to Global Actions », dans Ali Demirci, Rafael De Miguel Gonzalez & Sarah Bednarz, *Geography Education for Global Understanding*, New York, Springer, p. 97-111.
- LEROUX Xavier & VERHERVE Maud (2014), « « Ma petite géographie » ou la fabrique des représentations des lieux chez de jeunes élèves », *Mappemonde*, n° 113, En ligne <https://mappemonde-archivage.mgm.fr>
- LEWIN Kewin (1951), *Field theory in social sciences*, New York, Harper and Row.
- LUCHETTA S. (2018), « Going beyond the grid: Literary mapping as creative reading », *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 42, n° 3, p. 384-411.
- LUSSAULT Michel (2007), *L'Homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*, Paris, Seuil.
- MOLES Abraham & ROHMER Elisabeth (1972), *Psychosociologie de l'espace*, Paris, Casterman.
- PACHE Alain, HERTIG Philippe & CURNIER Daniel (2016), « Approches de la complexité dans le contexte de l'éducation en vue du développement durable : quelles perspectives pour la didactique de la géographie ? », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 4, p. 15-40.
- PERRENOUD Philippe (2001), « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ? », *Cahiers pédagogiques*, vol. 390, p. 42-45.
- PESTALOZZI Heinrich (1898), *Comment Gertrude instruit ses enfants ?*, Paris, Delagrave.
- PIAGET Jean (1971), *Psychology and epistemology*, Londres, Penguin books.

- PIGAKI Maria & LEININGER-FREZAL Caroline (2014), « Enseigner les disparités socio spatiales avec HyperAtlas : Le cas de l'Union Européenne », *Didactica Geographica*, vol. 15, p. 79-108, En ligne <http://www.didacticaeografica.com>
- PRUNEAU Diane & LAPOINTE Claude (2002), « L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement », *Éducation et Francophonie*, vol. 30, n°2, En ligne <https://www.acelf.ca>
- RETAILLE Denis (1997), *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po.
- RETAILLE Denis (2000), « Penser le monde », dans Jacques Levy & Michel Lussault, *Logiques de l'espace et esprit des lieux. Géographes à Cerisy*, Paris, Belin, p. 273-286.
- ROUMEGOUS Micheline (2009), « Une nouvelle géographie pour l'école primaire : les années 1850. Curriculum en mouvement », communication présentée au Colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lausanne, En ligne <http://www.irahsse.eu>
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1762), *L'Emile ou De l'Education*, Paris, Garnier.
- SAUVE Lucie (2001), « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis », *Éducation relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions*, vol. 3, p. 21-36, En ligne <http://www.revue-ere.uqam>
- STOCK Mathis (2004), « L'habiter comme pratique des lieux géographiques », *Electronic Journal of Humanities and Social Sciences*, En ligne <https://www.espacestemp.net>
- SUMMERBY-MURRAY Robert (2010), « Writing for Immediacy: Narrative Writing as a Teaching Technique in Undergraduate Cultural Geography », *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 34, n° 2, p. 231-245.
- THEMINES Jean-François (2006), *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, Paris, CRDP Basse Normandie, Hachette Education.
- THEMINES Jean-François, (2016), « La géographie du collège à l'épreuve des récits », *EchoGéo*, n°37, En ligne <https://journals.openedition.org>
- VERGNOLLE-MAINAR Christine, GAUJAL Sophie & LEININGER-FREZAL Caroline (2017), « Le territoire local dans la géographie scolaire française », dans Angela Barthes, Pierre Champollion & Yves Alpe, *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, Paris, ISTE Éditions, p. 139-154.

La représentation sociale que les adolescents se font des aînés peut-elle influencer le développement de la pensée critique dialogique ? Étude d'une « scène » racontée par des adolescents marocains

Vanessa Molina, Marie-France Daniel & Karima Belghiti¹

Résumé

Cet article se base sur des résultats d'enquête récents montrant que, chez des adolescents marocains âgés de dix à dix-huit ans, les manifestations de pensée critique dialogique se situent majoritairement dans une « perspective épistémologique » appelée « relativisme » par un modèle développemental élaboré dans les quinze dernières années avec la méthode de la théorie ancrée. Pour comprendre ces résultats de recherche, qui contrastent avec ceux obtenus auprès d'adolescents québécois et français appartenant aux mêmes groupes d'âge, nous décrivons, dans un premier temps, le modèle développemental dans lequel ils prennent sens. Nous illustrons ensuite les manifestations de « perspective épistémologique relativiste » chez les adolescents marocains à l'aide d'extraits de verbatim. Les élèves ont tendance à se décentrer de leur vécu personnel, à se représenter le point de vue d'autrui en général et à co-construire des points de vue convergents avec les pairs. Dans un deuxième temps, prenant appui sur une approche de la représentation sociale en tant que « scène », et sur la littérature touchant aux rôles des aînés dans les sociétés africaines, nous éclairons ces résultats de recherche par l'analyse d'une représentation sociale fréquemment mobilisée par les jeunes Marocains interviewés : celle de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés. L'analyse de cette « scène » met en lumière des attitudes sociales inculquées aux adolescents en contexte culturel marocain, susceptibles de favoriser le développement d'une « perspective épistémologique relativiste » en matière de pensée critique dialogique.

Les milieux éducatifs manifestent un grand intérêt pour la « pensée critique » depuis quelques décennies. Des recherches à cet effet ont été menées aux États-Unis (Hofer & Pintrich, 2011), au Canada (Daniel, 2017 ; Daniel & Fiema, 2017) et en France (Auriac-Slusarczyk et al., 2017 ; Daniel & Fiema, 2017b). Elles ont aussi été menées en Australie (Wilkin, 2017), en Malaisie (Idrus, Dahan & Abdullah, 2010), en Iran (Malmir & Shoorcheh, 2012), en Arabie Saoudite (Omnia Nabih, 2014), en République du Congo (Ewamela, 2018), en Algérie et en Tunisie (Kpazaï & Ben Jomaâ, 2018). La mise en valeur de la pensée critique vient des institutions d'enseignement (voir par exemple l'attention qui lui est accordée sur les sites Internet des universités Harvard, Concordia, Simon Fraser, etc.), de la société civile (*The Critical Thinking Consortium* ; *The Foundation for Critical Thinking* ; *Jeunes pour la paix*) et d'organisations internationales telles que l'UNESCO (2015, 2011, 2007). Au Maroc, des instances gouvernementales ont affirmé récemment la nécessité et la volonté politique de familiariser davantage les jeunes à la pensée critique, ce que la réforme 2015-2030 du système éducatif marocain confirme explicitement (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Royaume du Maroc, 2015).

Nombreuses sont les études qui portent sur des méthodes de stimulation de la pensée critique. La plupart d'entre elles concernent des populations étudiantes composées de jeunes adultes (pour une revue, voir Hofer & Pintrich, 2011). De notre côté, à partir de la méthode de la théorie ancrée (Charmaz, 2005 ; Glaser & Strauss, 1967 ; Daniel, 2018) et d'enquêtes de terrain menées sur quinze ans², nous avons modélisé le processus développemental d'une pensée critique dialogique chez les enfants et les adolescents. Notre modèle développemental s'inscrit dans une approche socioconstructiviste, inspirée du courant pragmatiste de la philosophie américaine de

¹ Vanessa Molina, professionnelle de recherche, École de kinésiologie, Faculté de médecine, Université de Montréal et codirectrice, Institut Grammata s.e.n.c (Canada). Marie-France Daniel, professeure associée, École de kinésiologie, Faculté de médecine, Université de Montréal et chercheure au sein du Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation (GREE) (Canada). Karima Belguiti, professeure habilitée, Université Sidi Mohamed Ben Abdallah (Maroc).

² Trois programmes de recherche subventionnés par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, sous la direction de Marie-France Daniel avec la collaboration de co-chercheurs issus du Canada, de l'Australie, du Mexique et de la France.

l'éducation (Dewey, 1960 ; Lipman et al., 1980). Il a émergé de l'analyse de discussions menées avec des dizaines de groupes d'élèves³.

La pensée critique *dialogique* se distingue des conceptions de la pensée critique qui mettent l'accent sur le développement individuel de la logique formelle dans un but instrumental de résolution de problèmes (Halpern, 2014 ; Kwack, 2007 ; Lenoir, 2016 ; Moore, 2013 ; Winstanley, 2008). Dans ces approches, la pensée critique est un « produit » issu d'une réflexion individuelle et elle consiste en bonne partie à interroger, évaluer et adapter l'information pertinente pour résoudre un problème, prendre une décision et ainsi atteindre un objectif utilitaire (Belkin, 2015 ; Snyder & Snyder, 2008 ; Wilkin, 2017).

Le modèle développemental de pensée critique dialogique souligne aussi l'importance de la mise en doute et de l'évaluation de l'information⁴. Mais il se distingue de quatre façons. Notre modèle (1) ne fait pas ressortir un enjeu individuel, (2) ne vise pas un objectif utilitaire, (3) ne vise pas une solution définitive et (4) ne met pas l'accent sur le raisonnement logique.

En effet, premièrement, le processus de pensée critique dialogique n'est pas individuel, mais *collectif*. Il s'enracine dans l'échange, le dialogue et la co-construction d'idées. Deuxièmement, ce processus collectif comporte diverses habiletés et attitudes, intellectuelles et affectives, propres aux personnes et surtout aux dynamiques de groupe. Ces habiletés et attitudes sont mobilisées durant la discussion pour évaluer des arguments et des valeurs, et cela en vue de la co-construction d'un *bien commun*. La pensée critique dialogique est donc guidée par un objectif d'émancipation collective à travers le dialogue, et non par un objectif utilitaire (Dewey, 1983 ; Freire, 1974 ; Lipman, 2003 ; Daniel, Pettier & Auriac-Slusarczyk, 2011 ; Daniel & Delson, 2005 ; Daniel & Fiema, 2017b).

Troisièmement, la pensée critique dialogique n'est pas un « produit », mais un *processus* qui ne se résout pas en solutions ou conclusions définitives. Si le processus vise effectivement une prise de décision et une action à la suite de l'évaluation collective, cette décision relève d'une stabilisation momentanée et recèle toujours une part d'incertitude – contrairement à une vérité finale ou tenue pour acquise.

Enfin, quatrièmement, le processus de pensée critique dialogique ne se concentre pas sur la logique. Il fait de celle-ci un « mode de pensée » accompagné de trois autres : le mode de pensée créatif, le mode de pensée responsable et le mode de pensée métacognitif. Chacun d'eux est approfondi plus loin. Cet éventail des modalités de la pensée se décline suivant différentes « perspectives épistémologiques » qui renvoient à l'« épistémologie relationnelle » (Thayer-Bacon, 2003) s'établissant dans le groupe de discussion. Ces perspectives épistémologiques, qui caractérisent la dynamique de discussion et non la posture d'un seul individu, incarnent le fait que le moteur principal du processus de pensée critique dialogique est l'interaction avec autrui. En nous ouvrant à la divergence des points de vue, l'interaction avec l'autre peut enclencher des *conflits cognitifs* stimulant la recherche.

L'objectif du présent article est double. Nous ne détaillons pas les assises du modèle développemental de pensée critique dialogique, ce qui a été fait dans des écrits scientifiques antérieurs (Daniel, 2015 ; Daniel & Gagnon, 2011, 2019).

Notre objectif est, d'une part, d'exposer les résultats les plus récents de nos enquêtes de terrain, qui portent sur les manifestations de pensée critique dialogique chez des adolescents marocains âgés de dix à dix-huit ans. Cela a été très peu étudié jusqu'ici, car, suivant en cela la tendance mondiale mentionnée plus haut, la plupart des recherches menées au Maroc sur la pensée critique portent sur de jeunes adultes, étudiants de niveaux post-secondaires (Amrous & Nejmaoui,

³ Notre approche est fondée sur l'analyse de discussions en groupe, et non sur des entrevues individuelles, afin de faire ressortir la dimension sociale des processus de pensée critique dialogique qui émergent des interactions entre les élèves.

⁴ Bien que « pensée critique », « raisonnement critique », « esprit critique » ou « jugement critique » n'aient pas une définition consensuelle, c'est généralement à la nécessité du doute et du jugement évaluatif que réfère le terme « critique » lorsqu'il est employé dans ces expressions (Daniel, 2015).

2016 ; Belghiti, 2012 ; Belghiti, El Kirat & Chana, 2016 ; El Kirat & Belghiti, 2014 ; Nadri & Adil, 2016).

Dans les termes du modèle développemental de pensée critique dialogique que nous avons fait émerger, dont les grandes lignes sont rappelées un peu plus loin, la perspective épistémologique qui a prédominé dans les groupes d'adolescents marocains ayant participé à notre enquête s'est révélée être « relativiste ». Cela contraste avec les résultats obtenus chez les groupes d'élèves québécois et français des mêmes âges participant à l'étude. La perspective épistémologique du relativisme consiste, par exemple, à se distancier du vécu personnel et à essayer de mettre en relation les différents points de vue grâce à une écoute active et empathique pendant la discussion.

Dans le processus de développement d'une pensée critique dialogique, le terme « relativisme » a une double signification. De fait, sur la base des expérimentations auprès d'élèves, la perspective du relativisme ne renvoie pas d'abord au refus de trancher entre des points de vue qui seraient non seulement différents, mais équivalents ; des points de vue qu'il conviendrait d'accepter sans poser de questions, dans l'indifférence et l'arbitraire, faute de pouvoir les évaluer (Collins, 2004 ; Comte-Sponville, 1995 ; Kuhn, 1999). Autrement dit, l'expression ne réfère pas à une « doctrine morale d'après laquelle l'idée du bien et du mal varie selon les temps et les sociétés, sans qu'il y ait dans ces variations de progrès déterminé » (Lalande, 2010, p. 914). Ces postures sont celles d'un relativisme moral « absolu » (Daniel, 2013). En employant le terme relativisme, le modèle met plutôt en lumière, premièrement, un mouvement de décentrement et d'abstraction chez les élèves : la prise de conscience du fait que toute chose est *relative* à d'autres choses, qu'elle est en relation et non en vase clos. Ainsi, le point de vue de chacun est en relation avec le point de vue des autres, notamment celui des pairs lors de la discussion. La perspective épistémologique du relativisme est la plus simple du groupe de perspectives dites « complexes » ; elle marque une ouverture à l'autre. Cela étant dit, le modèle fait aussi ressortir que cette ouverture s'arrête sur les convergences avec autrui et que l'attitude des élèves n'est *pas* évaluative (Daniel, 2013 ; Daniel & Fiema, 2017). En ce sens, elle ne « tranche » pas entre les différents propos qui sont tenus. C'est dans la perspective épistémologique de l'« intersubjectivité » que les participants à la discussion feront ressortir les divergences entre eux et adopteront une attitude claire d'évaluation des différents énoncés, en vue de la co-construction d'un bien commun. À l'aide d'extraits de *verbatim*, nous illustrerons les diverses manières par lesquelles la perspective épistémologique du relativisme s'est manifestée dans les échanges des élèves marocains.

Notre objectif dans ce texte est, d'autre part, d'examiner la corrélation potentielle entre la perspective épistémologique du relativisme décelée chez ces adolescents marocains et leur cadre culturel, que nous avons interrogé sous l'angle précis des représentations sociales (Garnier & Doise, 2012 ; Jodelet, 1989, 2008 ; Mannoni, 1998 ; Molina, Daniel & Belghiti, 2019 ; Moscovici, 1986 ; Seca, 2010). Nous demandons s'il existe un rapport entre leur perspective épistémologique tendanciellement relativiste (discernable par la *forme* de leurs énonciations et interactions discursives) et certaines de leurs représentations sociales (relevant du *contenu* de leurs propos).

En analysant les représentations sociales sous forme de « scènes » (Molina, Daniel & Belghiti, 2019), notre « œil scientifique » (Doutey, 2010 ; Kirkkopelto, 2010 ; Molina, 2016 ; Richard & Molina, 2019 ; Rorty, 1990) a été particulièrement interpellé par la représentation sociale de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés, accentuée fréquemment dans les propos des adolescents marocains. Cette représentation sociale, pouvant être associée aux cultures traditionnelles africaines (Barou, 2011 ; Donfut, 1994 ; Dossonge, 2010 ; Dueppen, 2014 ; Platania, 2011 ; Van der Geest, 2002), nous semble susceptible d'éclairer la perspective épistémologique relativiste qui caractérise les interventions des jeunes au Maroc. Cela, dans la mesure où le devoir d'écoute envers les plus âgés ne se présente pas chez ces adolescents comme une soumission sans appel, mais plutôt comme une formation précoce et continue à l'empathie et à l'autocorrection, fondée sur le dialogue.

1. Les principales composantes du modèle développemental de pensée critique dialogique

La méthode de la théorie ancrée « encourage les chercheurs à rester le plus près possible des mondes qu'ils étudient et, à partir de leur matériel empirique, à développer un ensemble intégré de concepts théoriques qui non seulement synthétise et interprète ce matériel, mais montre également des relations processuelles. » (Charmaz, 2005, p. 508)⁵ En suivant cette approche, quinze ans de recherche de terrain – comportant de multiples analyses de la façon dont les enfants et les adolescents s'expriment et interagissent entre eux lors de discussions en groupe –, ont fait émerger le modèle du processus développemental de pensée critique dialogique que voici (Daniel, 2013 ; Daniel & Fiema, 2017 ; Daniel & Gagnon, 2011). Ce modèle, rappelons-le, intègre quatre « modes de pensée » qui se déclinent suivant six « perspectives épistémologiques ».

■ Quatre « modes de pensée »

Le mode de pensée *logique* concerne la structure formelle ou informelle de l'argumentaire déployé par les élèves lors de la discussion : est-il cohérent, fondé sur une tentative d'analyse, d'explication, de justification ? S'appuie-t-il sur une tentative raisonnée de formuler un énoncé général applicable à un ensemble de situations ? Le mode de pensée *créatif*, pour sa part, fait ressortir l'originalité d'une pensée : ouvre-t-on la discussion en y apportant des éléments nouveaux, des exemples illustratifs, des nuances ? Va-t-on dans le sens de ses pairs ou énonce-t-on une différence ? Le mode de pensée *responsable*, quant à lui, concerne les règles, les croyances, les valeurs, les principes. Est-on centré sur l'obéissance aux lois ? A-t-on souci de l'autre ? Vise-t-on un bien commun ? Le mode de pensée *métacognitif*, enfin, relève de l'introspection et de la rétrospection. Il repose sur la reprise de nos énoncés et comportements, ainsi que ceux des pairs, pour les moduler en fonction du déroulement de la discussion : est-on ouvert ou imperméable à la critique, disposé à se mettre en question ? C'est l'attitude consistant à se corriger à la lumière de l'échange.

■ Trois « perspectives épistémologiques » charnières

Ces quatre modes de pensée peuvent se déployer de manière plus ou moins complexe. Ce qui détermine cette « complexification » et « sophistication », c'est la teneur des représentations du monde que les élèves mobilisent (Daniel, 2013) et, surtout, la manière qu'ils ont d'entrer en contact avec les représentations des pairs. Plus les représentations se décentrent du moi et du milieu proche concret (ma famille, mon vécu, mes valeurs) – pour embrasser des acteurs lointains et des variables abstraites (l'autre non connu, la société, l'histoire) en tenant compte des représentations d'autrui –, plus la pensée critique *dialogique*, dans ses différents modes, se complexifie.

Pour rendre compte de cette complexité croissante, qui est l'un des objectifs de la pensée critique (Lipman, 1988, 2003), le modèle que nous avons fait émerger réfère à la notion de « perspectives épistémologiques ». Ce syntagme ne renvoie pas à l'examen explicite du processus de construction des connaissances, ce que comporte en français le terme « épistémologie », entendu comme « l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée objective » (Lalande, 2010, p. 293). Le syntagme « perspective épistémologique » renvoie plutôt, ici, au matériau avec lequel on pense (les représentations en dialogue) et à sa simplification ou complexification en lien avec le décentrement de soi et l'abstraction. Autrement dit, les perspectives épistémologiques reflètent la compréhension du monde que les élèves se font et la signification qu'ils accordent aux expériences, aux situations, aux faits, aux valeurs, de soi *et des autres*. Sont-elles centrées sur le moi ? Prennent-elles en considération les points de vue des pairs ? Visent-elles l'amélioration de la société ?

⁵ Traduction personnelle.

La complexification des perspectives épistémologiques croît au fil d'une praxis dialogique soutenue. Toutefois, notre modélisation met en avant la nécessaire variation des représentations et des perspectives, leur va-et-vient, sans prescrire une évolution linéaire. En d'autres mots, le modèle fait ressortir qu'il est tout à fait normal de revenir à des perspectives épistémologiques simples après en avoir mobilisé des complexes ; ce n'est pas là une régression, ni une question d'âge, mais le processus normal de l'apprentissage et du mouvement de la pensée. C'est par le concept de « récursivité », exploré notamment chez John Dewey (1960), que l'on évite la tendance aux gradations unidirectionnelles allant du simple au complexe, à l'œuvre par exemple dans la théorie du développement de Piaget et de Kohlberg.

