Émotions et apprentissages scolaires

Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation

Emotions and learning: When teachers' perceptions enable them to develop better training strategies

Kristina Orlova, Jérôme Ebner et Philippe A. Genoud

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2435>
DOI : 10.4000/rechercheformation.2435
ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015
Pagination : 27-42
ISBN : 978-2-84788-848-5
ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Kristina Orlova, Jérôme Ebner et Philippe A. Genoud, « Émotions et apprentissages scolaires », *Recherche et formation* [En ligne], 79 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2435> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2435

Émotions et apprentissages scolaires

Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation

> **Kristina Orlova, Jérôme Ebner et Philippe A. Genoud**

Université de Fribourg (Suisse), Centre d'enseignement et de recherche francophone (CERF)

RÉSUMÉ : Cet article présente les résultats d'une recherche empirique qui vise à mieux comprendre les représentations qu'ont les enseignants des émotions de leurs élèves et de leur impact sur les apprentissages scolaires. Nos résultats indiquent que le profil d'ouverture émotionnelle des enseignants est en lien avec leur capacité présumée à percevoir les émotions de leurs élèves. En outre, nous constatons que plus les enseignants pensent que ces émotions ont un effet sur les apprentissages, plus ils se sentent responsables de leur prise en compte chez leurs élèves.

MOTS-CLÉS : apprentissage, école, enseignant, profession d'enseignant

1. Introduction

Des différentes missions de l'école, l'acquisition de connaissances et capacités intellectuelles (mission instructive) constitue sans aucun doute le pilier central. Cependant, le développement des attitudes – même s'il n'est pas une priorité pour tous – reste une clef de voûte de l'éducation de l'élève (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2004). En effet, la capacité à se comporter et à s'adapter de manière pertinente face aux diverses situations rencontrées est essentielle au développement sain de l'élève, d'autant plus que l'école est génératrice d'émotions, tant positives que négatives. L'apprentissage scolaire comporte par conséquent des colorations affectives et, à tout moment, des activités ou des interactions sont à même de déclencher tout un éventail d'émotions chez l'élève, qui peuvent aller de la joie à la colère, de l'enthousiasme à la frustration, et face auxquelles l'apprenant doit faire face en trouvant des stratégies adaptées. D'ailleurs, la principale source d'expériences durant les quinze premières années de la vie d'un individu se situe sans aucun doute dans le contexte scolaire (Fiedler et Beier, 2014).

Nombre de recherches empiriques révèlent que les émotions jouent un rôle important dans l'acquisition des connaissances et qu'elles ont, par conséquent, un impact non négligeable sur la réussite scolaire (Pekrun, 1994 ; Schutz et Lanehart, 2002 ; Becker, Goetz, Morger et Ranellucci, 2014). L'apprentissage est en effet un processus non seulement cognitif, mais aussi émotionnel (Gläser-Zikuda et Mayring, 2004) et les affects peuvent soutenir ce processus s'ils sont mobilisés adéquatement (Lafortune et Saint-Pierre, 1994 ; Viau, 1994). Si certains résultats démontrent que l'induction d'émotions peut avoir un impact sur la créativité des enfants (Adaman et Blaney, 1995 ; Masmoudi et Charaf, 2013), l'articulation entre émotions et apprentissages a surtout fait l'objet de nombreux travaux au travers de la motivation.