Les représentations du monde, et la manière d'entrer en contact avec les représentations d'autrui, se complexifient en effet dans la mesure où elles peuvent être plus ou moins *décentrées* et plus ou moins *abstraites*.

Se *décentrer* signifie se mettre à la place de l'autre, concevoir le monde sans se mettre en son centre. Cela se produit progressivement, d'abord en ayant pour point de référence d'autres sources de réflexion que l'expérience vécue (ce que l'on a vu, entendu ou ressenti en chair propre). Il peut s'agir par exemple de l'expérience de quelqu'un d'autre (un ami, un parent) ou de l'expérience qu'on se représente être celle d'une personne en général. Graduellement, au fil d'une praxis dialogique soutenue et régulière, les élèves en arrivent non seulement à concevoir le point de vue d'autrui, mais à l'intégrer à leur position, à transformer ou ajuster celle-ci en fonction de l'autre ; à combiner les deux, après examen, en vue d'un bien commun.

Le mouvement d'*abstraction*, qui accompagne le décentrement, désigne le passage du particulier au général puis à l'abstrait ; des objets concrets aux catégories mentales. Il concerne également les opérations de mise en relation : le passage de représentations du monde caractérisées par des unités en vase clos, à des représentations caractérisées par des relations simples, et enfin à des représentations caractérisées par des relations complexes et évaluatives – élaborées avec les pairs.

Les mouvements de décentrement et d'abstraction donnent lieu à trois perspectives épistémologiques charnières (l'« égocentrisme », le « relativisme » et l'« intersubjectivité ») articulées par des perspectives intermédiaires (le « post-égocentrisme », le « pré-relativisme » et le « post-relativisme »). Dans ce continuum, l'on distingue un groupe de perspectives plutôt simples (l'égocentrisme, le post-égocentrisme et le pré-relativisme) et un groupe de perspectives plutôt complexes (le relativisme, le post-relativisme et l'intersubjectivité). Nous présentons ci-dessous les grandes lignes des trois perspectives épistémologiques charnières (pour une description détaillée des six perspectives, consulter Daniel & Gagnon, 2011).

L'égocentrisme

Il s'agit de la perspective épistémologique la plus simple. La compréhension du monde s'exprime par des unités séparées les unes des autres, à partir d'une représentation issue de l'expérience personnelle. Cette perspective peu nuancée et sans justification est formulée au « je », « moi », et ne se laisse pas influencer par les points de vue qui diffèrent.

La perspective relativiste

Cette perspective est un tournant, une rupture dans l'univers des représentations. Ici émergent la différence de l'autre en général (par-delà ma famille, mes amis), ainsi que les nuances. L'élève se représente que l'autre connu – par exemple ses parents, ses enseignants, les jeunes de son âge – ne comprend pas forcément les choses comme lui, et que les opinions ne sont ni isolées ni toujours binaires. S'en suit un intérêt pour le point de vue d'autrui, un souci à son égard, ainsi qu'une écoute active et de l'empathie, soulignant les convergences. La mise en relation des points de vue souligne les ressemblances (pas encore les divergences) et la pertinence de chaque approche n'est pas évaluée.

L'intersubjectivité

Cette perspective est caractérisée par un scepticisme constructif à l'égard des points de vue et valeurs de l'autre et de soi, qui s'exprime par un jugement évaluatif. L'évaluation est fondée sur des critères, les relations sont plus complexes et les énoncés sont conceptualisés et articulés. Ils ne prennent pas la forme de conclusions fermées, mais de questionnements où l'on retrouve les traces d'une recherche, d'une négociation entre différentes significations (Daniel, 2013). Au fil de cette recherche, l'élève, ou le groupe d'élèves, procède à une autocorrection et tente d'améliorer le point de vue initial du groupe en ayant comme objectif un bien commun.

2. La méthodologie d'enquête

Des discussions collectives ont été menées en 2015-2016 avec des élèves âgés de dix à dix-huit ans dans des écoles du Maroc, du Québec et de la France⁶. Une discussion d'environ une heure a été réalisée au sein d'un groupe-classe pour chacun des niveaux scolaires couvrant ces âges (voir tableau 1). Ces élèves, scolarisés en classe ordinaire, n'avaient reçu aucune formation préalable spécifique portant sur la pensée critique⁷.

Tableau 1 - Groupes d'élèves marocains, québécois et français participant aux discussions

<i>Maroc</i>	<i>Québec</i>	<i>France</i>
10-11 ans (Primaire 5)	10-11 ans (Primaire 5)	10-11 ans (Élémentaire 5)
11-12 ans (Primaire 6)	11-12 ans (Primaire 6)	11-12 ans (Collège 1)
12-13 ans (Collège 1)	12-13 ans (Secondaire 1)	12-13 ans (Collège 2)
13-14 ans (Collège 2)	13-14 ans (Secondaire 2)	13-14 ans (Collège 3)
14-15 ans (Collège 3)	14-15 ans (Secondaire 3)	14-15 ans (Collège 4)
15-16 ans (Tronc Commun/ lycée 1)	15-16 ans (Secondaire 4)	15-16 ans (Lycée 1)
16-17 ans (bac 1/ lycée 2)	16-17 ans (Secondaire 5)	16-17 ans (Lycée 2)
17-18 ans (bac 2/ lycée 3)	17-18 ans (Cégep 1)	17-18 ans (Lycée 3)

Les discussions en groupe-classe avaient pour thème la liberté. Elles étaient encadrées par des questions telles que « qu'est-ce que ça signifie pour vous être libre ? ». Elles ont été animées de manière à stimuler l'interaction entre les élèves, par exemple avec des relances telles que « que voulez-vous dire par là ? », « qui est d'accord ? », « qui est en désaccord ? ». Ces discussions ont été enregistrées et transcrites dans leur intégralité.

Sur la base des corpus verbaux recueillis et transcrits intégralement, chaque tour de parole d'élève a été codé en fonction des catégories du processus développemental brièvement décrit plus haut (voir la grille complète de codification en annexe 1). Un tour de parole pouvait équivaloir à un énoncé, mais aussi à une séquence d'énoncés entrecoupés ou non par l'intervention d'un autre élève ou par l'animateur/animateur. Chaque tour de parole pouvait être codé en fonction de plusieurs catégories du modèle, puisqu'il pouvait correspondre, par exemple, à une perspective épistémologique sous l'angle d'un mode de pensée et à une autre perspective épistémologique.

⁶ Recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (numéro 435-2013-0212). Certificat d'éthique numéro CPER 13-030-D.

⁷ Une formation de pensée critique dialogique peut consister, par exemple, en une praxis de communauté de discussion pendant quelques mois. Les groupes d'élèves ayant suivi une telle formation manifestent des perspectives épistémologiques très différentes de ceux qui n'en ont jamais suivie. Ils peuvent se rapprocher dès onze-douze ans de l'intersubjectivité (Daniel, 2015).

logique sous l'angle d'un autre mode de pensée. N'ont pas été codées les interventions hors sujet (telles que « puis-je aller aux toilettes ? »), ni les réponses monosyllabiques comme « oui » et « non », insuffisantes pour révéler un mode de pensée ou une perspective épistémologique.

Plus de dix mille interventions ont été codées en double aveugle par différents chercheurs et la codification a été discutée jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Elle a donné lieu à une compilation sous forme de pourcentages. Malgré l'emploi de nombres, cette compilation demeure fondée sur une analyse qualitative (Savoie-Zajc, 2004 ; Van der Maren, 2006). Elle permet de dégager les perspectives épistémologiques prédominantes dans chaque groupe d'élèves.

3. Prédominance de la perspective épistémologique relativiste chez les adolescents marocains

Dans la majorité des huit groupes d'âge étudiés au Maroc, la perspective épistémologique du relativisme a été prédominante. Le tableau 2 rassemble ces résultats et montre que, selon le groupe d'âge, le pourcentage d'interventions de type relativiste varie entre 33 % et 59 % de l'ensemble des prises de parole.

Tableau 2 - Compilation des perspectives épistémologiques des élèves marocains cernées à partir de discussions menées en groupe-classe

Age	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
Égocentrisme	1 %	2 %	4 %	3 %	0 %	4 %	0 %	0 %
Post-Égocentrisme	31 %	24 %	29 %	28 %	15 %	17 %	16 %	27 %
Pré-Relativisme	20 %	33 %	38 %	32 %	18 %	34 %	25 %	14 %
Relativisme	46 %	40 %	29 %	38 %	59 %	33 %	54 %	38 %
Post-relativisme	1 %	0 %	0 %	0 %	8 %	12 %	4 %	22 %
Intersubjectivité	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %

Ces résultats sont frappants compte tenu du fait que les élèves marocains n'avaient bénéficié d'aucune formation préalable en vue de stimuler leur pensée critique dialogique. Ils se démarquent des résultats obtenus auprès des groupes d'élèves français et québécois ayant participé à la même recherche empirique, et dont les interventions relèvent davantage du post-égocentrisme et du pré-relativisme (Daniel & Fiema, 2017, accepté pour publication). Dans les faits, à notre connaissance, il est peu habituel que la perspective épistémologique relativiste prédomine dans les interventions d'adolescents qui n'ont pas été formés dans cette optique. Le cas des jeunes Marocains se présente comme une exception. D'où l'intérêt de questionner les représentations sociales du contexte culturel marocain en vue d'apporter quelque lumière à ces résultats inhabituels.

■ Illustration de la perspective épistémologique relativiste chez les élèves marocains

Nous illustrons ici les manifestations de la perspective épistémologique relativiste telle qu'elle est apparue chez des groupes d'adolescents marocains interviewés en petits groupes de quatre élèves (deux garçons et deux filles). L'objectif de ces entrevues, menées en groupe réduit et non en groupe-classe, était de cerner les conceptions que les élèves se font de la pensée critique (Molina, Daniel & Belghiti, 2019). Il leur était demandé, par exemple : « Selon vous, la pensée critique, c'est quoi ? » ; « Est-ce que chaque fois qu'on réfléchit, on le fait de manière critique ? » ; « Si l'école enseignait la pensée critique, est-ce que les élèves aimeraient plus ou

moins l'école ? » Ces entretiens en petit groupe, également d'une durée approximative d'une heure et réalisés aussi en 2015-2016, donnaient à chaque participant plus d'occasions de s'exprimer que les discussions en groupe-classe. Ils permettent ainsi d'illustrer plus facilement les dynamiques discursives qui s'installent entre les participants. Les interactions de type relativiste que nous présentons ci-dessous sont tirées de quatre groupes d'âge : 10-11 ans, 13-14 ans, 14-15 ans et 17-18 ans.

■ Groupe des 10-11 ans

Question : « D'après vous, si l'objectif de l'école était de développer la pensée critique [...], est-ce que les élèves aimeraient plus ou moins l'école ? »

- Ça dépend de la **personnalité de chacun**, il y en a qui, même si peut-être l'école par exemple ne nous apprend pas comment faire pour la pensée critique, **il déteste, il déteste absolument l'école, il paresse et il dit que ce n'est pas important...** (F4)
- Par exemple comme **des garçons** qui viennent à l'école, **ils vont venir pour étudier, mais leur esprit est sur le jeu, il y en a qui... l'enseignante est en train d'expliquer et il joue, et fouille sa trousse ou il écrit, il s'en fout de l'enseignante et même des connaissances qu'elle lui donne afin qu'il puisse prendre la bonne voie et apprendre le discours critique, c'est-à-dire le discours correct** (F3) [...]
- Il y a **des élèves** qui veulent comprendre la pensée critique et il y a les élèves... (M1)
- Qui ne comprennent pas. (M2)
- Qui ne veulent pas venir à l'école et **ils se disent en quoi elle [la pensée critique] nous serait utile ? Même si cette pensée critique n'existe pas, ils se distraient, comme ce que F3 a dit, ils se distraient par le jeu, l'enseignante explique et ils jouent et se battent.** (M1)

Dans cet extrait de discussion, tous les participants de 10-11 ans font, à un moment ou un autre, une intervention marquée par la perspective épistémologique du relativisme. Sur le plan *logique*, tous répondent à la question en invoquant « quelqu'un en général » et non un vécu personnel, ni même celui d'un proche. Il s'agit de « chacun », de « il » ou de « ils », « des garçons », « des élèves ». Ce « quelqu'un en général » est toutefois mis en contexte dans une situation très concrète relevant du quotidien des enfants : « l'enseignante est en train d'expliquer et il joue, et fouille sa trousse, ou il écrit, il s'en fout » (F3). En matière de contenu de réponse, les élèves tentent de caractériser le comportement de ce « il » distrait, non intéressé à l'école, que celle-ci enseigne ou non la pensée critique. En matière de forme d'interaction discursive, ce par quoi se révèle la perspective épistémologique adoptée, ils se relaient les uns les autres en essayant de compléter et de préciser l'énoncé d'un pair. Par exemple, M1 commence un énoncé à partir duquel M2 co-construit son intervention (« il y a des élèves qui veulent comprendre la pensée critique et il y a les élèves... » [M1]; « Qui ne comprennent pas » [M2]), juste avant que M1 reprenne la parole pour référer explicitement à ce qu'une autre camarade a dit plus tôt (« ils se distraient, comme ce que F3 a dit »). Cela témoigne d'une perspective épistémologique relativiste sur le plan des pensées *responsable et créative*. D'une part, la co-construction d'un énoncé et l'accentuation d'une convergence avec un pair (ce que font M1 et M2) nécessitent préalablement, sur le plan de la pensée responsable, une écoute active, une représentation de l'autre, et un souci de comprendre son point de vue et de l'inclure dans sa propre représentation. D'autre part, la pensée créative, quant à elle, se manifeste par le souci de poursuivre ce que l'autre vient de dire en le renforçant par l'ajout d'éléments contextuels similaires.

■ Groupe des 13-14 ans

Question : « Est-ce que chaque fois qu'on réfléchit, on est nécessairement en train de réfléchir d'une manière critique ? »

- [...] on n'a pas toujours une pensée critique [...] Parce que ça dépend de ce à quoi nous pensons... **par exemple quelqu'un...** ça dépend de son vécu, de comment il réfléchit, **ça**

veut dire chacun et la manière dont il vit, la manière dont son environnement l'influence... **ça veut dire** les gens qui l'entourent comment ils voient [...]. (F29)

– Professeur, **je suis d'accord parce que** l'entourage c'est lui qui te laisse... exprimer ta pensée ; **si** l'entourage est positif, **ça te donne** des idées positives et bonnes ; **si** l'entourage n'est pas bien pour y vivre professeur, **c'est ce qui te donne** des idées négatives et mauvaises. (F23)

L'intervention de F29 s'inscrit dans une perspective relativiste sur le plan de la pensée *logique*, car elle essaie de formuler un énoncé général et de l'appuyer avec un exemple du même ordre. Le principe énoncé (« *on n'a pas toujours une pensée critique* ») est suivi d'une tentative d'explication (« *parce que ça dépend de...* ») et justifié par un exemple général. À ce moment-là, l'élève ne se désigne pas elle-même, ni ses proches, mais s'exprime à la troisième personne (« *par exemple quelqu'un...* »), ce qui témoigne d'un décentrement de soi. Elle enchaîne avec une seconde tentative d'explication (« *ça veut dire...* »). Toutefois, son deuxième énoncé (« *son environnement va l'influencer* ») n'est pas justifié. Puis, F23 prend le relais et affiche aussi une perspective relativiste sur le plan des pensées *responsable et créative*. Faisant preuve d'écoute active, elle se place en continuité de F29 en accentuant une convergence (« *je suis d'accord* ») et en essayant d'expliquer à l'aide d'un raisonnement simple ce que F29 n'avait qu'énoncé (« *parce que l'entourage est ce qui te permet d'exprimer ta pensée ; il te donne des idées positives et bonnes ou négatives et mauvaises...* »). Son écoute et sa contribution à l'énoncé d'autrui solidifient le point de vue émis.

■ Groupe des 14-15 ans

Question : « *Est-ce que chaque fois qu'on réfléchit, on réfléchit de manière critique ?* »

– Oui.

– Pourquoi ? (Relance de l'animatrice)

– Je ne sais pas, ma nature est comme ça. (M1)

– **Moi je ne réfléchis pas toujours de la même façon, c'est-à-dire** il y a des circonstances où **je réfléchis d'une manière critique [...]** si j'ai parlé en classe ou quelque chose et **quelqu'un** a rigolé, **je** pars à la maison et **je** commence à réfléchir : **pourquoi** ce gars s'est moqué de **moi**, **peut être** que j'ai dit quelque chose de déplacé, **ou bien** la façon dont j'ai exprimé **mon idée** n'était pas la bonne, parce que, des fois [...] en classe tu dis un mot, tu comprends, il y a **quelqu'un** qui comprend ce mot, c'est-à-dire son sens, en arabe classique par exemple, tu le dis et c'est normal, et il y a **quelqu'un d'autre** qui pense, **il pense d'une autre manière**, il comprend le sens du mot dans le langage des [rues] [...] toi tu l'as dit sans arrière-pensée, **mais quand quelqu'un d'autre le dit, tu réfléchis toi-même**, tu réfléchis [et tu te dis alors], c'est quoi cette manière [de m'exprimer] et tu commences à en rigoler. (F3)

Cet extrait illustre bien la récursivité du processus développemental de la pensée critique dialogique. L'intervention de F3 se situe d'abord dans la perspective de l'égo-centrisme. Elle est formulée au « je » et raconte une expérience personnelle concrète. Puis, elle se décentre et se généralise, ce qui la situe dans la perspective relativiste. En ce qui a trait à la pensée *logique et responsable*, la figure et le souci de « quelqu'un d'autre » surviennent. Il s'agit d'un garçon x – « il » – qui ne comprend pas les mots de la même façon qu'elle. Avec ce « quelqu'un d'autre » surgit non pas une conclusion fermée, mais un questionnement (« *Pourquoi ? Peut-être était-ce déplacé... ou la façon de m'exprimer n'était pas la bonne ?* »). Et surgit également une tentative d'explication simple (le sens des mots n'est pas le même en arabe classique et en arabe des rues ; on ne comprend pas les mots de la même manière). En ce qui a trait à la pensée *créative*, F3 se met en parallèle avec le locuteur précédent, M1, en se distanciant de celui-ci (« *moi je ne réfléchis pas toujours de la même façon* »), ce qui pourrait loger son intervention dans une perspective plus complexe, à savoir le post-relativisme. Cependant, sa divergence se fonde sur un contre-exemple et celui-ci renvoie à une expérience personnelle, ce qui suppose une perspective épistémologique plus simple. Finalement, en ce qui a trait à la pensée *métacognitive*, F3 esquisse une autocorrection à partir d'une rétrospective sur soi et son groupe-classe dans un con-

texte concret : « *quand quelqu'un d'autre le dit [le mot], tu réfléchis toi-même, tu réfléchis [et tu te dis alors], c'est quoi cette manière [de m'exprimer] et tu commences à en rigoler* ».

■ Groupe des 17-18 ans

Question : « *La pensée critique, c'est quoi ?* »

– **Selon moi** la pensée critique c'est quand **quelqu'un** reçoit une idée opposée de l'autre ; il peut l'analyser, l'étudier dans toutes les dimensions, il voit si elle est bonne, **qu'est-ce qui n'est pas bien** dans cette idée, **c'est-à-dire comment** cette idée doit être modifiée, **quelles sont** les choses utiles ou inutiles dans cette idée. **Vous avez compris ?** C'est avoir un avis personnel sur l'idée ; en faire une évaluation. (F8)

– **Je suis d'accord avec F8**, c'est-à-dire si tu reçois quelque chose de nouveau, **par exemple une information**, tu la critiques [...] **c'est-à-dire, quelle que soit la chose** que tu reçois, tu ne vas pas – elle ne deviendra pas une conviction pour toi, tu dois **l'examiner par rapport à plusieurs choses dont tu es déjà trop convaincu**. Tu étudies cette chose dans toutes ses dimensions et là tu peux l'accepter et si elle corrigeait les choses dont tu étais convaincu, **[alors]** elle te corrigera des choses que tu savais déjà, mais dans lesquelles tu avais tort [...] ce n'est pas toi seul qui as raison, mais tu peux **découvrir que tu as des erreurs** dans des choses que tu savais déjà. (F5)

Dans l'ensemble, l'intervention de F8 s'inscrit dans la perspective épistémologique du relativisme. Sur le plan de la pensée *responsable*, les stratégies de début et de fin de l'intervention révèlent un clair souci des autres. En commençant par « *Selon moi* », l'élève se montre consciente de la pluralité de points de vue et du fait que plusieurs d'entre eux peuvent être valides ; son énoncé ne prétend pas clore la discussion avec un résultat final et laisse paraître une part d'incertitude. De même, en terminant par « *Vous avez compris ?* », elle témoigne d'une sensibilité quant à la réception et l'intelligibilité de son point de vue, nécessaire pour qu'il puisse être intégré à une réflexion commune. Sur le plan de la pensée *créative*, l'intervention de F5 témoigne d'une écoute convergente explicite (« *je suis d'accord avec F8* »). À la convergence s'additionne un exemple illustratif qui demeure sur le registre général (« *par exemple une information, tu la critiques...* »). Puis, sur le plan métacognitif, F5 introduit l'autocorrection (« *tu dois examiner la chose par rapport à des choses dont tu es trop convaincu* » et « *ce n'est pas toi seul qui a raison... tu peux découvrir que tu as des erreurs* »). Sur le plan logique, enfin, le mouvement de généralisation persiste (« *quelle que soit la chose que tu reçois...* »).