En psychologie de l'éducation, les théories de la motivation soulignent ainsi l'importance primordiale du rôle des émotions (Weiner, 1986). Un fort désir d'arriver au succès ou une peur de l'échec donne une impulsion décisive à la motivation. Le plaisir et la fierté sont des éléments motivants liés au succès et, à l'inverse, un sentiment de honte ou de blâme est un élément démotivant, qui entretient un lien direct avec l'échec (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004). Cette idée se trouve déjà dans les premières approches cognitives de la motivation, notamment dans les travaux de Tolman (1955), tout comme dans ceux d'Atkinson et Feather (1966). Les modèles développés par ces auteurs – et confirmés par des démarches empiriques – mettent en évidence que l'évaluation des possibilités d'atteindre un objectif, notamment lorsque ce dernier est perçu comme ayant une grande valeur, amène chez la personne une réaction affective anticipée. Par conséquent, « la cognition ne peut être séparée de la motivation qui la génère et des émotions qui l'accompagnent » (Cosnefroy, 2011, p. 148). D'ailleurs, pour différentes approches théoriques de la motivation, les émotions sont une composante incontournable de l'apprentissage. Par exemple, dans sa théorie du *flow*, Csikszentmihalyi (2000) parle d'un état où l'individu est totalement absorbé par son activité, cet état étant lié à une forte motivation ainsi qu'à une expérience affective particulière. Dans la théorie de l'auto-détermination, Deci et Ryan (1985) construisent un continuum entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, la première étant définie comme la réalisation d'une activité par le seul effet du plaisir ou de la satisfaction qu'elle génère. On peut en outre citer la théorie de l'intérêt (Krapp, 2002), qui se base également en partie sur les besoins décrits dans la théorie de l'autodétermination, mais qui met en évidence les actions conjointes du système cognitif et du système émotionnel. Les sentiments positifs qu'une personne ressent pour une activité augmentent sa motivation à s'y atteler et contribuent à faciliter la réussite de cette activité. Les enseignants ont depuis longtemps remarqué qu'il est difficile d'enseigner aux élèves qui ne sont pas motivés à apprendre : l'apprentissage sans émotion est ainsi voué à l'échec (Lafortune et al., 2004). Toutefois, si les émotions positives favorisent généralement les apprentissages, alors que les émotions négatives les entravent, la réalité s'avère plus complexe. En effet, dans certains cas, des émotions négatives (p.ex. un stress modéré) peuvent également avoir un effet « activant » positif pour l'apprentissage (D'Mello et Graesser, 2012). L'inverse est également vraisemblable.

Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert et Clavel (2010) ont constaté que l'émotion positive (ou négative) véhiculée par un texte est à même d'avoir une influence sur les compétences orthographiques des élèves.

De récentes recherches ont également permis d'améliorer notre compréhension des mécanismes de l'impact des émotions sur l'apprentissage. Par exemple, Reeve (2012) a apporté un éclairage intéressant à ce sujet, en faisant un parallèle entre les émotions et les autres besoins fondamentaux de l'individu, en considérant celles-ci comme des moteurs de l'action. Ainsi, l'anxiété ou la peur de l'échec face à un examen motivera (dans le sens premier du terme) l'élève, soit à travailler pour mieux maîtriser la matière et diminuer cet affect négatif, soit à fuir cette situation. Selon divers auteurs (Linnenbrink, 2007 ; Pekrun, Elliot et Maier, 2009), les buts d'apprentissage des élèves permettent également de mieux comprendre le rôle fondamental de leur expérience émotionnelle. Ainsi, les élèves ayant plutôt des buts de performance (ceux qui recherchent principalement les résultats et la valorisation par la réussite) auront tendance à expérimenter plus d'émotions négatives que les élèves qui poursuivent des buts de maîtrise (ceux pour lesquels l'amélioration des compétences est plus importante que la performance ou la comparaison aux autres).

Les émotions apportent en outre aux apprenants des informations importantes concernant leur relation avec la matière étudiée (Favre, 2010). Par exemple, l'anxiété d'un élève avant un examen de mathématiques lui permet de se rendre compte de la nécessité d'étudier pour s'y préparer au mieux. C'est du reste vers les disciplines pour lesquelles les élèves ont le plus de plaisir que ces derniers s'orientent professionnellement (Wang, 2012). Les émotions jouent donc un rôle de catalyseur dans le parcours de formation qui suit la scolarité obligatoire.

Les émotions ne sont pas l'apanage des élèves ; les enseignants éprouvent aussi divers états affectifs dans le contexte scolaire. Bien que la recherche dans ce domaine se soit tout d'abord intéressée aux élèves, certains chercheurs (Pekrun, 2006 ; Corcoran et Tormey, 2013) se sont également intéressés aux émotions des enseignants. On peut relever notamment les recherches sur le *burnout* des enseignants (Genoud, Brodard et Reicherts, 2009 ; Pietarinen, Pyhältö, Soini et Salmela-Aro, 2013), sur la relation enseignant-élève (Klassen, Perry et Frenzel, 2012), sur l'influence des émotions des enseignants sur les émotions des élèves (Becker et al., 2014 ; Beilock, Gunderson, Ramirez et Levine, 2010). L'étude récente de Taxer et Frenzel (2015) sur les émotions que les enseignants laissent transparaître et sur celles qu'ils cachent indique que ceux-ci ont tendance à exprimer plus souvent leurs émotions positives et à cacher à leurs élèves leurs émotions négatives. Bien qu'il ne semble pas y avoir de lien entre le degré d'intelligence émotionnelle (au sens de Mayer, Salovey et Caruso, 2008) des enseignants et leurs performances professionnelles (Corcoran et Tormey, 2013), ce constat soulève cependant deux questions importantes : celle de l'impact des émotions de l'enseignant sur les élèves et celle concernant le rôle que doit jouer l'enseignant dans la prise en compte des émotions de ses élèves.

Une recherche de Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2009) atteste que les émotions de l'enseignant peuvent se transmettre aux élèves par contagion émotionnelle, surtout chez les élèves faisant preuve d'une forte empathie interpersonnelle. Ainsi, les émotions de l'enseignant – tout comme celles d'autres élèves et particulièrement celles des leaders de la classe (Bull Schaefer et Palanski, 2014) – peuvent avoir un impact sur le climat émotionnel qui règne dans la classe.

La seconde question (rôle de l'enseignant dans la prise en compte des émotions) est sans aucun doute plus délicate, tant les représentations des personnes directement concernées et des institutions qui les engagent peuvent être variées. Lorsque l'on parle de l'influence de l'enseignant sur les compétences métacognitives de l'élève – qui influencent non seulement ses apprentissages mais aussi la qualité de son intégration scolaire (Doudin, Martin et Albanese, 2001) – les avis semblent plutôt unanimes. De nombreuses recherches montrent que l'enseignant joue un rôle très actif dans la formation des compétences métacognitives de ses élèves et que le style d'enseignement influence ce développement métacognitif (Doudin et Martin, 1999). Par conséquent, les enseignants s'accordent généralement pour dire qu'il est de leur devoir de fournir les outils nécessaires au développement de ces compétences. De façon très différente, si l'on aborde la question du « développement métaémotionnel » (cf. Mayer, Salovey et Caruso, 2008), on constate que cette dimension reste peu intégrée dans le processus d'apprentissage et d'enseignement (Luminet, 2013).

Ce n'est cependant pas le manque d'étayage théorique de l'importance des affects sur les apprentissages qui peut être invoqué. De nombreux travaux issus de la psychologie cognitive développementale ont en effet mis en évidence l'impact des capacités métaémotionnelles de l'enfant sur ses comportements envers ses camarades et ses enseignants (Lafortune et al., 2004), ainsi que sur sa réussite scolaire (Lafortune et Saint-Pierre, 1994). Ainsi, les enseignants peuvent aider l'élève à améliorer son niveau d'alphabétisme émotionnel (développement progressif des compétences métaémotionnelles), notamment par le biais de méthodes telles que celles proposées dans le programme d'intervention SMILE (*School Matters In Lifeskills Education*; voir Pons, Harris et Doudin, 2002) qui vise à développer chez les enfants une meilleure compréhension (reconnaissance, origine, influence, conséquence, etc.) de leurs propres émotions et celles des autres par le biais de discussions, de lectures et de jeux de rôle.