4. Est-il possible d'établir des liens entre les manifestations de pensée critique dialogique décelées chez les élèves marocains et certaines de leurs représentations sociales ?

Comment expliquer la prédominance de la perspective épistémologique relativiste chez les élèves marocains alors que ces derniers, rappelons-le, n'avaient pas reçu de formation particulière pour développer leur pensée critique dialogique et que les interventions des autres groupes d'élèves (français et québécois) qui ont expérimenté le même protocole font montre de perspectives épistémologiques plus simples (post-égoцентриque et pré-relativiste) ? La piste que nous suivons ici consiste à interroger la relation potentielle entre l'épistémologie relativiste des interventions des élèves marocains et une représentation sociale qui structure leurs propos. Autrement dit, dans quelle mesure le *contenu* représentationnel encadrant les réponses des élèves aide-t-il à mieux comprendre la *forme* que prennent les énoncés et les interactions lors de la discussion ?

■ Les représentations sociales analysées sous forme de scène

Les représentations sociales sont des schèmes (ou encore des « images mentales ») socialement constitués et transmis qui orientent les attitudes, les conduites, les comportements. Nous le disent les grands classiques des représentations sociales (Jodelet, 1989 ; Mannoni, 1998 ; Mos-

covici, 1986 ; Rouquette & Rateau, 1998), comme les travaux plus récents (Abric, 2005 ; Garnier & Doise, 2002 ; Miguel, Pires & Carugati, 2013 ; Omelchenko et al., 2016 ; Seca, 2010).

Les représentations sociales conditionnent l'ensemble des sphères de la vie humaine – personnelle, interpersonnelle et sociétale – et sont repérables dans les discours (médiatiques, politiques, religieux, familiaux, éducatifs, etc.) (Cardoso, Santiago & Sarrico, 2012 ; Hermann-W & Ryan, 2016 ; Rätty, Monomen & Pykäläinen, 2017). On les retrouve tant dans les discours officiels, par exemple les manuels scolaires (Anderson, 2012), que dans les discours informels et spontanés, comme celui des élèves marocains.

Dans la présente étude, nous mobilisons une approche qui aborde la représentation sociale sous forme de « scène » (Doutey, 2010 ; Kirkkopelto, 2010 ; Molina, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2017c ; Molina, Daniel & Belghiti, 2019). L'approche scénique des représentations sociales que nous avons développée rend compte de la structure fondamentalement schématique et imagée de la représentation. Tout en tenant compte de sa dimension cognitive, elle met en valeur sa dimension *affective*, émotionnelle. Cette dernière est généralement laissée de côté (Gonzales-Rey, 2002 ; Jodelet, 2008), notamment dans les approches d'analyse plus formelles (comme celles d'Abric, 2005 ; Granot & Mayselless, 2012 ; Miguel, Pires & Carugati, 2013 ; Rouquette & Rateau, 1998).

En tant que « scène » encadrant notre façon de « voir » le monde et de nous comporter (Molina 2016 ; Molina, Daniel & Belghiti, 2019 ; Molina & Richard, 2019), la représentation sociale est un tableau, un acte dans une pièce de théâtre ou un film : s'y déroule une *action* dans un *espace* et un *temps* circonscrits ; une action située dans l'espace et le temps qui provoque des *affects* chez celui qui la regarde – ou « se la représente ». C'est ainsi qu'elle induit une *attitude* globale et oriente le comportement.

■ **La scène de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés**

Les élèves marocains évoquent régulièrement, dans leurs discussions en petit groupe portant sur la pensée critique, le devoir d'écoute envers les personnes qui sont « plus âgées que soi ». C'est une représentation sociale que nous avons étudiée pour tenter d'expliquer la prégnance de la perspective épistémologique du relativisme chez ces élèves. L'emploi de cette figure générale (« les plus âgés ») attire l'attention du fait qu'elle est récurrente dans presque tous les groupes d'âge et du fait que seuls les élèves marocains la mobilisent, et non leurs homologues français et québécois participant à la même recherche empirique, répartis suivant les mêmes groupes d'âge et répondant aux mêmes questions.

L'anthropologie sociale et culturelle ainsi que l'ethnographie ont beaucoup écrit sur le rapport aux aînés en Afrique (voir notamment Abélès & Collard, 1985 ; Arcand, 1982 ; Dueppen, 2014 ; Paulme, 1971 ; Spencer, 2004). Déjà en 1971, Denise Paulme note que les gérontocraties traditionnelles impliquent des décisions prises par les anciens, mais qui résultent de longues discussions tenues dans la communauté (Dossonge, 2011, p. 22). Allant dans le même sens, John Hamer (2003) souligne une certaine négociation entre générations. Dans le cas spécifique du Maroc, Muriel Sajoux et Laurent Nowik (2010, p. 27) rappellent que les personnes âgées, traditionnellement prises en charge par la famille, sont « fortement respectées » et « détiennent une forte autorité sur les plus jeunes. » Plusieurs travaux récents (Roth, 2010 ; Rouamba, 2012, parmi d'autres) observent toutefois des changements en cours ou à venir : les mouvements migratoires et de genre, par exemple, transforment de l'intérieur les processus et les représentations mêmes du rapport aux aînés.

Nous prenons très au sérieux la mise en garde de Tom Briaud (2015, p. 65) et soulignons que la description faite ici de la représentation sociale dont font mention les élèves marocains n'est pas intéressée par une idéalisation de la vieillesse africaine et des rapports intergénérationnels qui l'accompagnent. Notre description aspire simplement à rendre compte de l'un des contenus de réponse évoqués de façon récurrente par les adolescents au Maroc, alors qu'ils étaient ques-

tionnés sur la pensée critique. Le respect envers les personnes « plus âgées » fait indéniablement partie de leur univers culturel et se pose comme un « devoir ». En l’abordant sous forme de scène, nous voulons mettre en lumière sa charge affective et les attitudes sociales complexes que ce respect est susceptible d’inculquer dans le contexte spécifique des adolescents marocains. Voyons point par point la composition scénique de cette représentation sociale : quelle action est représentée ? Dans quel cadre spatio-temporel cette action se produit-elle ? Quels affects et attitudes trouve-t-on chez celui qui se la représente ?

L’action de la scène racontée par les élèves marocains comporte de « devoir » « respecter » les plus âgés que soi (« *il doit, il doit respecter* » M1, 10-11 ans ; « *tu dois les respecter* » F29, 13-14 ans). Du point de vue des adolescents, il faut les respecter parce qu’ils savent davantage de choses et qu’ils agissent pour le bien des plus jeunes (« *il [le garçon] doit le respecter parce que l’enseignant est plus âgé que lui, c’est lui qui donne la connaissance, c’est lui qui lui explique [...] il doit traiter ses parents de la même façon... quand il sort vers douze heures, ils lui disent : mon fils, ne sors pas, c’est pour ton bien, ne tarde pas trop* » M1, 10-11 ans).

L’action se déroule dans les espaces du quotidien : à la maison, en classe, ou encore sur la rue (« *quelqu’un d’âgé sur la rue [...] tu dois le respecter.* » F29, 13-14 ans). La scène est donc fréquente. Elle peut advenir un peu partout dans l’espace habité et, ce faisant, l’affect qu’elle induit est tout aussi fréquent et normalisé.

Le temps est quant à lui double : la scène contient à la fois une rétroaction (retour en enfance) et une projection (prendre les plus âgés comme modèle pour plus tard). La rétroaction relève du fait que le respect des plus âgés est appris très tôt, ce qui fait remonter le temps. (« *dès l’enfance tu es éduqué sur le fait que c’est quelqu’un d’âgé, tu as des limites, tu dois les respecter* » F29, 13-14 ans ; « *ton père et ta mère sont les premiers gens que tu dois respecter* » F23, 13-14 ans). La projection dans le futur, pour sa part, relève du fait que les personnes plus âgées sont des modèles pour l’avenir. Elles représentent ce que l’on sera soi-même plus tard, d’où l’importance de les respecter dès maintenant (« *comme les parents et professeurs, il les respecte parce qu’il les prend comme exemple* » M22, 13-14 ans).

Sur le plan des affects et attitudes, capital dans le théâtre des représentations sociales, la scène baigne dans un premier temps dans une ambiance d’« obligation ». Autant les garçons que les filles se sentent exhortés à respecter les plus âgés. Les « *tu dois* » abondent, comme le montrent l’ensemble des extraits cités, et ils côtoient une série d’autres formules soulignant le sentiment d’obligation (« *c’est l’entourage qui te force à bien traiter...* » F23, 13-14 ans ; « *Pour les parents et les profs, n’en parlons même pas, le respect est obligatoire...* » F25, 15-16 ans).

Quels pourraient être les liens à établir entre cette scène marquant les propos des élèves et la perspective épistémologique relativiste de leurs interventions ? Il y a lieu de se demander, par exemple, si la représentation sociale de la hiérarchie des âges et du devoir d’écoute envers les plus âgés est susceptible d’encourager le mouvement de décentrement, notamment par le biais de l’*empathie*, et ce faisant, en mesure de stimuler la perspective épistémologique du relativisme. Rappelons que l’*empathie* et l’ouverture à l’autre commencent à se manifester dans la perspective du relativisme. Elles constituent le changement de paradigme : l’autre ne pense pas nécessairement comme moi et j’essaie de me mettre à sa place, de comprendre sa perspective et de l’intégrer pour enrichir la mienne.

Dans cet univers culturel, il nous semble que les élèves marocains essaient de se décentrer pour se mettre dans la peau des plus âgés et tenter de comprendre l’obligation de les écouter. Les plus vieux ne parlent pas en vain ; s’il faut les écouter, c’est parce qu’ils savent des choses que l’expérience leur a apprises. Ce faisant, les jeunes ne se soumettent pas à eux à contrecœur ; ils leur font confiance. En réfléchissant, en pensant de manière critique, ils considèrent pouvoir arriver aux mêmes conclusions que les aînés (« *c’est possible qu’à travers cette pensée critique on sache les conséquences [qui se produiraient] si on désobéit aux parents, on saura qu’elles seraient les conséquences après.* » F4, 10-11 ans). Autrement dit, à y regarder de plus près, cette représentation sociale n’exhorte pas à une obéissance aveugle sous l’égide d’une figure

d'autorité (ce qui relèverait davantage de la rigidité de l'égoïsme). Elle semble plutôt stimuler l'intégration réfléchie de ce que l'aîné dit. Elle semble donner une place privilégiée à l'apport du plus vieux au sein du parcours appartenant au plus jeune. Cette ouverture à l'autre (que je « dois » écouter, certes, mais que dans les faits je m'efforce d'écouter pour pouvoir le comprendre) est appropriée au développement d'une perspective épistémologique relativiste sur le plan de la pensée responsable. Le « devoir » d'écoute véhiculé par cette scène ne ressemble pas au joug d'une loi, mais à un souci socialement inculqué quant aux différences entre les expériences.

En outre, les adolescents marocains sont plus âgés que les petits (« *moi je suis plus âgée que lui [mon petit frère] ; il est petit, on doit prendre [l'opinion de] celui qui est plus âgé* » F3, 10-11 ans). Ainsi, la scène de la hiérarchie des âges rend les adolescents *de facto* concernés par les plus jeunes, elle les appelle à agir pour leur bien, à se mettre à leur place : « *il [l'élève] conseille les gens qui l'entourent, c'est-à-dire tous les gens, c'est-à-dire sa mère et son père, s'ils parlent avec sa sœur d'une manière négative, il proteste, il lui dit : non maman, c'est ma petite sœur, parlez... [autrement]* » F29, 11-12 ans. Voilà un autre indice que la représentation sociale de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés n'implique pas un commandement indiscutable, ni une soumission systématique : si c'est pour protéger un plus jeune, il est envisageable de protester contre les jugements et actions des plus âgés que soi. Des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour évaluer si cette représentation est en amont d'une sensibilité particulière à la responsabilité et au bien commun.

Ensuite, sur le plan de la pensée métacognitive, la scène de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute semble inculquer dès le plus jeune âge non seulement la nécessité d'écouter ce que disent les plus vieux, mais de surcroît celle de se corriger en fonction de leurs dires. Le passage suivant l'illustre bien : « *comme ce que M2 a dit : l'entraîneur, il les conseillait et son conseil n'est pas parti dans l'air...le joueur a suivi le conseil, il l'a appliqué et maintenant il est devenu un bon joueur de première catégorie* » (M1, 10-11 ans). Ce retour critique sur soi-même effectué par le plus jeune à partir du point de vue des plus âgés est au cœur d'une perspective épistémologique relativiste (qui conçoit et accepte la différence des points de vue, avec le souci naissant d'une intégration et d'une autocorrection). Dans le cas des élèves marocains, le retour réflexif sur soi pourrait s'enraciner dans une norme culturelle qui valorise *per se* la parole et l'expérience du plus vieux.

Finalement, sur le plan de la pensée créative (relayer le propos des pairs, tenter d'enrichir ce qui a été dit), il est envisageable que la représentation sociale de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés rende les élèves marocains plus enclins à faire preuve de retenue lorsqu'ils se trouvent devant des personnes « plus âgées » et à interagir avec davantage de désinvolture lorsqu'ils se trouvent dans un contexte de discussion entre pairs. Ce qui mettrait en contexte, ici, la co-construction d'énonciations convergentes entre élèves du même groupe d'âge : manifester son accord, ajouter des éléments et tenter d'approfondir les énoncés des pairs, essayer d'élargir ce qui vient d'être dit en ajoutant un exemple dans un contexte similaire, etc. Des recherches supplémentaires seraient requises pour discerner si (et dans quelle mesure) l'échange avec des aînés s'avèrerait plus ou moins inhibant dans le contexte culturel marocain.

Conclusion

Dans les termes du processus développemental de pensée critique dialogique que nous avons modélisé au fil de quinze ans de recherche en suivant la méthode de la théorie ancrée (Daniel 2018), la « perspective épistémologique » qui a prédominé chez les adolescents marocains de notre enquête s'est révélée être « relativiste ». Les perspectives épistémologiques sont déterminées par la forme d'énonciation et d'interaction entre les élèves lors de la discussion en groupe. La perspective du relativisme désigne un décentrement de soi, le début d'un souci de l'autre et d'une co-construction d'énoncés avec les pairs. Pour illustrer ce résultat inhabituel chez des adolescents n'ayant reçu aucune formation préalable visant à stimuler leur pensée critique dialo-

gique, nous avons présenté des extraits de discussion. Nous avons par la suite interrogé le lien possible entre la perspective épistémologique du relativisme et le contenu d'une représentation sociale évoquée fréquemment par les élèves marocains : le devoir d'écoute envers les plus âgés.

En abordant cette représentation sociale comme une « scène », nous avons mis en lumière les affects et attitudes qu'elle est susceptible d'induire chez les jeunes : non pas tant soumission, mais confiance ; non pas simple obéissance, mais empathie. La scène de « la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés » peut ainsi contribuer à expliquer la tendance des élèves marocains au décentrement de soi et leur disposition à intégrer de façon réfléchie ce que l'autre dit. Cette représentation sociale, qui exhorte *a priori* les jeunes Marocains à obéir aux plus vieux, semble de fait les mener à réfléchir avec eux, à méditer ce qu'ils disent. Plus ample-ment, elle les mène très tôt à s'ouvrir aux autres. Non seulement aux aînés, par ailleurs, mais aussi aux plus jeunes dont ils ont la responsabilité en conformité avec la hiérarchie des âges.

En proposant cette possible corrélation, liant contenu des représentations sociales et pensée critique dialogique chez des adolescents du Maroc, nous ouvrons le champ de questionnement de l'école inclusive. Alors que des spectres d'intransigeance se dressent trop souvent, nous dégagons des pistes – devant être approfondies – pour mieux cerner les dimensions représentationnelles de la culture marocaine qui valorisent et opérationnalisent intrinsèquement l'écoute, le dialogue et la pensée conjointe.

Références

- ABÉLÈS Marc & COLLARD Chantal (dir.) (1985), *Âge, pouvoir et société en Afrique Noire*, Paris, Karthala.
- ABRIC Jean-Claude (2005), *Méthodes d'études des représentations sociales*, Toulouse, Éditions Érès.
- AMROUS Nourddine & NEJMAOUI Nabila (2016), « A developmental approach to the use of critical thinking skills in writing: the case of Moroccan EFL university students », *Arab World English Journal (ASELS Annual Conference Proceedings)*, p. 142-156.
- ANDERSON Carl B. (2012), « Misplaced Multiculturalism: Representations of American Indians in U.S. History Academic Content Standards », *Curriculum Inquiry*, vol. 42, n° 4, p. 497-509.
- ARCAND Bernard (1982), « La construction culturelle de la vieillesse », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 6, n° 3, p. 7-23.
- ATTIAS-DONFUT Claudine (1994), « Entre tradition et modernité : les incontournables aînés », dans Claudine Attias-Donfut & Leopold Rosenmayr (dir.), *Vieillir en Afrique*, Paris, Presses universitaires de France, p. 19-46.
- AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle, FIEMA Gabriela, PIRONOM Julie & BELGHITI Karima (2017), « Verbal manifestation of critical thought. Transversal study from age 10 to 18 in France », *World Journal of Education*, vol. 7, n° 6, p. 38-56.
- BAROU Jacques (2011), « Dissonances », *L'école des parents*, vol. 2, n° 589, p. 34-35.
- BELGHITI Karima (2012), *Critical Thinking Skills in Reading and Writing: the Case of Moroccan EFL University Students*, Thèse doctorale, Université Mohamed V, Rabat (Maroc).
- BELGHITI Karima, EL KIRAT Yamina & CHANA Mohamed (2016), « Critical Thinking Development: The Case of the English Course in the CPGE Classes in Meknes, Fes and Kenitra », *Arab Society of English Language Studies Annual Conference Proceedings*, Université Mohamed V, Rabat (Maroc), p. 106-127, En ligne <https://awej.org>
- BELKIN Douglas (2015, 16 janvier), « Test finds college graduates lack skills for white-collar jobs », *The Wall Street Journal*.
- BRIAUD Tom (2015), « Les associations de personnes âgées au Burkina Faso : négociation d'un "droit à jouer" ou constitution d'un groupe de défense des intérêts de la vieillesse ? », *Mondes en développement*, vol. 3, n° 171, p. 65-82.