2. Objectif de recherche

Cette recherche a pour but de mieux comprendre le regard que portent les enseignants sur les émotions des élèves qu'ils encadrent, ceci dans le degré secondaire I¹. Nous avons spécifiquement choisi cette population car si les émotions ont un impact sur tout apprenant, cela est encore plus marqué chez les adolescents.

1 Dans le canton de Fribourg, le degré secondaire I succède au degré primaire et regroupe les trois dernières années de l'école obligatoire (élèves entre 13 et 16 ans).

En effet, durant cette période de la vie, s'ajustent encore les compétences sociales et émotionnelles, et les réactions qui y sont liées peuvent être souvent exacerbées (McEwin et Thomason 1989). Contrairement aux adultes, les adolescents ne réagissent pas toujours de manière proportionnelle aux événements; ils peuvent par exemple se sentir extrêmement humiliés par un événement qui serait qualifié d'insignifiant par un adulte (Wood, Hillman et Sawilowsky, 1992).

De manière très concrète, nous souhaitons dans un premier temps questionner les enseignants sur leur capacité supposée à discerner les états émotionnels de leurs élèves et sur leur représentation de l'impact que peuvent avoir ces émotions sur les apprentissages. Dans un second temps, nous tenterons de voir s'il existe des profils-types d'enseignants et sur quelles caractéristiques des enseignants ces éventuels profils se distinguent. Finalement, nous examinerons les différences concernant les deux variables suivantes : responsabilité que l'enseignant pense avoir dans la prise en compte des émotions de ses élèves, et ouverture aux émotions.

3. Méthodologie

La récolte des données s'est faite via un questionnaire en ligne dont le lien a été envoyé à l'ensemble des enseignants francophones du secondaire I du canton de Fribourg (Suisse).

Le questionnaire administré est construit en cinq parties. Dans la première partie (comprenant 17 items), les enseignants évaluent sur une échelle de Likert² à 5 points leur capacité supposée à reconnaître la présence d'une vingtaine d'émotions positives et négatives chez leurs élèves, comme le plaisir, l'ennui, la colère ou l'anxiété (exemple d'item : «J'arrive à percevoir chez mes élèves le découragement»). L'homogénéité interne³ est très bonne ($\alpha = .90$).

La deuxième partie vise à appréhender les représentations des enseignants concernant l'impact des émotions sur la motivation des élèves. Pour ce faire, les enseignants indiquent leur degré d'accord (sur une échelle de Likert à 5 points) avec différentes affirmations (par exemple : «Une petite dose de stress avant une évaluation motive l'élève à étudier»). Cette partie est composée de 11 items *ad hoc* rédigés pour cette présente recherche ($\alpha = .75$).

La troisième partie – qui est également constituée d'items originaux – évalue la perception des enseignants quant à leur rôle dans la gestion des émotions des élèves. Les 8 items ($\alpha = .82$) sont des affirmations du type : «C'est le rôle de l'enseignant-e de détresser/rassurer les élèves avant une évaluation».

2 Échelle formées de petites cases donnant au répondant la possibilité de nuancer sa réponse entre deux extrêmes, en cochant celle qui correspond le mieux à son avis.

3 Indice psychométrique indiquant la cohérence des différents items qui composent une même dimension.

La quatrième partie mesure l'ouverture émotionnelle des enseignants à l'aide du questionnaire développé par Reicherts, Genoud et Zimmermann (2012). Dans ce questionnaire, l'ouverture émotionnelle est mesurée par cinq dimensions. Chacune d'entre elles est constituée de quatre items (les indices d'homogénéité interne sont proches de ceux présentés par les auteurs) : la représentation cognitive des émotions ($\alpha = .82$) indique si le sujet perçoit et différencie ses propres états affectifs ; la communication des émotions ($\alpha = .72$) se rapporte à la dimension sociale de partage et d'expression intentionnelle des émotions ; la perception des indicateurs internes ($\alpha = .67$) et externes ($\alpha = .84$) des émotions fait référence au sentiment que les états affectifs sont accompagnés de manifestations internes (par exemple la température corporelle ou le rythme cardiaque) et externes (par exemple l'expression faciale) spécifiques ; et, finalement, la régulation des émotions ($\alpha = .73$) est mise à profit tant pour maintenir les affects positifs que pour diminuer les affects négatifs. Pour répondre, une échelle de Likert (mesure d'intensité) à 5 points est proposée.