- CARDOSO Sónia, SANTIAGO Rui & SARRICO Cláudia (2012), « The social representations of students on the assessment of universities' quality: the influence of market- and managerialism-driven discourse », *Quality in Higher Education*, vol. 18, n° 3, p. 281-296.
- COLLINS Carol (2004), *Education for a just democracy: The role of ethical inquiry*, Thèse de doctorat, University of South Australia, Adelaide (Australie).
- COMPTE-SPONVILLE André (1995), *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses universitaires de France.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (Royaume du Maroc) (2015), *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : vision stratégique de la réforme 2015-2030*, En ligne <https://www.men.gov.m>
- CHARMAZ Kathy (2005), « Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies », N. Denzin, & Y. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ème édition), Thousand Oaks, SAGE Publications, p. 507-537.
- DANIEL Marie-France (2018), « Grounded theory. A research method for advancing the comprehension of P4C's processes », *Childhood & Philosophy*, vol. 14, n° 29, p. 307-328.
- DANIEL Marie-France (2015), « Mes élèves philosophent-ils ? Le développement d'une pensée critique dialogique : un critère du philosopher », dans E. Auriac-Slusarczyk & J.M. Colleta (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, p.333-369.
- DANIEL Marie-France (2013), « Relativism: A threshold for pupils to cross in order to become dialogical critical thinkers », *Childhood & philosophy*, vol. 9, n° 17, p. 43-62.
- DANIEL Marie-France (2017), « Dignité humaine et pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents », *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GRÉÉ*, vol.3, n° 3, En ligne <http://gree.uqam.ca>
- DANIEL Marie-France & DELSOL Alain (2005), « Learning to dialogue in kindergarten. A case study », *Analytic Teaching*, vol. 25, n° 3, p. 23-52.
- DANIEL Marie-France & FIEMA Gabriela (accepté pour publication), « Dialogical Critical Thinking », dans N. Fletcher (dir.), *Philosophy in school across Canada*, Montréal, McGill-Queens University Press.
- DANIEL Marie-France & FIEMA Gabriela (2017), « Dialogical Critical Thinking in Children », *Knowledge Cultures*, vol. 5, n° 4, p. 42-65.
- DANIEL Marie-France & FIEMA Gabriela (2017b), « Étude des perspectives épistémologiques sous-jacentes au processus de mobilisation d'une pensée critique dialogique chez un groupe de philosophants âgés de 9 à 11 ans », dans J.-P. Simon & M. Tozzi (dir.), *Paroles de philosophes en herbe, Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*, Grenoble, Éditions littéraires et linguistiques de l'Université Grenoble Alpes, p. 185-207.
- DANIEL Marie-France & GAGNON Mathieu (2012), « Pupils' age and philosophical praxis: two factors that influence the development of critical thinking in children », *Childhood & Philosophy*, vol. 8, n° 15, p. 105-130.
- DANIEL Marie-France & GAGNON Mathieu (2011), « A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years », *Creative Education*, vol. 2, n° 5, p. 418-428.
- DANIEL Marie-France, PETTIER Jean-Charles & AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle (2011), « The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years », *Creative Education*, vol. 2, p. 296-304.
- DANIEL Marie-France & GAGNON Mathieu (2019), « Dialogical critical thinking in children. Developmental process », dans E.G. Carayannis (dir.), *Encyclopedia of Creativity, Intervention, Innovation and Entrepreneurship*, New-York, Springer Science + Business Media, p. 530-537.
- DEWEY John (1983), *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Artigues-près-Bordeaux, L'Âge d'Homme.
- DEWEY John (1960), *How we think*, Boston, Health and Co.
- DOSSONGE Caroline (2007), « Anxiété et choix, les prémisses d'un processus identitaire », *Cahiers d'études africaines*, n° 185, p. 145-173.

- DOUTEY Nicolas (2010), « Une abstraction qui marche. Deux hypothèses de conceptions de la scène », dans D. Guénoun et al., *Philosophie de la scène*, Besançon, Les solitaires intempestifs, p. 51-69.
- DUEPPEN Stephen A. (2014), *Egalitarian Revolution in the Savanna. The Origins of a West African Political System*, New York, Routledge.
- EL KINANY Soukaina (2015), « Teenagers Attitudes and Practices of Dating in Morocco: Fez City as a Case Study a Pilot Study », communication présentée à la International Conference on Studies in Humanities and Social Sciences, Paris (France).
- ELOUAKILI Samira (2017), « A linguistic study of borrowing in Moroccan teenage talk », *International Research in Education*, vol. 5, n° 1, p. 162-180.
- FREIRE Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
- GARNIER Catherine & DOISE Willem (2002), *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études*, Montréal, Éditions nouvelles.
- GLASER Barney & STRAUSS Anselm (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- GONZALES-REY Fernando Luis (2002), « Repenser les fondements épistémologiques de la recherche en psychologie sur les représentations sociales », dans Catherine Garnier & Willem Doise (dir.), *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études*, Montréal, Éditions nouvelles, p. 241-263.
- GRANOT David & MAYSELESS Ofra (2012), « Representations of mother-child attachment relationships and social-information processing of peer relationships in early adolescence », *Journal of Early Adolescence*, vol. 32, n° 4, p. 537-564.
- HALPERN Diane (2014), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinkin*, New York, Psychology Press.
- HAMER John (2003), « Inclusion and Exclusion in Generational Class Systems among Cushitic Speaking Peoples in the Horn of Africa », *Zeitschrift für Ethnologie*, vol. 128, n° 2, p. 195-212.
- HERMANN-WILMARTH Jill M. & RYAN Caitlin L. (2016), « Queering chapter books with LGBT characters for young readers: recognizing and complicating representations of homonormativity », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 37, n° 6, p. 846-866.
- HOFER Barbara & PINTRICH Paul (2011), *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, New-York and London, Routledge.
- IDRUS Hairuzila, DAHAN HAZADIAH Mohd & ABDULLAH Norman (2010), « Integrating Critical Thinking and Problem Solving Skills in the Teaching of Technical Courses: The Narrative of a Malaysian Private University », communication présentée au 2^e *International Congress on Engineering Education*.
- JODELET Denise (2008), « Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales », *Connexions*, vol. 1, n° 89, p. 25-46.
- JODELET Denise (1989), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- KIRKKOPELTO Essa (2010), « La question de la scène », dans D. Guénoun et al., *Philosophie de la scène*, Besançon, Les solitaires intempestifs, p. 115-144.
- KUHN Deanna (1999), « A developmental model of critical thinking », *Educational Researcher*, vol. 28, p.16-25.
- KWAK Duke Joo (2007), « Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 39, n° 4, p.460-470.
- KPAZAI Georges & BEN JOMAA Hejer (2018, mars), « Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique et en sport : une étude pilote réalisée en Algérie, au Congo et en Tunisie », communication présentée au 3^e *Congrès international de l'Association africaine des sciences du sport*, Rabat (Maroc).

- LENOIR Yves (2016, novembre), « Quelles seraient les finalités éducatives scolaires dans le monde actuel ? », conférence d'ouverture présentée au Forum Synergie 2016, *Éducation : Transitions vers de nouvelles réalités*, Toronto (Canada).
- LALANDES André (2010), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France (3^e édition).
- LIPMAN Matthew (2003), *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LIPMAN Matthew (1988), « Critical Thinking: What can it be? », *Educational Leadership*, vol. 46, n° 1, p. 38-43.
- LIPMAN Matthew, SHARP Ann-Margaret & OSCANYAN Frederick S.O. (1980), *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press.
- MALMIR Ali & SHOORCHEH Samad (2012), « An Investigation of the Impact of Teaching Critical Thinking on the Iranian EFL Learners' Speaking Skill », *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 3, n° 4, p. 608-617.
- MANNONI Pierre (1998), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- MIGUEL Isabel, PIRES Valentim J. & CARUGATI Felice (2013), « Social representations of the development of intelligence, parental values and parenting styles: a theoretical model for analysis », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 4, p. 1163-1180.
- MOLINA Vanessa (2017a), « Le bien-être à l'école et la lecture : stimuler la joie de penser en lisant », *Recherches & Éducatives*, n° 17, p. 87-101.
- MOLINA Vanessa (2017b), « Lire autrement le "retour sur enquête" de l'anthropologie contemporaine : que nous apprennent les scènes de Platon, Nietzsche et Descartes ? », *Enquêtes et Ancrages : Revenir, reprendre... Le « Re » dans l'enquête*, En ligne <http://revue-ancrages.fr>
- MOLINA Vanessa (2017c), « Tu ne t'effaceras point. Le lecteur en tant que metteur en scène de l'information », *Liberté – Art et Politique*, n° 318, p. 28-31.
- MOLINA Vanessa (2016), *Scène et philosophie. Théorie et pratique de la lecture philosophique pour un libre accès à la pensée*, Thèse de doctorat, Université d'Ottawa (Canada).
- MOLINA Vanessa (2015), « Descartes constructeur ou la métaphore dans la scène de pensée du texte philosophique », *Publiforum*, n° 23 (Les avatars de la métaphore), En ligne <http://www.publiforum.farum.it>
- MOLINA Vanessa, DANIEL Marie-France & BELGHITI Karima (2019), « Les représentations sociales de la pensée critique chez des adolescents marocains âgés de 10 à 18 ans : une approche par la scène », *Penser l'éducation*, n° 44, p. 69-103.
- MOORE Tim (2013), « Critical thinking: seven definitions in search of a concept », *Studies in Higher Education*, vol. 38, n° 4, p. 506-522.
- MOSCOVICI Serge (1986), « L'ère des représentations sociales », dans Willem Doise & Augusto Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 34-80.
- NADRI Youssef & ADIL Azhar (2016), « Self-assessment of critical thinking skills in EFL writing courses at the university level: reconsideration of the critical thinking construct », *Arab World English Journal (ASELS Annual Conference Proceedings)*, p. 57-71.
- OMELCHENKO Daria A., MAXOMOVAA Svetlana G., NOYANZINAA Oksana E., MAXIMOVA Maxim B. & AVDEEVAA Galina S. (2016), « Images of the "Other" with "Alien" ethnicity in the conscience of Russian population living in border regions », *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 11, n° 11, p. 3994-4004.
- OMNIA NABIH Ahmed (2014), « Towards a Critical Thinking Classroom », *Arab World English Journal*, vol. 5, n° 2, p.206-220.
- PAULME Denise (dir.) (1971), *Classes et associations d'âge en Afrique de l'Ouest*, Paris, Plon.
- PLATANIA Marco (2011), « L'historiographie du fait colonial : enjeux et transformations », *Revue d'histoire des sciences humaines*, vol. 1, n° 24, p. 189-207.
- RATY Hannu, MONONEN Noora & PYKALAINEN Elina (2017), « Essentialism and social representations of

intelligence », *Social Psychology of Education : An International Journal*, vol. 20, n° 4, p. 915-927.

RICHARD Alexis & MOLINA Vanessa (2019), « La φαντασία du poète et de l'orateur dans le traité Περὶ ὕψους de Pseudo-Longin : dénouement d'un débat ancien », *Méthodos*, n° 19, En ligne <https://journals.openedition.org>

RORTY Richard (1990), *L'homme spéculaire*, traduction de Thierry Marchaise, Paris, Seuil.

ROTH Claudia (2010), « Les relations intergénérationnelles sous pression au Burkina Faso », *Autrepart (Vieillir au Sud)*, vol. 1, n° 53, p. 95-110.

ROUAMABA George (2012), « Dynamiques d'autonomisation financière des femmes âgées et rôle de cette autonomie dans la prise de pouvoir (gris). Que signifie le pouvoir gris en Afrique ? », *Gérontologie et société*, vol. 35, n° 143, p. 189-206.

ROUQUETTE Michel-Louis & RATEAU Patrick (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

SAJOUX Muriel & NOWIK Laurent (2010), « Vieillesse de la population au Maroc. Réalités d'une métamorphose démographique et sources de vulnérabilité des aîné(e)s », *Autrepart (Vieillir au Sud)*, vol. 1, n° 53, p. 17-34.

SAVOIE-ZAJC Lorraine (2011), « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Ville-Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, p. 123-147.

SECA Jean-Marie (2010), *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, (2^e édition).

SNYDER Lisa Gueldenzoph & SNYDER Mark J. (2008), « Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills », *The Delta Pi Epsilon Journal*, vol. L, n° 2, p. 90-99.

SPENCER Paul (2004), *The Samburu: A Study of Gerontocracy*, New York, Routledge.

UNESCO (2015), *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?*, Paris, UNESCO, En ligne <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO (2011), *Réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*, Paris, UNESCO, En ligne <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO (2007), *Philosophy, a School of Freedom - Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*, Paris, UNESCO, En ligne <http://unesdoc.unesco.org>

VAN DER GEEST Sjaak (2002), « From wisdom to witchcraft: ambivalence towards old age in rural Ghana », *Africa*, vol. 72, n° 3, p. 437-463.

VAN DER MAREN Jean-Marie (2006), « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherches », dans L. Paquay et al. (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 65-79.

WILKIN Carla L. (2017), « Enhancing critical thinking: accounting students' perceptions », *Education + Training*, vol. 59, n° 1, p. 15-30.

WINSTANLEY Carrie (2008), « Philosophy and the development of critical thinking », dans Michael Hand & Carrie Winstanley (dir.), *Philosophy in schools*, New-York, Continuum International, p. 105-118.

Annexe 1

Modèle opérationnalisé du processus développemental de pensée critique dialogique

(servant de grille de codification des interventions des élèves
lors des discussions en grand groupe)

<i>Modes de pensée/ Perspectives Épistémologiques</i>	<i>Logique</i>	<i>Créatif</i>	<i>Responsable</i>	<i>Métacognitif</i>
ÉGOCENTRISME	Énoncé basé sur l'expérience concrète d'un fait particulier et personnel	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel et concret	Énoncé associé à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale	Retour sous forme d'énoncé sur une tâche, un point de vue, un sentiment... personnel et particulier
POST-ÉGOCENTRISME	Énoncé basé sur l'expérience (personnelle ou d'un proche) + raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue personnel (mais éloigné du moi)	Énoncé particulier/concret lié à une règle morale ou sociale (apprise) Non contextualisée	Retour sous forme d'énoncé sur d'une tâche, un point de vue, un sentiment... personnel (mais éloigné du moi)
PRÉ-RELATIVISME	Énoncé quelque peu généralisé Non justifié ou avec volonté de justifier (justification au je, implicite, circulaire, fausse)	Énoncé nouveau ou divergent ou qui présente diverses situations/solutions/hypothèses (unités) en lien avec une idée personnelle ou d'autrui (pair, texte)	Énoncé lié à un agir quelque peu généralisé dans une perspective sociale ou morale	Retour sous forme descriptive sur une tâche, un point de vue, un sentiment... personnel (éloigné du moi + pairs)
RELATIVISME	Justification incomplète ou concrète (Explication) / raisonnement basé sur l'expérience	Relation qui donne du sens au point de vue d'un pair (en la complétant ou y ajoutant une nuance ou une nouvelle relation/perspective)	Énoncé qui explique un désir de comprendre/inclure autrui (environnement immédiat) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée/justifiée)	Retour descriptif/explicatif sur une tâche, une pensée... d'autrui (pairs + environnement immédiat)
POST-RELATIVISME	Justification basée sur des « bonnes raisons » / raisonnement simple	Relation qui présente un contexte différent en prenant en compte la perspective du groupe	Énoncé qui justifie un désir de comprendre /inclure autrui (environnement éloigné) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée/justifiée)	Retour descriptif/explicatif sur une tâche, une pensée... d'autrui (environnement éloigné)
INTER-SUBJECTIVITÉ	Justification basée sur des critères Conceptualisation basée sur raisonnement, évaluation	Relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective	Énoncé qui évalue des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/moraux)	Énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective suite à l'intégration d'une critique
	Conceptualisation	Transformation	Catégorisation	Correction

Les réseaux personnels dans les parcours professionnels des animateurs jeunesse

Julien Virgos¹

Résumé

Issu d'un travail de thèse en cours, cet article aborde la question de l'influence des réseaux personnels sur les parcours professionnels des animateurs jeunesse en termes d'embauche. Nous y présentons notre articulation des travaux consacrés à la socialisation professionnelle et à l'étude des parcours, avant de préciser en quoi la prise en compte du temps et des réseaux personnels nous paraît primordiale dans le cadre de nos travaux. L'analyse des séquences relatives à l'embauche au sein des parcours individuels de trente-et-un animateurs met en exergue le rôle que peuvent y jouer les réseaux personnels. Le cadre des sciences de l'éducation et de la formation, dans lequel s'inscrivent nos travaux, permet une approche multi-référentielle (Ardoino, 1993) et une appréhension de la complexité des processus de professionnalisation chez les animateurs jeunesse.

Les acteurs individuels s'inscrivent tout au long de leur parcours de vie dans différents cercles au sein desquels des relations interpersonnelles naissent, évoluent, meurent, et entre lesquels ils établissent potentiellement des liens (Grossetti, 2006 ; Lahire, 1998).

Le réseau social est défini comme une structure sociale composée d'individus ou de collectifs, connectés par un ou plusieurs types d'interdépendances spécifiques : amitié, relations professionnelles, relations de voisinage, etc. Ainsi, l'analyse d'un réseau social se concentre sur les relations entre et parmi les entités sociales qui le composent (Wasserman & Faust, 1994). Spécifions d'emblée que lorsque nous parlons ici de « réseaux sociaux », c'est en référence à l'expression anglo-saxonne social networks, et non social medias. La traduction française par le même mot « réseau » de ces deux termes anglo-saxons de sens différents peut porter à confusion. Les travaux de Stanley Wasserman & Katherine Faust nous permettent de définir le réseau personnel comme l'ensemble des liens d'ego à ses alter et des liens entre ces alter. En ce sens, le réseau personnel se distingue des relations interpersonnelles, puisqu'il va au-delà d'une relation dyadique. Dans cet article, l'étude des réseaux personnels au sein des parcours professionnels a pour objet de mettre en exergue leur rôle en tant qu'ingrédient dans certaines « séquences du parcours » (Brochier et al., 2010) qui nous paraissent importantes dans le « processus de socialisation professionnelle » (Dubar, 1992 ; Darmon, 2016) des animateurs jeunesse ; à savoir les séquences relatives à l'embauche au sein d'une nouvelle structure.

Nous présenterons dans un premier temps les traits caractéristiques du monde professionnel de l'animation en France, afin d'éclairer les choix théoriques et méthodologiques que nous mobilisons dans le cadre de cette recherche. Nous présenterons ensuite nos résultats relatifs aux différentes manifestations des réseaux personnels dans les séquences d'embauche. En conclusion, nous mettrons ces résultats en perspective d'une approche holiste des parcours professionnels dans le champ de l'animation jeunesse.

1. Éléments caractéristiques des parcours professionnels dans l'animation jeunesse

En France, l'animation jeunesse recouvre des réalités de travail hétérogènes (Lebon, 2009). Dans un champ professionnel particulièrement peu sécurisé sur le plan de l'emploi et sujet à des

¹ Doctorant, Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS), Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

changements de cap récurrents sur le plan politique, l'adaptabilité est une qualité recherchée. Les parcours des animateurs sont en effet sujets à de régulières reconfigurations, structurelles, relationnelles ou mentales. Dans un tel contexte, les réseaux personnels nous paraissent importants à prendre en considération.

Pour les lecteurs non spécialistes de l'animation en France, il faut préciser que l'entrée dans la profession ne se fait pas de façon linéaire. Les jeunes animateurs naviguent ainsi fréquemment de « cercle en cercle », articulant études, contrats saisonniers dans l'animation et vie personnelle. La grande majorité des animateurs de cette enquête ont en effet commencé l'animation de façon occasionnelle, en parallèle de leurs études. L'objectif est alors généralement de gagner un peu d'argent pendant les vacances scolaires ; aucun des enquêtés ne s'imaginait faire de l'animation sa future profession. Dans le cadre des formations d'animation volontaire, les animateurs doivent réaliser un ou plusieurs stages de quelques semaines dans des structures d'animation. Ainsi, les premières expériences dans l'animation occasionnelle sont généralement épisodiques. Les animateurs cherchent le plus souvent à diversifier leurs premières expériences afin de se former sur le terrain auprès de différents publics, dans différents contextes. Ces premières expériences de courte durée engendrent une mobilité importante. Il n'est pas rare que les animateurs aient travaillé au début de leur parcours au sein de plusieurs structures d'animation situées aux alentours de leur lieu de résidence, sur une période relativement courte. De cette manière, ils construisent un premier réseau personnel dans l'animation.

Lorsque les animateurs se professionnalisent, les conditions d'emploi et d'embauche tendent à se normaliser. Pour autant, comme nous allons le voir, le réseau personnel construit par l'animateur dans le champ au gré de son parcours peut être considéré comme un ingrédient central des séquences relatives à l'embauche. Isabelle Orgogozo (2003, p. 70) considère que le fonctionnement en réseau permet d'avoir recours à des « passeurs », qui facilitent l'émergence de nouvelles relations et permettent à l'information de « circuler de bas en haut et de haut en bas ». En ce sens, il joue à nos yeux un rôle significatif dans le processus de socialisation professionnelle.

2. Processus de socialisation professionnelle et réseaux personnels

Chez Everett Hughes, la socialisation professionnelle repose sur trois mécanismes successifs : « le passage à travers le miroir », « l'installation dans la dualité » et la conversion à la nouvelle identité professionnelle (Dubar, 2000, p. 135-137). De nombreux travaux se sont inscrits dans cet héritage, cherchant à identifier les différentes étapes dans les processus de socialisation professionnelle et de conversion identitaire en partant de l'analyse du travail vécu (Becker et al., 1961 ; Davis, 1966 ; Lortie, 1966).

En parallèle, Hughes (1996, p. 175) s'est également intéressé aux processus sociaux et identitaires relatifs aux « carrières ». Il définit la carrière comme un « parcours ou progression d'une personne au cours de la vie, ou d'une partie donnée de celle-ci ». Il fait état de la « complexification du système d'activités au-delà de l'activité centrale et [d'une] augmentation importante du nombre des types possibles de carrière » (p. 184). Il ancre sa conceptualisation de la carrière professionnelle dans un rapport au temps, en lien avec des événements et des turning points. Dans *Cycles, Turning Points and Careers* (1950), il traite notamment « des phases et des tournants de l'existence considérée dans sa totalité » (1996, p. 166).

La prise en compte des phases et des interactions amenant les carrières à changer de direction tout au long de la vie professionnelle co-existe chez Hughes et ses disciples avec sa modélisation de la socialisation professionnelle, mais ils n'établissent pas explicitement de relation entre ces deux concepts.

Selon Véronique Bordes (2016), les processus de socialisation professionnelle impliquent de construire, trouver et conserver une place dans un cercle particulier, celui de la profession. Le professionnel prend place notamment grâce aux relations qu'il parvient à y tisser. C'est à ce ni-

veau que l'étude des réseaux personnels nous paraît primordiale, afin de distinguer comment et dans quelle mesure les animateurs sollicitent les membres de leur réseau personnel au long de leur parcours. L'entrée dans l'animation ou l'embauche au sein d'une nouvelle structure, notamment, sont des séquences particulièrement importantes dans l'étude des processus de socialisation professionnelle puisqu'ils impliquent une reconfiguration du rapport au travail (Longo, 2006). De nos premiers allers-retours entre terrains de recherche et théorie découlait l'hypothèse selon laquelle les réseaux personnels pouvaient être un élément facilitateur du processus de socialisation professionnelle, en termes d'accès à l'emploi et d'« affiliation » (Coulon, 1997) au sein du collectif de travail. En effet, nous faisons l'hypothèse que dans les différentes séquences qui composent les parcours, certains ingrédients vont aider l'animateur à prendre place, alors que d'autres vont au contraire l'empêcher de prendre place ou venir remettre en cause la place occupée.

3. Prendre en compte les réseaux personnels dans l'analyse des parcours professionnels

Selon Gillonne Desquesnes & Dominique Beynier (2012, p.97), l'analyse des réseaux sociaux a permis aux chercheurs en sciences humaines de passer d'un niveau d'explication centré sur les propriétés individuelles à une prise en considération de leurs relations sociales. Cette approche met effectivement en exergue « l'influence des structures de relations dans lesquelles l'individu est inséré sur son comportement ».

L'analyse des réseaux sociaux regroupe un ensemble d'approches hétérogènes, au carrefour de différentes disciplines. S'il ne s'agit pas d'en faire ici l'inventaire, soulignons qu'historiquement, une partie des travaux relatifs aux réseaux sociaux – tels que définis en introduction – a notamment eu pour objet de circonscrire et de représenter graphiquement les réseaux de relations identifiés au sein des différents groupes sociaux. L'illustration la plus classique de ce type de travaux est l'étude de la collectivité de Hudson par Jacob Moreno, publiée en France en 1954. Les travaux de Moreno sont considérés comme pionniers en termes d'analyse des réseaux sociaux. Dans la même perspective, les travaux centrés sur les « réseaux complets » visent à cartographier l'ensemble des relations entre les membres d'un ensemble précis, fini et délimité, comme par exemple une classe d'école, un club de sport, une entreprise ou une association (Lazega, 2001).

À la différence de l'analyse des réseaux complets, l'analyse des réseaux personnels consiste à étudier l'ensemble des relations et des interrelations centrées autour d'un individu.

Nous nous appuyerons dans cet article sur la définition du réseau personnel de Claire Bidart (2012, p. 8) : « Le réseau personnel d'un individu est le système formé par les relations qu'il entretient avec d'autres. Ce système relationnel porte la trace des univers qu'il a parcourus et dans lesquels il a rencontré ces différentes personnes. Son réseau "témoigne" ainsi de son histoire : il comprend des parents, des amis d'enfance, des copains de lycée, parfois une relation conservée de vacances ou d'un voyage, auxquels se sont ajoutés des collègues de travail, des amis d'amis, des partenaires de loisirs... Ces liens actifs aujourd'hui rappellent les divers milieux dans lesquels l'individu a évolué à différentes époques de sa vie et à partir desquels il a construit ces relations. Avec chaque relation s'ouvre aussi un "petit monde", un morceau de société auquel elle donne accès. Chaque nouvel ami introduit dans des contextes, des cercles sociaux, des savoirs nouveaux, présente aussi d'autres partenaires, d'autres connaissances. Au fur et à mesure que l'individu tisse son réseau de relations, s'agence ainsi sa circulation dans des espaces sociaux plus ou moins diversifiés ».

Dans *La vie en réseau* (2011), Bidart, Degenne et Grossetti s'emploient à distinguer les différentes typologies de réseaux personnels : le type dense, le type centré, le type dissocié et le type composite. Ils s'intéressent à la taille, la composition et la structure de ces réseaux. Les travaux de ces chercheurs sur les réseaux personnels ont notamment permis d'établir une corrélation

entre le type de réseaux personnels et la classe sociale d'origine des individus. « La proportion de membres de la famille d'origine cités est plus importante dans les classes populaires. Leurs réseaux, plus petits, sont donc également plus ancrés dans la famille. Ils sont alors moins diversifiés en termes de "surface sociale" car ils comprennent moins de relations nouvelles tissées au fil des activités » (Bidart, 2012, p. 9).

Notre approche des réseaux personnels est cependant plus proche des travaux de Elizabeth Gorman & Peter Marsden (2001) ou de ceux développés par Nathalie Chauvac dans le cadre de sa thèse de doctorat en sociologie (2011). Notre objectif n'est pas d'analyser les types de réseaux personnels développés par les animateurs jeunesse, mais davantage le rôle que ces réseaux peuvent jouer dans les séquences d'embauche et plus largement dans le déroulement du parcours professionnel. Dans leur article, Gorman & Marsden font l'état de l'art des travaux de recherche parus entre les années 70 et 90 aux États-Unis portant sur la relation entre embauche et réseaux personnels. Ils cherchent à mesurer l'importance de ces derniers dans les situations d'embauche. Les auteurs parviennent à mettre en exergue « l'importance des réseaux personnels » dans les situations d'embauche mais également la « supériorité des réseaux sur les autres méthodes en termes de procédures et résultats » que ce soit pour les employeurs ou pour les salariés. Pour Gorman & Marsden, si les réseaux personnels sont si importants dans ce contexte, c'est d'abord parce qu'ils permettent aux employeurs d'acquérir des informations sur des éléments peu identifiables dans le cadre d'un entretien ou en amont d'une embauche, tels que la motivation ou l'éthique professionnelle du candidat. Selon ces auteurs, les réseaux favorisent également l'intégration au sein de l'entreprise, dans la mesure où les personnes recrutées par ce biais sont souvent similaires.

Ainsi, si le recours aux réseaux personnels dans le cadre d'une embauche semble avéré pour plus de la moitié des salariés américains, on peut se demander dans quelle mesure ce phénomène est prégnant dans le contexte qui est ici le nôtre, à savoir le champ de l'animation en France. Selon Nathalie Chauvac (2011, p. 466), « les relations professionnelles qui interviennent dans l'embauche peuvent être la réactivation de relations de travail antérieures mais pas forcément avec les personnes en situation de décision. L'enquête menée tend à prouver que ce sont plutôt les relations avec des pairs, des collègues, des alter ego qui donnent accès à des informations sur un emploi, sur un candidat potentiel, débouchent sur une mise en relation ». Nous verrons dans quelle mesure les résultats de notre recherche vont dans le sens de cette théorie.

4. Méthodologie de recherche

■ Une approche compréhensive des parcours professionnels

Avant d'entrer dans le détail de notre méthodologie, précisons dans un premier temps les critères de définition de notre terrain de recherche. Notre recherche s'est concentrée sur sept communes urbaines comprises dans l'unité urbaine de la commune A, qui comptabilise 957 750 habitants (INSEE, 2016). Concernant le choix des communes, nous avons fait en sorte d'avoir un terrain d'enquête représentatif de la diversité de l'unité urbaine de la commune A. Au sein de ces sept communes, nous avons mené une enquête de terrain dans onze structures assurant une mission d'animation en direction du public jeunesse. Cinq de ces structures sont municipales, les six autres sont associatives. On retrouve parmi ces dernières les principales fédérations d'éducation populaire actives sur le territoire dans le champ de l'animation jeunesse. La commune A est la seule comptabilisant plus d'une structure au sein de notre panel ; cinq au total. Ce choix est justifié par les caractéristiques de la population de la commune et par le nombre et la diversité des structures d'animation jeunesse présentes.

Le travail de terrain s'est déroulé entre avril 2017 et février 2019. Il avait pour objectif de mieux comprendre les situations et les interactions quotidiennes des animateurs sur leur lieu de travail. Chaque période d'immersion au sein d'une structure se clôturait par la conduite d'entretiens compréhensifs individuels (Kaufmann, 1996 ; Fugier, 2010) principalement centrés sur le parcours professionnel. Cet article exploite les données recueillies à partir de ces entretiens menés

avec chaque membre de l'équipe assurant une fonction d'animation en direction du public jeunesse. Ainsi, nous avons fait le choix de ne pas nous limiter aux « animateurs » stricto sensu, puisque certaines équipes sont composées d'autres professionnels assurant également une partie du travail d'animation. En ce sens, le travail de terrain a été utile puisque nous avons pu observer qui assurait réellement le travail d'animation dans les différentes structures observées.

Notre démarche de recherche se voulant abductive et constructiviste, il est important de souligner que nos terrains de recherche n'ont pas été définis *a priori*. Nous avons suivi la logique d'échantillonnage théorique, qui est propre à la théorie ancrée² « classique » selon l'expression de Judith A. Holton (2007)³. Dans cette perspective, la tenue du journal de bord, la rédaction de mémos et la comparaison systématique des cas ont permis de construire notre terrain de recherche au fur et à mesure de la formalisation de nos questionnements sur le plan théorique.

À titre d'exemple, notre premier terrain de recherche faisait émerger une corrélation entre la baisse de fréquentation de la structure par le public et la dégradation du sentiment d'utilité sociale au sein de l'équipe d'animation. Nous faisons alors l'hypothèse que la fréquentation du public engendrait une variation du sentiment d'utilité sociale qui pouvait avoir des répercussions sur l'orientation du parcours professionnel (continuité ou rupture). Nous avons souhaité mettre cette hypothèse à l'épreuve dans des structures où l'on retrouve cette problématique, d'une part, et dans d'autres où la fréquentation du public n'est pas identifiée comme problématique-

Trente-et-un professionnels au sein des onze structures ont été rencontrés. Tous les entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail, dans une salle isolée du public et du reste de l'équipe. Les entretiens ont été intégralement retranscrits puis encodés à l'aide du logiciel d'analyse qualitative de données Nvivo. L'utilisation de ce type de logiciel permet une étude plus approfondie de notre corpus empirique, « en identifiant plus rapidement les similarités, ou les différences entre verbatims » (Musca, 2006, p. 169-170).

En ce qui concerne le traitement et l'analyse du contenu, nous avons privilégié l'approche constructiviste de la théorie ancrée (Emerson et al., 2011 ; Charmaz, 2006). Les modalités de segmentation et de catégorisation ne sont pas naturelles et objectives, elles relèvent de choix assumés par le chercheur en termes de codage, de thématisation, de décontextualisation et de recontextualisation des données (Starks & Brown Trinidad, 2007).

Nous avons choisi une segmentation sémantique de nos entretiens en thèmes, qui font ici office d'unités d'enregistrement (Bardin, 1997 ; Paillé & Mucchielli, 2008). Un même segment peut appartenir à une ou plusieurs catégories, appelées « noeuds » sous Nvivo. Un nœud est ici défini comme un ensemble de références sur un thème, un lieu, une personne, ou tout autre sujet particulier (Bentayeb & Fast, 2015). Il s'agit donc d'une segmentation sémantique inclusive, qui respecte les principes du « codage inclusif » (Charmaz, 2006 ; Braun & Clarke, 2006). En termes d'analyse, cette technique renforce la validité de la mise en relation des différentes catégories durant la phase de codage axial (Strauss & Corbin, 1998), puisqu'elle permet au chercheur de se baser sur le calcul du coefficient de similarité de Jaccard.

En amont de cette phase, nous avons suivi la démarche analytique propre à la théorisation ancrée : une première phase de codage ouvert des entretiens, principalement descriptive, suivie par une seconde phase de codage sélectif permettant de focaliser l'analyse sur des catégories centrales (Charmaz, 2006 ; Emerson et al., 2011).

■

² *Grounded Theory*, dite « théorie ancrée » ou « théorie enracinée » selon les traducteurs ; sans entrer dans le débat que ces deux traductions ont pu occasionner, nous retiendrons dans cet article l'expression « théorie ancrée ».

³ L'auteure expose la démarche en ces termes : « En conjonction avec une comparaison constante, l'échantillonnage théorique est le processus par lequel le chercheur décide des données à collecter ensuite et du lieu où les trouver afin de continuer à développer la théorie à mesure qu'elle se présente. En tant que tel, le processus de collecte de données est contrôlé par la théorie émergente. Au-delà des décisions concernant la collecte initiale de données, il est impossible de planifier la collecte suivante avant l'émergence d'éléments théoriques. » (Holton, 2007, p. 278)

■ **De la complémentarité entre théorie ancrée et décomposition temporelle**

Dans le cadre de l'analyse de ce corpus, nous avons également fait le choix de combiner l'approche constructiviste de la théorie ancrée avec la méthodologie de recherche de la « décomposition temporelle » (Langley, 1999). Celle-ci permet d'analyser un parcours en faisant émerger ses différentes séquences temporelles et les ingrédients qui composent chaque séquence (Brochier et al., 2010, p. 93).

Nous nous sommes donc employé à repérer dans chaque récit les différentes séquences du parcours professionnel en analysant leurs enchâssements. Le passage d'une séquence à une autre constitue un moment transitoire plus ou moins long où les animateurs ont potentiellement recours à leur réseau personnel ou voient sa configuration évoluer. Les nœuds « formation initiale », « entrée dans l'animation », « premier poste », « recrutement », « nouveau poste », « formation continue », « évolution professionnelle », « poste actuel », « conflit employeur », « désengagement au travail », « sortie de l'animation », « retour à l'animation » sont ainsi relatifs à des séquences temporelles du récit. Nous avons ensuite repéré les dynamiques qui caractérisent ces séquences en termes de continuité ou de rupture de la trajectoire. L'analyse des segments d'entretiens regroupés dans ces différents nœuds séquentiels a ensuite permis d'en dégager les principaux ingrédients. Nous partageons le point de vue de Damien Brochier (2010, p. 89), selon lequel « l'interpénétration permanente des séquences avec leur contexte conduit à considérer qu'elles contiennent des ingrédients qui se combinent et interagissent pour constituer une configuration particulière. Il n'existe pas nécessairement un ordre dans cet ensemble et c'est la nature de l'arrangement entre les ingrédients – et pas leur ordre – qui caractérise réellement une séquence. »

Il s'agit donc de comprendre de quelle manière les réseaux personnels agissent en tant qu'ingrédients dans le déroulement et la dynamique des séquences d'embauche relatives aux parcours des animateurs jeunesse. En aval du récit centré sur le parcours dans l'animation, une question de notre guide d'entretien était ainsi explicitement centrée sur le rapport entre réseau personnel, relations interpersonnelles et parcours professionnel. Il est à noter que les réponses relatives à deux autres questions davantage centrées sur la configuration du réseau personnel ont également pu nous éclairer sur les incidences du recours au réseau dans le déroulement des séquences d'embauche.

Il est à noter que les réponses relatives à deux autres questions davantage centrées sur la configuration du réseau personnel ont également pu nous éclairer sur les incidences du recours au réseau dans le déroulement des séquences d'embauche.⁴

5. Présentation des résultats : réseaux personnels et séquences relatives à l'embauche

Nous analysons ici les résultats de deux requêtes d'encodage et de tests de similarité d'encodage distincts effectués sur Nvivo, se centrant sur le réseau strictement professionnel et le réseau mixte de nos enquêtés. Le réseau mixte constitue ici un sous-ensemble du réseau professionnel et a pour spécificité de s'ancrer également dans la sphère de vie non professionnelle.

La première requête d'encodage donne à voir l'ensemble des combinaisons entre le nœud « réseau professionnel » et le nœud « embauche ». Le taux de similarité entre ces deux nœuds est de 41,1 % (coefficient de Jaccard = 0,411). Ils se combinent dans seize de nos entretiens. La seconde requête liée à cette question donne à voir l'ensemble des combinaisons entre le nœud « réseau mixte » et le nœud « embauche ». Le taux de similarité entre ces deux nœuds est de 45 % (coefficient de Jaccard = 0,45). Ils ne se combinent cependant que dans cinq de nos entretiens.

⁴ « Au travail ou en dehors du travail, quelles sont les personnes importantes pour toi, qui comptent pour toi ? » « A qui demandes-tu conseil en cas de décision importante sur le plan professionnel ? »

■ Des directeurs facilitateurs

Dans douze séquences relatives à l'embauche où le réseau professionnel peut être identifié en tant qu'ingrédient, les directeurs jouent, selon les animateurs, un rôle de facilitateur dans le processus d'embauche au sein d'une nouvelle structure.

Il s'agit pour certains des enquêtés d'anciens directeurs avec lesquels ils ont gardé un contact plus ou moins ténu. La force du lien peut en effet varier, mais il reste professionnel. Ceux-ci vont parfois suivre le parcours des anciens animateurs avec lesquels ils gardent contact et les faire bénéficier de leurs propres réseaux professionnels. C'est ici le cas pour Charlotte, animatrice au sein d'une Maison des jeunes et de la culture (MJC) de la commune A, depuis quelques semaines, qui nous explique comment un de ses anciens directeurs l'a mise en relation avec le directeur de la structure qui vient de la recruter, après une période de deux années de chômage.

« Quand le directeur de la MJC (P.) a transmis un peu dans son réseau qu'il cherchait quelqu'un, le directeur de la MJC (R.) a parlé de moi. Ça s'est fait comme ça en fait. Bon après y'a quand même eu des candidatures, enfin j'ai quand même passé un entretien etc. Mais bon j'ai quand même été aidée énormément par le directeur de la MJC (R.), sans ça... Je sais pas si j'aurais pu entrer dans la secte des MJC ! (rires) »

Il est intéressant de noter que si protocole officiel de recrutement est respecté, Charlotte a pour autant le sentiment que sans l'intervention du directeur de la MJC (R.), elle n'aurait pas forcément eu accès à cet emploi. Cette description correspond au type « réseau fermé » (Ventolini, 2010), où la cooptation joue une forme de régulation de l'accès à l'emploi et de maintien d'un certain entre-soi (Bidart, Degenne & Grossetti, 2011). Comme le souligne Nathalie Chauvac, les canaux informels constituent pour les employeurs le moyen le moins coûteux et le plus efficace en termes de recrutement (Chauvac, 2013). Il est pour nous ici impossible de savoir dans quelle mesure cette intervention a réellement influencé le processus d'embauche, mais du point de vue de l'animatrice, le réseau de son ancien directeur a bel et bien été ici un élément facilitateur de son retour à l'animation. On voit ainsi comment deux réseaux personnels distincts entrent en relation par l'intermédiaire d'une connaissance commune. Schématiquement, A connaît B, B connaît C, B va mettre A et C en relation.

Dans d'autres cas, les anciens directeurs vont faire directement appel aux services de leurs anciens animateurs. C'est notamment le cas pour François, animateur au sein du Point Accueil Jeunes de la commune F depuis plus de dix ans, qui évoque ici la séquence relative à son embauche sur son poste précédent, au sein d'une autre structure d'animation du territoire. Cette embauche s'ancre dans la continuité ; elle succède à la fin de sa formation au Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS).

« Donc grâce à ces stages, ça m'a permis en fait de créer un réseau, de connaissances, et après ma formation, un de mes réseaux m'a contacté pour un remplacement, et puis en fait après ce remplacement je suis resté sept ans dans cette structure. [C'était où ?] A la commune Y. Juste là, pas bien loin. [...] Pendant le temps du stage ça c'était très bien passé et donc ils m'ont rappelé et après j'ai signé un contrat. »

Ici, François parle de lui-même du réseau professionnel qu'il s'est créé au gré de ses différentes expériences professionnelles dans le champ de l'animation sur le territoire local. Par « un de mes réseaux », il fait référence à l'un de ses anciens directeurs, avec lequel il est resté en contact. Les stages effectués dans le cadre des formations amènent les animateurs à travailler au sein de différentes équipes, avec un certain nombre de directeurs de structure qui vont potentiellement refaire appel à eux, si tant est que l'expérience a été positive et qu'ils cherchent à pourvoir un poste, permanent ou temporaire. Les stages font ainsi parfois office de période d'essai informelle. Comme dans la plupart des séquences relatives à l'embauche où les réseaux professionnels apparaissent en tant qu'ingrédient facilitateur, ce n'est pas François qui sollicite son ancien directeur mais l'inverse. Dans notre corpus, les animateurs ont en effet plutôt tendance à attendre qu'une opportunité se présente.

La proximité temporelle entre la réalisation de ce stage et la fin de la formation BPJEPS a une certaine importance. Comme le souligne Claire Bidart (2012, p. 9), « 40 % des relations – hors famille – des jeunes disparaissent tous les trois ans, et autant de nouvelles se nouent dans cet intervalle ». Comme la plupart des animateurs rencontrés, François est conscient de l'importance de l'entretien du réseau professionnel dans le champ de l'animation, particulièrement efficace durant les phases de recherche d'emploi.

D'autres animateurs font mention de séquences d'embauche relativement similaires. À titre d'exemple, Marc, animateur MJC de la commune depuis huit ans, explique comment son ancien directeur a servi de passeur d'information et d'appui dans le cadre de son embauche au sein de la MJC où il travaille actuellement. Précisons que dans ce procès, le directeur n'est pas décideur, mais qu'il exerce une certaine influence. À la différence du cas précédent, c'est ici l'animateur qui mobilise son réseau personnel suite à une rupture de contrat. Notons également que les sept MJC de la commune A ont pour spécificité de constituer un réseau formel. Les membres du réseau, animateurs comme responsables, sont ainsi régulièrement en contact, au travail et en dehors du travail.

« Du coup, rupture de contrat, et en parallèle de ça quand j'en informe le directeur de la MJC (J.), lui me signifie qu'en février, il ouvre un poste d'animateur à la MJC (J.). Il me dit « "ben écoute postule, on se voit avant que tu partes, je te fais un brief un peu, tu fais ta lettre de motivation en fonction et puis on verra bien" ».

La thèse de Nathalie Chauvac (2011) remet en cause la restriction des liens professionnels en termes de « liens faibles ». Il existe bien ici selon nous un « lien fort », au sens de Mark Granovetter (1995), entre Marc et son premier directeur. Durant le temps où ils travaillaient ensemble au sein de la MJC (S.), ils étaient en effet fréquemment en contact et se rendaient des services réciproques. Un lien d'une forte intensité émotionnelle s'est manifestement développé, de même qu'une forte confiance mutuelle. Bien qu'ils ne travaillent plus ensemble depuis le départ du directeur à la MJC (J.) en 2008, ce « lien fort professionnel » garde une certaine permanence dans le temps, puisqu'il est remobilisé quelques années plus tard lorsque le contrat de Marc est rompu. Ce lien professionnel est suffisamment fort pour que le directeur appuie sa candidature auprès du Conseil d'administration de la MJC, qui finira par recruter Marc.

■ **Les collègues comme intermédiaires et sources d'informations**

Notre corpus met également en exergue le rôle que peuvent jouer, selon les animateurs, les anciens ou actuels collègues de travail dans le processus d'embauche, notamment en termes d'accès à l'information et de mise en relation avec des personnes ressources. Dans les récits relatifs aux parcours, les séquences d'embauche où les anciens collègues entrent en jeu sont moins fréquentes comparativement aux directeurs ; on ne les retrouve que dans cinq entretiens du corpus.

Nous présenterons ici deux premières séquences d'embauche, celles d'Arthur et Morgane, animateurs à la Maison citoyenne de la commune B, ainsi qu'une troisième séquence extraite du parcours de Lucie, éducatrice spécialisée d'un Point Accueil Jeunes de la commune A.

Le Contrat d'avenir d'Arthur au sein de l'association sportive dans laquelle il était animateur prend fin, et le Conseil d'administration n'avait selon lui pas les moyens de pérenniser son poste. Suite à cette rupture du parcours, Arthur entre dans une phase de recherche d'emploi.

« Bon après j'ai rencontré une personne là pendant la formation qui travaillait pour la commune B, [...] c'était l'ancienne responsable des actions inter-centres. Je l'ai beaucoup aidée et donc, comme elle a vu que quand même je travaillais bien que j'étais quelqu'un de sérieux, elle m'a dit "regarde ça, il y a un recrutement qui se fait, tu as le lien là". C'est elle qui m'a expliqué un peu le fonctionnement d'un centre social quoi. [...] Elle m'a expliqué, m'a dit un peu ses missions, ce

qu'elle faisait, et donc c'est comme ça que finalement j'ai eu l'entretien, l'entretien s'est très bien passé et voilà. En l'ayant très bien préparé... »

Arthur mobilise dans cette séquence de recherche d'emploi une relation de son réseau personnel rencontrée en formation. La présentation qu'il en fait laisse à penser qu'ils sont restés en contact et que cette collègue de formation était au courant de la non-pérennisation du poste d'Arthur. Elle l'informe donc d'une opportunité d'embauche au sein de sa commune, puis aide Arthur à préparer son entretien d'embauche. L'aspect « échange de services réciproques » se distingue ici, puisqu'il interprète cette aide comme un juste retour vis-à-vis des services rendus à cette collègue durant la période de formation. C'est à cette occasion qu'une relation de confiance a pu s'établir entre eux. Son embauche marque donc un retour à l'animation après une période de chômage.

Lors d'une séquence de recherche d'emploi succédant à une période de formation, Lucie est informée par ses anciennes collègues de l'Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) de la commune M qu'un poste se libère. À cette même période, elle est également contactée par d'autres anciens collègues, qui l'informent d'une autre opportunité d'embauche au sein de leur réseau. Il est à noter que ces relations se sont créées à l'occasion des différents stages obligatoires qui ont structuré la formation de Lucie.

« J'ai vu les annonces mais en étant en lien avec les deux quoi. Donc je les ai vues et on me les a proposées aussi... "Regarde, y'a ça qui se passe" quoi. »

Ces informations ne lui auraient pas été accessibles si elle n'avait pas maintenu un lien avec ses anciennes collègues. Lucie en profite pour se renseigner auprès de ses dernières sur la conjoncture et l'évolution de la structure depuis son départ. Ces éléments lui permettent ensuite de choisir où candidater ou non, en fonction notamment des « orientations » qui sont prises par l'équipe de direction de l'ITEP, où elle décide finalement de ne pas postuler.

Pour Morgane, il s'agit d'une séquence où elle travaille en tant que directrice de centre de loisirs enfance au sein de la commune B. Insatisfaite de certains aspects de son poste, elle est en attente d'une meilleure opportunité. Elle vise l'occurrence un poste d'animatrice dans un autre Maison citoyenne de la commune B, type de structure qu'elle idéalise du fait des conditions de travail décrites par une de ses relations y travaillant. Ici, la rupture est donc à l'initiative de l'animatrice, elle est vécue positivement.

« Un jour au bout de deux ans j'ai vu une annonce ! [En interne du coup ?] Ouais. Donc voilà, recrutement, donc j'en parle à une amie à moi à la Mairie qui travaille au guichet en bas... "Y'a une annonce, qu'est ce que t'en penses ?". Elle me dit "fonce, fonce !" Il s'avérait qu'elle connaissait un peu la responsable, donc dans les bureaux, on se croise, "ah ben je te présente Morgane, elle va postuler, gnagnagna" ».

Nous voyons qu'ici, une des relations du réseau personnel travaillant dans la même collectivité va jouer un rôle d'intermédiaire dans la séquence d'embauche. Si la première tentative se solde par un échec, elle finira par décrocher le type de poste tant convoité sans avoir réellement à passer d'entretien d'embauche. Elle utilise la métaphore de la liste d'attente, en nous expliquant qu'il y avait lors de la première tentative une personne avant elle sur la liste. Lorsqu'une nouvelle opportunité s'est présentée, il semblait donc à ses yeux convenu pour les responsables que la place était pour elle. Dans cette séquence, le réseau personnel joue un rôle dans la circulation de l'information et vient influencer les décideurs par le processus d'embauche.

■ Réseaux mixtes

Les réseaux personnels « mixtes » débordent d'une seule sphère de vie. En l'occurrence, ils débordent de la sphère professionnelle : il s'agit d'un ensemble de relations professionnelles s'inscrivant également au sein d'un groupe d'amis, de la famille, d'un club de sport, d'un groupe de musique, etc. Nous nous sommes demandé dans cette recherche dans quelle mesure ils pou-

vaient entrer en jeu dans les séquences d'embauche. Comme nous l'avons précisé en amont, ce phénomène est plus spécifique à certains cas, il ne concerne que cinq de nos enquêtés.

Nestor est un animateur de la commune G en poste depuis plus de dix ans au Point Accueil Jeunes. Le parcours de Nestor a la particularité d'être linéaire. En effet, il est un des rares animateurs de notre enquête à ne jamais avoir changé de structure depuis son entrée dans l'animation, ni de poste. En début d'entretien, il nous explique comment il a été embauché au Point Accueil Jeunes par l'intermédiaire de son cousin, qui y travaillait en tant qu'animateur à cette époque.

« Mon cousin il travaillait ici tu vois, à la commune G, enfin à l'époque. [Ok il faisait quoi ?] Hé ben il bossait dans l'animation ! (rires). Il bossait dans l'animation, et en fait, voilà, lui il était en Emploi Jeune à l'époque, il était embauché en tant qu'Emploi Jeune... Et il m'a dit, si tu veux... [...] Et je suis venu, j'ai postulé, j'ai vu le directeur à l'entretien et voilà. Du coup il m'a embauché, sur l'été, du coup j'ai enchaîné... »

L'intervention du cousin de Nestor peut être comparée à celle des (ex) collègues de travail. Cette relation est mixte, faisant à la fois partie du réseau hors travail et du réseau professionnel. S'il n'est pas décisionnaire et n'entre donc pas directement en jeu dans le processus d'embauche, il permet à Nestor d'avoir accès à l'information et recommande ce dernier à ses responsables afin que sa candidature soit étudiée. Il faut souligner qu'à cette époque, Nestor et son cousin sont colocataires, ce qui renforce leurs liens puisqu'ils se fréquentent donc au quotidien : le cousin de Nestor sait que ce dernier est à la recherche d'un emploi à ce moment précis.

L'exemple de Stéphanie, jeune animatrice du Point Accueil Jeunes de la commune F, nous montre comment les différents réseaux personnels peuvent s'entremêler, favorisant en l'occurrence une dynamique de retour à l'animation. Elle évoque une séquence relative à ses débuts dans l'animation professionnelle dans le champ de l'enfance qui suit une séquence d'arrêt maladie. Elle nous explique qu'elle est alors recontactée par une ancienne directrice, mais que cette dernière est finalement plus qu'une « ancienne directrice ».

« [Ils t'ont contacté parce qu'ils savaient que t'étais disponible ?] Ouais, parce qu'en fait je connais bien la directrice, donc qui connaissait, que voilà là j'allais mieux, je pouvais travailler... Et donc elle savait que je cherchais quelque chose dans l'animation, donc elle m'a proposé [...] y'avait une place qui se libérait donc je suis allée bosser là bas. [La directrice elle te connaît parce que t'es du coin, ou parce que t'avais déjà bossé ici ?] Pour beaucoup de choses, c'est ma voisine depuis que j'ai trois ans, je suis copine avec ses filles aussi. [Ah vous vous connaissez en dehors !] On se connaît en dehors aussi. »

Il s'agit ainsi pour Stéphanie d'une relation qui s'inscrit dans trois cercles différents de son réseau personnel : professionnel, familial et amical. Cette spécificité semble renforcer le lien ; on peut imaginer que la directrice en question ne prend pas nécessairement de nouvelles de tous les animateurs occasionnels qui sont amenés à travailler au Centre de loisirs associé à l'école compte tenu du taux de renouvellement des effectifs que l'on sait particulièrement important dans ce type de structures. Si la directrice « savait » qu'elle était apte et à la recherche d'un poste, c'est parce que Stéphanie la connaît « bien », au-delà d'une relation strictement professionnelle. La relance où nous demandons à Stéphanie si la directrice la connaît « parce qu'elle est du coin » est liée au contexte. En effet, la commune F est une commune de moins de 5 000 habitants. L'équipe d'animation nous explique durant les temps d'observation participante qu'ici tout le monde se connaît. On y retrouve en effet des réseaux locaux denses : certains animateurs de la structure se connaissent depuis leur enfance, fréquentaient la même école, ont des amis communs. Le frère de Stéphanie était d'ailleurs également animateur au sein du Point Accueil Jeunes avant elle. Ces types de réseaux ne se retrouvent pas dans tous les territoires. Ils sont spécifiques des plus petites communes de notre enquête.

Pour conclure cette partie consacrée aux réseaux mixtes, précisons qu'ils sont plus particulièrement activés dans les séquences relatives à l'entrée dans l'animation. En effet, le taux de similarité entre les nœuds « entrée dans l'animation » et « réseau mixte » est de 67,5 % (coefficient de

Jaccard = 0,675). Cette combinaison est présente dans douze entretiens sur trente-et-un. L'animation reste une profession mal connue et peu valorisée, tant sur le plan matériel que symbolique. Comme nous l'avons dit, aucun des animateurs enquêtés n'avait pour projet initial de devenir animateur professionnel. La construction d'un projet professionnel dans l'animation relève d'un projet de reconversion. La découverte de ce monde est ainsi souvent liée aux cercles d'amis, aux cercles sportifs ou aux cercles familiaux, qui vont jouer un rôle d'intermédiaire dans la séquence d'entrée. Le cas de Nestor en est un bon exemple.

Conclusion et éléments de discussion

Nos résultats permettent d'affirmer que certaines relations du réseau personnel sont plus particulièrement activées au sein des séquences relatives à l'embauche. Ils confirment ainsi en partie une proposition défendue par Nathalie Chauvac (2011, p. 466) dans le cadre de sa thèse : « ce sont plutôt les relations avec des pairs, des collègues, des alter ego qui donnent accès à des informations sur un emploi, sur un candidat potentiel, débouchent sur une mise en relation ». Pour autant, dans notre corpus, ces relations professionnelles entre pairs sont plus rarement identifiables comme ingrédient des séquences d'embauche que celles relatives aux directeurs de structures. Au-delà de la diffusion de l'information et de la mise en relation avec des tiers, les directeurs semblent plus à même d'exercer une certaine influence sur le processus d'embauche lorsqu'ils recommandent la candidature d'un animateur.

Le lien entre réseaux personnels et embauche est à notre sens un des éléments distinctifs entre animation jeunesse et animation enfance. Dans un contexte où l'effet de turnover est moins important et les effectifs plus réduits, le champ de l'animation jeunesse est ainsi moins ouvert que celui de l'enfance. Nous voyons ainsi se construire des formes de régulation de l'accès à l'emploi, où les directeurs vont dans la mesure du possible privilégier les membres de leurs réseaux. Les réseaux personnels permettent ainsi aux animateurs jeunesse en situation de recherche d'emploi d'assurer une continuité de leur parcours dans le champ de l'animation. Leur rôle est d'autant plus important que, comme nous l'expliquions en introduction, ce champ est particulièrement sujet à la précarité de l'emploi ; les ruptures sont fréquentes dans les parcours professionnels étudiés. Ainsi, le réseau personnel est à notre sens un élément facilitateur du processus de socialisation professionnelle, puisqu'il est comme nous l'avons vu une ressource pour « prendre place » et « conserver sa place » dans la profession (Bordes, 2016).

Au-delà des séquences relatives à l'embauche, nous analyserons dans notre thèse dans quelle mesure le réseau personnel est identifiable en tant qu'élément facilitateur du processus de socialisation professionnelle, notamment en termes d'affiliation au sein d'un nouveau collectif de travail. Plusieurs questions relatives aux réseaux personnels restent par ailleurs en suspens : le recours aux réseaux personnels dans les séquences d'embauche est-il lié au genre ou aux origines sociales et ethniques des professionnels ? En dehors des séquences d'embauche, à quels autres temps le réseau personnel peut-il infléchir la trajectoire du parcours professionnel des animateurs jeunesse ? Ces questions de recherche constituent des pistes à développer dans les prochaines analyses de ce corpus.

Les motivations et les objectifs qui orientent les parcours peuvent être pluriels et évoluer dans le temps. Se référant à leur histoire personnelle, les animateurs nous livrent des discours vis-à-vis des événements qui structurent, de leur point de vue, leurs parcours qui sont nécessairement subjectifs et sujet à une certaine rationalisation *a posteriori*. Les histoires qu'ils nous racontent sont des données qui, une fois analysées et interprétées, concourent à une meilleure compréhension de leur rapport au travail et à la profession.

Références

BARDIN Laurence (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

- BENTAYEB Naïma & FAST Elisabeth (2015), *Analyse déductive*, Document non publié, École nationale d'administration publique du Québec.
- BESSIN Marc, BIDART Claire & GROSSETTI Michel (2010), *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.
- BIDART Claire (2012), « Réseaux personnels et processus de socialisation », *Idées économiques et sociales*, vol. 2012/3 (169), p. 8-15.
- BIDART Claire, DEGENNE Alain & GROSSETTI Michel (2011), *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- BIDART Claire & LONGO Maria-Eugenia (2007), « Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail », *Relief*, n° 22, p. 27-38.
- BORDES Véronique (2016), *Trainer pour prendre place. Socialisation, Interaction, Éducation*, Document non publié, Note de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse 2.
- BRAUN Virginia & CLARKE Victoria (2006), « Using thematic analysis in psychology », *Qualitative Research in Psychology*, n° 3(2), p. 77-101.
- BROCHIER Damien & al. (2010), « Propositions pour un cadre théorique unifié et une méthodologie d'analyse des trajectoires des projets dans les organisations », *Management & Avenir*, vol. 2010/6 (36), p. 84-107.
- CHARMAZ Kathy (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Thousand Oaks, Sage.
- CHAUVAC Nathalie (2013), « Les deux extrémités de la chaîne : employeurs et recrutés dans les processus d'embauche », *Socio-logos*, n°8, En ligne <https://journals.openedition.org>
- CHAUVAC Nathalie (2011), *L'embauche, une histoire de relations ? Réseaux et dispositifs au cœur du marché de l'emploi*, Thèse de doctorat en Sociologie, Université Toulouse le Mirail.
- COULON Alain (1997), *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- DARMON Muriel (2016), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DESQUESNES Gillonne & BEYNIER Dominique (2012), « Parcours de vie et réseaux personnels de familles dites maltraitantes », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2012/1 (31), p. 97-121.
- DUBAR Claude (2000), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR Claude (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 33(4), p. 505-529.
- EMERSON Robert M., FRETZ Rachel I. & SHAW Linda L. (2011), *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Chicago, University of Chicago Press.
- FUGIER Pascal (2010), « Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques », *Interrogations ?*, n° 11, p. 98-107.
- GLASER Barney G. & STRAUSS, Anselm L. (1967), *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Mill Valley, Sociology Press.
- GORMAN Elizabeth H. & MARSDEN Peter V. (2001), « Social networks, job changes, and recruitment », *Sourcebook on Labor Markets: Evolving Structures and Processes*, New York, Kluwer Academic/Plenum, p. 467-502.
- GRANOVETTER Mark (1995), *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*, Chicago, University of Chicago Press.
- GROSSETTI Michel (2006), « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 2006/1 (120), p. 5-28.

- HOLTON Judith (2010), « The coding process and its challenges », *The Grounded Theory Review*, n° 9, p. 21-40.
- HUGHES Everett Cherrington (1996), *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.
- HUGHES Everett Cherrington (1958), *Men and their work*, Glencoe, The Free Press.
- KAUFMANN Jean-Claude (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LAHIRE Bernard (1998), *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LANGLEY Ann (1999), « Strategies for theorizing from process data », *The Academy of Management Review*, n° 24(4), p. 691-710.
- LAZEGA Emmanuel (2001), *The collegial phenomenon: The social mechanisms of cooperation among peers in a corporate law partnership*, Oxford, Oxford University Press.
- LEBON Francis (2009), *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte.
- MORENO Jacob Levy (1954), *Fondements de la sociométrie*, Paris, Presses universitaires de France.
- MUSCA Geneviève (2006), « Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés », *M@n@gement*, vol. 2006/3 (9), p. 153-176.
- ORGOGOZO Isabelle (2003), « Les passeurs d'information ou agir en réseau », *Éducation & Management*, n° 25, p. 70.
- PAILLE Pierre & MUCCHIELLI Laurent (2008), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- STARCKS Helene & BROWN TRINIDAD Susan (2007), « Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory », *Qualitative Health Research*, n° 17(10), p. 1372-1380.
- STRAUSS Anselm C. & CORBIN Juliet M. (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage.
- VENTOLINI Séverine (2010), « Le réseau de développement professionnel des managers. Quels déterminants ? », *Revue française de gestion*, vol. 2010/3 (202), p. 111-126.
- WASSERMAN Stanley & FAUST Katherine (1994), *Structural analysis in the social sciences. Social network analysis: Methods and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.

L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation

sous la direction de
Anne Jorro & Nathalie Droyer



De Boeck Supérieur, 2019, 202 pages
ISBN : 978-2-8073-2147-2

Des dispositifs éducatifs aux travaux sur les politiques éducatives et aux nouvelles formes de leadership dans le pilotage institutionnel, le terme « évaluation » est très présent dans le champ de l'enseignement et de la formation. Rappelons-le, l'évaluation est un outil qui permet la réflexivité, l'amélioration des apprentissages et l'innovation parce qu'elle peut initier de nouvelles formes d'ingénierie de formation et de développement professionnel. Elle est aussi un véritable outil de pilotage pour les systèmes d'enseignement.

Cet ouvrage intitulé « L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation » entend rendre compte de la diversité des approches de l'évaluation qui s'inscrit dans deux champs : les apprentissages et les dispositifs. Chaque chapitre peut être lu indépendamment des autres, le fil conducteur étant l'utilité des dispositifs d'évaluation en éducation et formation.

Cette dernière décennie, de nombreux changements – académiques et politiques notamment – ont secoué le monde éducatif et *in fine* professionnel. Dès lors les contributions compilées dans cet ouvrage rendent compte de la nécessité accrue de l'évaluation en éducation et formation, et de pratiques nombreuses et variées en la matière.

Dix chapitres composent cet ouvrage dont nous proposons ici un bref aperçu.

Le lecteur emprunte d'abord une entrée historique. Le premier chapitre proposé par Jean-Marie De Ketele interroge les modèles de l'évaluation existants. Son regard « méta » tente de conceptualiser cette notion complexe. L'auteur propose une conception pyramidale articulant l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des dispositifs institutionnels. Ce modèle rend compte de démarches évaluatives de nature politique : une évaluation contrôle des règles de fonctionnement, une évaluation des stratégies d'apprentissage, pour encourager les initiatives locales innovantes. La troisième dimension de ce modèle cible les acteurs de terrain des structures de soutien et d'évaluation des processus d'apprentissage et la quatrième a trait aux évaluations externes standardisées décidées à un niveau supérieur.

Le chapitre 2 rédigé par Anne Jorro et Catherine Van Nieuwenhoven porte sur la co-évaluation en stage et les interactions délicates qui s'opèrent entre les superviseurs (tuteurs de stage) et les étudiants, notamment en ce qui concerne l'épreuve de professionnalité et les feedbacks pas toujours reçus positivement de la part des stagiaires. Précisons que ce concept de co-évaluation est jeune puisqu'il a émergé dans les années 2000 et qu'il s'agit d'une évaluation conjointe qui permet d'engager un dialogue entre les écarts d'appréciation sur la base ou non d'un référentiel externe. Il permet également d'identifier les forces et les leviers de progression ainsi que d'entrevoir les possibles de l'évaluation en termes de développement de l'autonomie de l'étudiant.

Le chapitre 3 de Nathalie Loye rappelle que l'évaluation est omniprésente dans notre quotidien. Elle est un levier pour toutes sortes d'actions liées aux individus, aux systèmes, aux programmes et aux politiques. L'auteure considère l'évaluation non pas comme une sanction mais comme un levier pour le développement professionnel et les apprentissages et ce, avant, pendant et même après ces derniers.

La quatrième contribution proposée par Fabienne Maillard questionne les référentiels de certification des diplômes professionnels tels que ceux du baccalauréat professionnel. L'auteure rapporte que « les enseignants s'estiment ainsi plutôt démunis face à des référentiels qui ne tiennent pas compte de la population réellement en formation » (p. 64). Selon elle, à en oublier les questions de formation et de public, les activités de formation et d'évaluation ont fortement été complexifiées car elles ne peuvent s'effectuer qu'en ayant une connaissance suffisante des caractéristiques des apprenants (histoire, expériences, stratégies d'apprentissage, difficultés et troubles d'apprentissage, etc.) ainsi que des ca-

ractéristiques de la formation (compétences à acquérir, référentiel des activités professionnelles, référentiel de certification, modalités des périodes de formation en milieu professionnel, etc.).

Le chapitre 5 d'Étienne Bourgeois interroge l'évaluation en tant qu'obstacle ou levier pour l'apprentissage en situation de travail. Il s'agit plus précisément de questionner les pratiques courantes d'évaluation de la performance de collaborateurs sous la forme d'entretiens individuels. L'évaluation est discutée et peut ainsi faciliter les apprentissages et le développement de compétences en milieu de travail lorsqu'elle permet d'engager une activité réflexive, ce qui suppose pour le travailleur de pouvoir bénéficier de feedbacks pour structurer l'information et établir des liens pour mieux s'accommoder et se perfectionner.

Le chapitre 6 de Dominique Raulin et Joël Lebeaume est issu d'une recherche doctorale qui « explore les interactions évaluatives dans des situations d'évaluation formelle dans les disciplines scientifiques au collège : mathématiques, sciences physiques et chimiques, sciences de la vie et de la Terre et technologie » (p. 85). Le but premier de cette étude est de mettre en lumière le processus évaluatif qui s'y opère. Il semblerait d'une part que la conscience évaluative varie en fonction de la discipline d'enseignement et de la personification du professeur, et d'autre part, entre les intentions et les consciences évaluatives des élèves. Enfin, retenons que « dans une situation d'évaluation particulière, les contenus de l'enseignement, le contrat didactique et les tâches prescrites paraissent donc comme des déterminants des intentions évaluatives et de la conscience évaluative » (p. 97). Rappelons ici que d'après Charles Hadji¹, les intentions évaluatives de l'enseignant sont de trois ordres : l'intention d'estimer, d'apprécier et de comprendre. Quant à la conscience évaluative, dans une approche expérimentale de l'évaluation, celle-ci s'avère opportune parce qu'elle permet aux formés une prise de conscience des ressorts de l'acte évaluatif et des effets produits auprès des apprenants.

Le chapitre 7 proposé par Emmanuel Zilberberg s'intéresse à l'évaluation dynamique au travers des évaluations et des remédiations assistées par ordinateurs, et notamment aux boîtiers de vote. Ceux-ci peuvent être utilisés par l'enseignant comme générateur de conflit socio-cognitif parce qu'ils donnent lieu à des discussions entre étudiants. Cet outil collaboratif est particulièrement intéressant parce qu'il permet de « développer la faculté de discernement des étudiant(e)s » et de « conjuguer émancipation et apprentissage » (p. 107). L'évaluation dynamique diffère ici de l'évaluation formative en ce qu'elles

permettent différemment aux étudiants de progresser dans leurs apprentissages. La pédagogie qui s'appuie sur les systèmes d'interactions synchrones médiatisées par ordinateurs (SISMO) participe en effet à maintenir l'intérêt des apprenants et à favoriser la dimension conative de l'apprentissage. Ils peuvent également contribuer à faire évoluer le rapport à l'erreur qui, « accorde un temps acquis à tous les apprenant(e)s pour répondre sans précipitation à des questions de compréhension, au service d'une démarche exploratoire qui considère que l'erreur fait partie de l'apprentissage » (p. 114).

Le chapitre 8 rédigé par Pierre-François Coen, Maud Sieber et Styliani Lygoura porte sur les apports des terminaux numériques dans le processus d'auto-évaluation d'enseignants en formation. Plus précisément, ces chercheurs s'intéressent à la capture et l'exploitation des traces saisies par ces terminaux durant les stages pratiques de terrain effectués par les étudiants. L'outil – constitué de photos, enregistrements audio et vidéo et de notes – a une place centrale car il permet le développement professionnel de l'enseignant débutant grâce à l'autoévaluation et la mise en réflexivité au travers de la rédaction d'un dossier d'apprentissage qui s'apparente à un portfolio ou process-folio. « Dans le domaine de l'apprentissage, la trace joue également un rôle intéressant, car elle constitue le quelque chose qui reste de la réalisation d'une activité, d'un exercice ou d'une fiche » (p. 120). L'étude réalisée montre que les traces sont souvent illustratives et que le rôle des mentors (formateurs impliqués dans les parcours des étudiants) devrait être intensifié.

Le chapitre 9 écrit par Émilie Malcourant, Léticia Warnier, Julie Lecoq et Dominique François se focalise sur l'approche participative dans l'accompagnement des enseignants à l'université. Ces derniers ont été sollicités pour participer à un processus de réflexion collective concernant l'évaluation de cours qui n'étaient pas les leurs, via une évaluation transversale des cours hybrides, grâce à des focus groups exploités lors d'une journée au vert (journée pédagogique à l'extérieur de l'établissement) Le parallèle effectué avec la gestion du changement montre des résistances, des préoccupations, « qui peuvent notamment s'expliquer par une modification des habitudes et le sentiment d'incertitude occasionné » (p. 138). L'implication des « alliés critiques » qui correspondent par exemple aux communautés de pratiques sur l'évaluation des enseignements, a permis de faciliter la démarche d'évaluation et d'amélioration des deux dispositifs pédagogiques mis en place.

Le chapitre 10 d'Aurore Michel et Ariane Baye clôt l'ouvrage. Ces auteures rendent compte de la combinaison de pratiques d'enseignement visant

¹ Hadji Charles (1990), *L'Évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, Paris, ESF.

l'accrochage scolaire et micro-recherche. Leur contribution présente une pratique d'évaluation formative par les pairs mise en place dans le cadre d'un cours sur le décrochage scolaire en master de sciences de l'éducation. Il s'agit de tables de discussion instaurées par les encadrantes. Ce dispositif a notamment pour caractéristique de permettre aux étudiants d'adopter une posture évaluative grâce à la décentration qu'ils opèrent pour évaluer les productions de leurs camarades avant de reprendre leurs propres travaux. L'évaluation formative mutuelle de ce dispositif a pour objectif de « permettre aux différents groupes de faire le point sur l'avancée de leur travail en confrontant celui-ci à d'autres réalisations et en se basant sur les critères d'évaluation qui seront utilisés pour le rapport final » (p. 150). Quant à l'efficacité du dispositif lui-même, l'engagement des étudiants semble être avéré, d'ailleurs il semblerait qu'il parvienne même à éviter ou limiter le décrochage des participants : quelques témoignages issus de l'évaluation du dispositif allaient effectivement dans ce sens et ont montré que ceux qui envisageaient d'arrêter leur formation finaliseraient néanmoins ce travail de groupe.

La lecture croisée de cet ouvrage montre que l'évaluation est un levier pour tout individu en formation et pour les pratiques des formateurs et pour les dispositifs de formation.

Cet ouvrage est donc intéressant à plus d'un titre. D'abord, il centralise des résultats de travaux de recherche récents qui s'appuient sur des méthodologies d'enquête plurielles. Sans prétendre à l'exhaustivité, il rappelle par exemple l'omniprésence des processus et des dispositifs d'évaluation dans notre quotidien. Il présente différentes initiatives et démontrent leurs intérêts et il met l'accent sur l'importance des feedbacks dans toutes démarches évaluatives.

En définitive, le livre présente des arguments bien construits qui montrent que l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage et qu'elle est incontournable parce qu'elle recouvre des vertus essentielles en éducation et formation. Cet ouvrage donne des clés et permet d'obtenir des réponses aux questionnements suivants : quel type d'évaluation mettre en œuvre et pourquoi ? Quand et par qui ? Dans quel contexte et avec quels intérêts et limites ?

Nous retiendrons notamment que le développement de compétences professionnelles passe par l'analyse de ses propres pratiques à l'aide d'outils méthodologiques et évaluatifs solides. Lorsque l'on considère ainsi l'évaluation, un constat majeur émerge, il s'agit de l'intérêt d'associer apprenants et enseignants pour engager un dialogue, une réflexion et une collaboration autour de cette dernière d'autant que tantôt bénéficiaires,

tantôt tributaires, l'évaluation engendre toujours craintes et difficultés. Selon les niveaux de formation (primaire, secondaire et supérieur), l'implication des acteurs sera différente. À l'université par exemple, les conseillers pédagogiques interviennent de plus en plus souvent dans cette démarche.

Cet ouvrage est donc salutaire non seulement parce qu'il permet de repenser l'évaluation dans le champ de l'éducation et de la société mais également parce qu'il donne des précisions et ouvre de nouveaux champs de réflexion. Les apports et les questions qu'il soulève présentent un intérêt pour l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la formation. Pour celles et ceux qui interviennent dans le champ de l'enseignement supérieur, il s'avère être particulièrement intéressant, notamment parce qu'il recense différentes formes d'évaluation conçues comme de véritables leviers permettant d'améliorer la qualité des formations.

Charlotte Pourcelot

Ingénieure de recherche et chargée d'évaluation de dispositifs pédagogiques, Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Université Paris-Est

Quelque chose dans la tête

Denis Kambouchner

Denis Kambouchner est, dans l'université française, l'un des rares philosophes qui, outre ses études d'histoire de la philosophie, en l'occurrence sur Descartes, s'intéressent de près à l'éducation. Son dernier livre (un petit ouvrage de 154 pages) tranche par le style et le sujet sur ses publications antérieures. Il porte en sous-titre cette interrogation : « Nous avons perdu la culture de la mémoire : avons-nous gagné celle du jugement ? » Il se compose de deux essais d'inégale longueur qui se veulent accessibles aussi bien à de jeunes lecteurs qu'à de plus aguerris, disons de 7 à 77 ans. (Denis Kambouchner écrit également, à ses heures, des ouvrages pour la jeunesse). Sur les exigences de cette écriture, l'auteur s'explique au début de la deuxième étude. Il ne s'agit pas de dénigrer la technicité dont les philosophes ont besoin quand ils s'adressent à leurs pairs pour des problèmes spécialisés. Mais le philosophe doit également se demander « ce qu'il y a lieu de dire pour commencer » (p. 91). Et c'est toujours, dans ce cas, l'essentiel qui est en jeu. Denis Kambouchner nous donne donc ici une leçon de philosophie qui est en même temps une leçon de pédagogie.

Le premier essai, le plus long, s'attache à élucider le sens de l'expression « avoir quelque chose dans la tête », dans dix courts chapitres. La préposition « dans » suggère à tort une image d'inhérence matérielle (un bagage dans une armoire), alors que ce qui se passe dans notre tête nous renvoie aux rapports de l'esprit et du cerveau qui intriguaient tant les cartésiens. Il faut se délivrer également des métaphores matérielles qui évoquent la passivité : le cerveau est un système toujours en activité. Mais dans quelles circonstances emploie-t-on cette expression ? Sans doute quand on manque de présence d'esprit ou de jugement dans une situation donnée, ce qui renvoie, par contraste, au bon sens (le bon usage de son esprit) et au sens commun (la manière de penser et d'agir considérée comme normale dans une certaine société), mais aussi à la prudence, au sens d'Aristote, c'est-à-dire la sagesse pratique, cette vertu intellectuelle qui permet de s'y retrouver dans les situations de la vie et d'agir pour le bien commun. Agir ainsi requiert également du caractère (*éthos* en grec) d'où l'éthique.

Périclès est chez Aristote l'archétype du prudent. C'était aussi un génie politique. Mais qu'est-ce qu'un génie (politique, artistique, scientifique...) a en tête ? Il se reconnaît à « la nouveauté des formes, la maîtrise technique, l'abondance de la production » (p. 27).



Flammarion, 2019, 154 pages
ISBN : 978-2-0814-9408-4

Bien qu'on ne puisse savoir précisément ce qui fait un génie – la nature, la culture, l'exercice, l'opportunité ? – le génie nous ouvre à la grandeur, à l'excellence. On le voit à ses œuvres et à sa réputation. Pourquoi ce détour par l'idée du génie ? Contre le relativisme, nous ne sommes pas tous des génies et toutes les œuvres ne peuvent être mises sur le même plan. La culture – comme le disait Georges Steiner – tient de l'admiration, presque de la prière. Mais déjà nous savons que si l'homme de génie ou l'homme prudent ont beaucoup de choses dans la tête, ils le doivent à l'enseignement, l'exercice et l'expérience. Les formes de l'éducation et de la culture sont certes diverses. Mais des éducations, aussi différentes que la culture « classique » des jésuites et l'autodidactisme des syndicalistes du XIX^e, ont au moins un trait commun : elles sont *intenses*.

Ce que nous avons dans la tête se ramène-t-il à la question de l'intelligence comme nous le suggèrent la psychologie et les neurosciences ? La recherche d'un facteur général mesurable dans la résolution de problème ne doit pas cacher la multiplicité des formes d'excellences. La réussite ne dépend pas d'ailleurs d'une compétence formelle qui suffirait à tout, mais de la quantité et de la qualité des choses que nous avons dans la tête : des informations, des connaissances. N'opposons pas la tête bien faite à la tête bien pleine, comme l'intelligence au savoir. La sentence de Montaigne distingue plutôt les connaissances assimilées, organisées, hiérarchisées de l'homme vraiment cultivé et le savoir mal digéré du pédant. La tête bien faite est loin d'être vide : elle est pleine d'idées ! On attendait le spécialiste de Descartes, le voici ! Il faut avoir des idées claires : ce qui se conçoit bien s'énonce assez clairement pour être partagé, discuté. L'idée claire permet de distinguer le vrai du faux et du douteux, ou encore ce qu'on sait de ce qu'on ignore. Avoir *quelque chose* dans la tête, c'est avoir des idées en

place : solides, éprouvées, vérifiées, contrôlées par d'autres.

Dans notre tête, les idées se mêlent aux passions qui les suscitent, les soutiennent ou les entravent au contraire. Lesquelles sont liées aux idées claires ? Celles qui permettent un examen sans parti pris, selon les règles du jugement (le « sens commun » de Kant) : penser par soi-même, en se mettant à la place de tout autre, en accord avec soi-même. Est-ce à dire que la raison doit étouffer les passions ? Il faut plutôt distinguer avec Descartes ou Spinoza des passions joyeuses (l'amour, l'admiration...) qui augmentent notre puissance d'agir et les passions tristes (la haine, le ressentiment) qui la diminuent. L'acquisition d'une culture est liée à la joie de grandir. Les philosophes de l'éducation ne pourront pas ne pas évoquer ici le spinozisme de Georges Snyders et ses thèmes de prédilection, ceux de la joie à l'école et de l'amour des chefs d'œuvre. Car ce que nous avons dans la tête ou ce que nous devrions y avoir, ce sont les belles choses. La culture est « l'expérience de l'admirable » (p. 72), un admirable reconnu par tous, ou presque tous, qui est donc aussi de l'indiscutable et que l'on trouvera aussi bien dans la nature, les arts, la littérature, que dans les sciences et les techniques. Denis Kambouchner ne nous enferme ici dans aucun canon. Il est des chefs d'œuvre dans tous les temps, toutes les civilisations, toutes les disciplines de l'esprit et du corps et tous les genres. Il y a même de l'admirable dans des séries télévisées telles que *Game of Thrones*, dont l'auteur cite la réplique de Tyrion Lannister qui pourrait servir d'exergue à cet ouvrage : « l'esprit à besoin de livres comme l'épée d'un aiguiseur » ! Évidemment, il faut savoir distinguer l'amateur de belles choses du « philistin cultivé », selon l'expression d'Hanna Arendt, celui pour qui la culture n'est qu'une comédie sociale. On retrouve là la charge de l'auteur contre le réductionnisme sociologique de Pierre Bourdieu ramenant la culture à un phénomène de distinction. L'accès à la culture est inégalitaire, est-ce une raison pour laisser aux bourgeois la fréquentation des belles choses qui sont, de droit, à la disposition de tous ? Mais pourquoi se prendre la tête ? Pourquoi se fatiguer à mémoriser quand il suffit de surfer sur le Net ? Recourir à une mémoire externe (une bibliothèque ou la toile) suppose de savoir la questionner, ce qui exige d'avoir beaucoup de choses dans la tête, et même en tête, faute de quoi on consomme de l'information sans se cultiver. Le risque est alors d'y laisser sa liberté et son esprit critique. Ce loisir n'est pas une vraie vie, une « vie vraiment éveillée » (p. 85).

Le deuxième essai s'ouvre sur la question de la transmission. On communique beaucoup avec les jeunes, mais on leur parle peu, que ce soit

dans les familles ou à l'école. D'ailleurs il n'est pas sûr qu'ils écoutent, comme on le constate par le tableau « contrasté » qu'offrent nos institutions d'éducation. Ici le lecteur qui s'attend à l'habituel discours réactionnaire sera déçu : il n'y aurait qu'à renouer avec la transmission, se remettre à transmettre ? Mais d'abord transmettre une culture n'est pas transvaser quelque chose d'un esprit à l'autre. Pour Platon ou Augustin, le Maître ne transmet rien, mais émet des signes « propres à éveiller dans l'esprit de l'élève les pensées qui constituent tel ou tel savoir » (p. 98). Ce qui exige des conditions matérielles et psychologiques marquées à la fois par la bienveillance et l'exigence, bref une certaine « atmosphère ». C'est particulièrement vrai pour la transmission des valeurs (expression un peu galvaudée aujourd'hui selon l'auteur). Le risque est ici de prêcher une rhétorique hypocrite tout à l'opposé de ce que l'on est. Les valeurs ou les vertus naissent sans doute davantage d'une atmosphère éducative que d'un enseignement explicite.

Les conditions de la transmission sont-elles réalisées aujourd'hui. La crise de l'école s'explique en partie pour toutes sortes de raisons sociologiques qui lui sont extérieures. Mais elle a aussi sa part de responsabilité. L'enseignement vertical du lycée n'était certainement pas la panacée et il était bien nécessaire de démocratiser l'enseignement secondaire. Mais, s'agissant du collège, l'auteur qui connaît bien la querelle dite des « républicains et des pédagogues »², renvoie dos à dos les extrémistes des deux partis. Impensable de revenir au lycée d'autrefois (ce n'était pas mieux avant !), mais la réforme du collège s'est faite de manière brouillonne et incohérente, livrée à « l'arbitraire pédagogique ». Ce qui donne raison aux constats de Bourdieu et Passeron sur l'échec de la démocratisation et la reproduction par l'école des inégalités sociales. L'origine du problème se situe à la fin du XIX^e siècle où le modèle du lycée classique s'effondre et où des pédagogies nouvelles voient le jour. Les difficultés de l'école du XX^e siècle et la nôtre aujourd'hui sont la conséquence des compromis plus ou moins boiteux opérés entre ces deux modèles et s'agissant de la France dans un climat de querelles idéologiques. Bref, la révolution scolaire reste inachevée et les problèmes que soulevait la massification de l'enseignement n'ont jamais été vraiment résolus.

Denis Kambouchner analyse alors, un peu comme le faisait Hannah Arendt dans *La crise de l'éducation*, les erreurs pédagogiques qui viennent aggraver cette crise de l'École : a) passer du refus d'imposer à l'abandon de toute autorité éducative

² Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*. Paris, Presses universitaires de France, 2000. François Jacquet-Francillon & Denis Kambouchner, *La crise de la culture scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 2005.

et au laisser-faire ; b) croire que pour enseigner mieux, il faut enseigner moins et retarder les apprentissages ; c) l'idée que toute culture est sociologiquement une culture de classe ; d) l'idée que l'omniprésence de l'information rend désuètes les formes habituelles d'enseignement.

La première erreur vient d'un certain rousseauisme : il faut décoloniser l'enfant ! La deuxième d'un souci d'égalité mal compris qui conduit à baisser les exigences pour se régler sur les élèves les plus faibles. Quant à la troisième, elle rabat la culture comme valeur (se cultiver) sur la culture comme fait social (ce qui distingue un individu ou un groupe). En réalité, puisqu'il n'y a pas grand sens à parler d'arbitraire culturel à propos des sciences, c'est la culture littéraire (au sens large) qui est visée, celle promise aux héritiers et dont l'école « fait exprès de ne pas livrer les clés » (p. 124). L'auteur ne nie pas que toute œuvre soit socialement située. Une approche de sociologie critique permettrait peut-être un abord moins naïf de la culture dite légitime : situer Proust dans son époque et dans sa classe sociale, sans pour autant dévaloriser le contenu de la *Recherche* et son horizon d'universalité, en parler sans pédanterie dans un souci d'explicitation des codes d'analyse littéraire, etc. Denis Kambouchner, peut-être sur ce point trop pessimiste, constate l'absence de telles approches. Quant à la dernière erreur, elle confond information et connaissance, et méconnaît les conditions de l'apprentissage qui supposent guidage, soutien de l'effort et aussi, quand il le faut, présentation structurée du savoir.

Le dernier chapitre reprend la problématique de la transmission. Est-ce bien la transmission qui s'impose aujourd'hui ? D'abord peu d'enseignements peuvent se réclamer de la transmission directe, sauf s'il s'agit des secrets d'un art, ce qui n'a pas de sens au niveau d'un système comme l'école. Ensuite, la transmission suppose un héritage comme le disait Arendt, mais lequel ? Et à qui le transmettre : à tous, à une élite ? On ne peut espérer un consensus sur ce sujet. Question mal posée sans doute, car un système d'enseignement obéit à des fonctions multiples et délivre une culture nécessairement plurielle. Faut-il alors s'abstenir de transmettre ? L'auteur conclut en proposant comme fin ultime à l'école de donner *des mots* : des mots pour s'exprimer, décrire, raconter, conceptualiser. Donner à chacun les mots pour dire, c'est proposer des outils pour penser et trouver sa place dans le monde.

Il faut sans doute lire cet ouvrage deux fois, car une première lecture reste forcément en surface, simple repérage de thèmes qu'on pourrait, à première vue, estimer bien connus. Une deuxième lecture, plus lente et plus attentive révèle sous la simplicité recherchée du style et du pro-

pos, une réelle profondeur de pensée qu'il est bien difficile de classer dans les catégories habituelles des discours sur l'école. Au-delà des querelles entre traditionalistes et novateurs ou entre républicains et pédagogues (comme on disait encore à la fin du XX^e siècle), Denis Kambouchner propose son élucidation de la crise de la culture et donc de l'école. Sans doute, telle ou telle thèse paraîtra discutable. Les tenants d'une pédagogie des compétences pourront trouver excessive cette définition substantielle de la culture, centrée sur les chefs d'œuvre. Les sociologues de l'éducation discuteront la critique que fait l'auteur du réductionnisme de Bourdieu. Les didacticiens de la littérature contesteront l'idée d'une absence d'approche socio-critique de la littérature. Le minimalisme de la conclusion sur les finalités de l'école étonnera bien des enseignants. Comme tout livre de philosophie, celui-ci donne à penser et appelle discussion. Il le fait en reprenant les questions, fondamentales de l'éducation, à leur racine, c'est-à-dire, un peu à la manière de Daniel Hameline ou d'Olivier Reboul, en *les prenant au mot*.

Michel Fabre

Professeur émérite, Université de Nantes

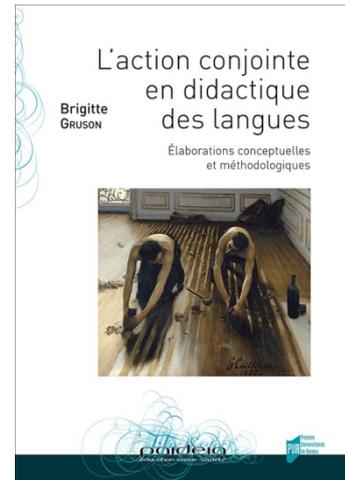
L'action conjointe en didactique des langues. Élaborations conceptuelles et méthodologiques

Brigitte Gruson

Le présent livre constitue une version remaniée de la note de synthèse de l'habilitation à diriger des recherches (HDR) de l'auteur. Il vise, au niveau conceptuel, à traiter les notions de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) avec une visée dans le domaine de la didactique des langues et cultures (DLC). Son objectif est d'approcher les notions de la TACD aux situations d'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'école élémentaire. Il comporte trois parties avec trois chapitres chacune. À la fin de chaque partie, une synthèse (p. 69, 123, 189) revient sur les principaux points évoqués.

Il nous est rappelé dans l'introduction générale que la proposition consiste à passer d'un travail individuel à celui développé au sein des collectifs de chercheurs, professeurs et formateurs dans le but de renouveler les modalités de formation initiale et continue. Cette proposition se fait de manière exploratoire afin d'examiner des situations d'enseignement-apprentissage des langues en lien avec les notions de *contrat didactique* et de *milieu*. L'auteur cherche ainsi « à mettre en évidence les éléments sur lesquels les élèves prennent appui pour produire des connaissances en situation » (p. 7) et son but est de déterminer des indicateurs de difficulté à développer des connaissances en langues vivantes et ainsi pouvoir saisir les raisons pour lesquelles « certains élèves n'entrent pas dans le jeu de l'enseignement-apprentissage, voire restent "hors-jeu" » (p. 8). D'où la nécessité de mobiliser deux systèmes de notions : *jeu épistémique* et *jeu d'apprentissage*, ayant pour appui les travaux menés sur la visioconférence en classe d'anglais, autour du jeu du *Cluedo*, pour la caractérisation de l'action conjointe des professeurs et des élèves. Un autre aspect constitue l'un des fils rouges de l'ouvrage, il s'agit de la situation d'entraînement à la compréhension de l'oral afin d'identifier les activités qui favorisent cette compétence, qui selon les évaluations nationales et internationales est l'un des grands problèmes des élèves français.

Les études menées sur le travail collectif professeurs et chercheurs ouvrent la première partie du livre. Tout d'abord, elle produit une description des effets du travail collectif dans le cadre de deux réseaux de lieux d'éducation associés (LéA) : « Moulin-Sanquer » (p. 21) et « Argentré-Macé » (p. 23).



Presses universitaires de Rennes, 2019, 240 pages
ISBN : 978-2-7535-7727-5

Ensuite, elle se poursuit avec la description de deux ingénieries coopératives dont l'objectif de recherche est d'étudier « sous quelles conditions les nouvelles modalités de communication synchrone à distance, soit les possibilités d'interagir avec les locuteurs "natifs" via des systèmes de visioconférence, peuvent permettre à des élèves de primaire de développer des compétences de communication orale » (p. 31). Pour finir, elle présente les résultats d'un travail coopératif afin de déterminer quelle est sa contribution au « développement professionnel des acteurs » (p. 53).

Après une présentation du concept des LéA, comme lieux de recherche et formation afin de participer au « développement professionnel des professeurs, mais également des chercheurs » (p. 20), le chapitre I décrit dans un premier temps le LéA « Moulin-Sanquer » et ensuite celui de « Argentré-Macé » et pour finir un projet de formation initiale appelé *Projets d'équipes estudiantines en réseaux sociaux* (PEERS). Le premier, composé notamment des formateurs du premier et du second degré et d'un chercheur s'intéresse aux situations de communication orale – « *pairwork* » et aux compétences d'interaction des élèves par le biais des modalités de communication synchrone à distance (visioconférence). Pour l'auteur, les résultats « mettent en évidence le fait que l'usage de visioconférence modifie l'action des professeurs et a un impact sur les compétences langagières développées par les élèves » (p. 22). Pour les premiers, l'auteur signale le besoin de compétences techniques avec un investissement plutôt chronophage pour les préparations conjointes et pour les seconds, le milieu multimodal complexifie l'interaction. Concernant le LéA « Argentré-Macé », la série d'expérimentations visant à co-construire des situations d'entraînement à la compréhension orale, avec des pré-tests et post-tests, dans deux lycées du LéA, montrent que les

scores des élèves, quel que soit l'entraînement, ne progressent pas. Le débat au sein du groupe de recherche autour des résultats est indiqué comme une contribution au développement professionnel de la recherche coopérative. Le projet PEERS entre étudiants français (Bretagne) et suisses (Lausanne) sous le principe de « leçon d'étude » vient clore le chapitre. Pour ce projet, les activités ont été mises en place dans une classe de CE1 (7-8 ans) et 7^e (10-11 ans).

Le chapitre II rappelle dans un premier temps les principes de l'ingénierie coopérative et décrit ensuite deux ingénieries coopératives : l'étude du jeu du *Cluedo* et les situations didactiques, pour les élèves de seconde (LéA « Argentré-Mace ») dans le domaine de la compréhension orale. Pour le jeu du *Cluedo* il est fait une description de la mise en place et l'adaptation des objectifs du jeu pour répondre aux contraintes de visioconférence et dont la modélisation ne sera développée qu'en chapitre VI. Ensuite, une description des deux premières années du travail relatif à la deuxième ingénierie rappelle les questions de recherche, le déroulement ainsi que les protocoles expérimentaux.

Le chapitre III, qui termine la première partie, fait état des effets du travail coopératif développé, avec la description de la population étudiée (p. 54) et montre les liens entre « les notions de praxéologie, *brokering* et objet frontière et certains concepts de la TACD » (p. 58). Afin d'analyser les savoirs allant d'une communauté à l'autre, l'auteur fait une transcription des discussions collectives pour illustrer l'intérêt de la pratique, où chercheurs et professeurs assument la « posture de l'ingénieur didacticien » (p. 60). Une synthèse en page 69 complète cette première partie.

La deuxième partie revient sur la spécification théorique des concepts de la TACD accompagnée de l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage des langues, tout en indiquant qu'une partie des concepts vient du processus d'enseignement-apprentissage des mathématiques. Elle se centre sur les questions de modélisation des pratiques.

Le chapitre IV développe très longuement les notions de *jeu épistémique* et de jeu afin de mettre en évidence les « aspects de l'activité didactique et de prendre compte, dans un modèle intégratif, les dimensions affectives de l'action (l'investissement dans le jeu), ses dimensions effectives, pragmatiques (quand et comment on gagne) et institutionnelles (à quelles conditions le gain est reconnu » (p. 75). C'est seulement en milieu du chapitre V que l'auteur ébauche le processus de modélisation du jeu du *Cluedo* qui ne sera totalement développé qu'en chapitre VI. C'est dans ce dernier que la proposition de modélisation prend forme et est synthétisé (p.120) par un schéma du « système stratégique pour jouer et

gagner au *Cluedo* ». Celui-ci repose sur « un système stratégique très complexe dans lequel la maîtrise des connaissances langagières est indispensable pour jouer au jeu, voire pour gagner, mais non suffisante » (p. 121).

La troisième partie a pour objectif de décrire un travail de spécification pour la didactique des langues et cultures, et plus précisément pour la didactique de l'anglais. Pour cela, elle commence par présenter les outils théoriques pour décrire les jeux d'apprentissage et se termine par une étude des systèmes sémiotiques qui caractérisent la classe de langue en passant par l'abordage de la question de la spécification à la DLC du concept de double dialectique « contrat de milieu » et « réticence - expression ».

Le chapitre VII présente les éléments de définition pour le jeu d'apprentissage et les concepts de la TACD, en mettant en perspective le fait que celui-ci ne peut être envisagé que comme étant un « jeu du professeur sur le jeu de l'élève » (p. 129) et de cette manière il est fondamentalement un « jeu coopératif ». Le chapitre se poursuit en posant le cadre de travail et l'approche méthodologique utilisée pour décrire ces jeux d'apprentissage.

La notion de contrat est la principale notion développée dans le chapitre VIII, *L'équilibration didactique en DLC*. Ici il est rappelé que « la notion de contrat didactique est utilisée depuis plusieurs années par certains didacticiens des langues » (p. 139). L'auteur liste et définit les formes « *transactionnelles de contrats en DLC* » (p. 141-144) : *contrat de réciprocité* (expliqué en p.38, également), *contrat de répétition*, *contrat de production d'énoncés complets corrects*, principalement. Une autre notion liée à la DLC est celle de *milieu* une fois que celle-ci est « liée à celle de contrat didactique » (p. 144). Il est évoqué que « l'élève, dans son travail, n'est pas seulement guidé par les attentes qu'il déduit du contrat didactique afférent à telle ou telle situation, mais aussi par le système d'interactions qu'il entretient avec le milieu inhérent à cette situation » (p. 144). Ce chapitre présente et analyse également des exemples *d'équilibrations didactiques contrastées* (p. 152-162).

Le dernier chapitre de l'ouvrage est consacré à l'étude des systèmes sémiotiques. Après une description de ces systèmes, un exemple emblématique, qui fait apparaître les concepts décrits, vient illustrer les propos avec le jeu *Monstre secret* qui est réalisé dans une classe de CM2 par visioconférence avec une classe du Devon (UK).

La conclusion générale reprend quelques points qui constituent les orientations de recherche pour les didacticiens de langues et pour la recherche comparatiste en didactique, et affirme que les engagements « aux côtés de différentes communautés [...] ont l'ambition de contri-

buer au développement des recherches en didactique grâce à un travail qui croise enjeux théoriques et méthodologiques. » (p. 193)

L'action conjointe en DLC. Élaborations conceptuelles et méthodologiques est ainsi une invitation attrayante afin d'envisager l'enseignement-apprentissage des langues d'un autre point de vue que celui que nous avons habituellement (Abdallah-Preteille, Coste, Cuq, Dalgalian, Galisson et autres). La proposition de l'ouvrage étant celle d'offrir, par la conception d'ingénieries coopératives, une amélioration des situations de communication orale à l'école, elle ne peut laisser indifférent le didacticien des langues. La rigueur méthodologique de l'ouvrage, ainsi que la démarche de recherche visant à mettre en « synergie des notions empruntées à la didactique des langues et des cultures et aux approches comparatistes en didactique » peuvent constituer des voies à explorer par la DLC. Lorsque, l'auteur identifie (pour ne donner que cet exemple parmi d'autres) dans son travail trois types de situations vécues par les enseignants, c'est-à-dire *l'introduction de nouvelles connaissances, l'étude d'un document sonore et une la situation de communication orale en binômes* (p. 140), il ne s'agit pas seulement d'un intérêt pour l'action conjointe, mais également pour la recherche en DLC dans son ensemble.

Malheureusement, ce type d'ingénierie, avec des approches vers une didactique objectivante, c'est-à-dire une didactique comme objet d'étude fait très vite émerger les limites ou mieux l'impossibilité de traiter l'enseignement-apprentissage des langues comme un processus mathématique.

Vouloir modéliser des pratiques centrées sur la seule préoccupation d'acquisition d'éléments linguistiques – importants certes, mais pas uniques – afin que les élèves puissent développer des compétences de communication, c'est se placer sur l'héritage de la linguistique appliquée, qui considère l'entrée linguistique comme l'élément majeur, voire unique, dans la conception de l'enseignement-apprentissage des langues.

Cette conception conditionne déjà les professeurs des écoles – l'un des acteurs centraux de cet ouvrage – dans leurs pratiques didactiques et pédagogiques, et ceci constitue un frein important pour l'amélioration de cet enseignement au premier degré. Les professeurs des écoles sont des enseignants polyvalents et de ce fait, des non-spécialistes des langues, raison pour laquelle ils doutent de leur légitimité à enseigner les langues. Une fragilité constatée d'une part, parce qu'ils sont nombreux à avoir une très mauvaise image de leurs propres apprentissages et, d'autre part, parce qu'ils estiment ne pas maîtriser suffisamment les langues pour pouvoir les enseigner (François-Salsano, 2019). Ainsi, il est possible de

croire que les enjeux d'une action conjointe sont beaucoup plus larges et nécessitent une prise en compte des acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues dans un ensemble linguistique, culturel, émotionnel, etc., afin de permettre le développement de compétences d'interaction et médiation plus humaines et plus durables, sans faire abstraction des affects complexes déployés par les interactions (Colletta Tcherkassof, 2003). Cette prise en compte amène à penser que communiquer ne peut plus être considéré comme un échange d'entrée et de sortie d'informations linguistiques (Varela, 1989 ; Trocmé-Fabre 1999, Aden 2017). D'autres ingénieries ont été élaborées en ce sens (voir Trocmé-Fabre, 1999) et rien n'interdit les revisites mutuelles afin d'explorer de nouvelles voies, parce que comme conclut l'auteur, en citant Wenger : « There is something disquieting, humbling at times, yet exciting and attractive about such close encounters with the unknown, with the mystery of "otherness": a chance to explore the edge of your competence, learn something entirely new, revisit your little truths, and perhaps expand your horizon » (p. 193).

Dora François

Maître de conférences en didactique des langues et cultures, Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes

Références

ADEN Joelle (2017), « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 14-1 | 2017, En ligne <http://rdlc.revues.org/1085>

COLLETTA Jean-Marc & TCHERKASSOF Anna (2003), « Les émotions : une problématique pluri- et interdisciplinaire », dans Jean-Marc Colletta & Anna Tcherkassof (dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement*, Sprimont, Pierre Mardaga Éditeur.

FRANÇOIS-SALSANO Dora (2019), « Imaginer et ressentir pour interagir : les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire », *Strenæ*, n° 14 | 2019, En ligne <http://journals.openedition.org/strenae/3075>

TROCME-FABRE Hélène (1999), *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Éditions d'Organisation.

TROCME-FABRE Hélène (2003), *L'arbre du savoir-apprendre : vers un référentiel cognitif*, La Rochelle, Être et connaître.

VARELA Francisco (1989), *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil.

Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef

Michel Fabre, rédacteur adjoint

Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétaire de rédaction

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Hanaà Chalak (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Marc-André Éthier (Université de Montréal - Canada)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

Anne-Claire Husser (Université de Lyon)

Bérengère Kolly (Université de Créteil)

Florence Lacroix (Université de Nantes)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Tanguy Philippe (Université de Nantes)

Loïc Pulido (Université du Québec à Chicoutimi - Canada)

Marie Salaün (Université de Paris Descartes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Géraldine Suau (Université de Lorraine)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Sébastien Urbanski (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

José Wolfs (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

recherches-en-education@univ-nantes.fr

Licence Creative Commons (Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification)



UNIVERSITÉ DE NANTES