La dernière partie de notre questionnaire collecte différentes données sociodémographiques, comme l'âge des participants ou leur taux de travail.

Nous avons reçus 156 réponses (taux de retour : 17 %). Cet échantillon est composé de 38 % d'hommes et de 62 % de femmes. Ces personnes travaillent en moyenne depuis 15.2 ans (écart-type de 11.3) et leur moyenne d'âge est de 41.4 ans (écart-type de 11.5). On constate que les hommes ont en moyenne un taux d'emploi plus élevé (moyenne de 86 %, écart-type de 21.3) que les femmes (moyenne de 69 %, écart-type de 22.5), ces dernières ayant souvent des postes à mi-temps.

4. Présentation des résultats et discussion

Dans un premier temps, nous avons souhaité examiner dans quelle mesure des profils d'enseignants peuvent se dégager, concernant la capacité présumée à percevoir les émotions des élèves et l'impact potentiel des émotions sur les apprentissages (première et deuxième parties du questionnaire). Pour ce faire, nous avons adopté une approche en deux temps (Milligan, 1980). La première étape correspond à une analyse de classification hiérarchique sur les variables standardisées avec la méthode de Ward et un calcul des distances euclidiennes au carré. Elle a permis de se prononcer sur le nombre de groupes à retenir. En observant l'agrégation des sujets, cette analyse nous a amenés à examiner deux variantes, l'une à deux groupes, l'autre à quatre groupes. La seconde étape a consisté en une classification des sujets par la méthode des nuées dynamiques (*K-means clustering*)⁴. Si cette analyse permet de maximiser la variabilité inter-*cluster* (tout en conservant la meilleure similarité intra-*cluster*), elle nécessite un choix préalable du nombre de groupes à retenir. Cette démarche ne fait pas nécessairement l'objet d'un consensus (Lebarbier et Mary-Huart, 2006 ; Steinley

4 Méthode d'analyse permettant de regrouper, en fonction de leurs similitudes, les sujets en un nombre de groupes défini *a priori*.

Figure 1 : Les quatre groupes issus de l'analyse en cluster

et Brusco, 2011). Nous avons donc testé les deux solutions retenues lors de la première étape et avons constaté que la solution à quatre groupes (Figure 1) présentait les profils les plus pertinents ($\eta^2 = .67$).

Les trois premiers groupes sont constitués de sujets dont les scores concernant les perceptions des émotions chez les élèves et leur impact sur l'apprentissage sont respectivement élevés, moyens et faibles. Le dernier groupe (groupe 4) se différencie clairement par un pattern particulier. Il s'agit d'enseignants qui disent ne pas percevoir les émotions de leurs élèves mais qui pensent que ces dernières ont cependant un impact non négligeable sur leurs apprentissages.

Alors que la répartition selon le genre dans les groupes se révèle très équitable, une particularité intéressante de ces groupes concerne l'expérience que les sujets ont dans l'enseignement (en lien avec leur âge, puisque ces variables sont fortement corrélées). En effet, plus les enseignants ont une longue expérience dans l'enseignement, plus ils se disent conscients du fait que les émotions ont un impact sur l'apprentissage de leurs élèves. En effet, le groupe 1 réunit des enseignants qui ont environ 20 ans de carrière, alors que le groupe 4 (16 ans), le groupe 2 (14 ans) et le groupe 3 (12 ans) sont successivement moins expérimentés ; cette différence intergroupes s'avère significative ($F(3,143) = 2.76$; $p < 5\%$). Ainsi, ce résultat suggère qu'au cours de leur carrière, les enseignants pensent tout d'abord que les apprentissages dépendent principalement de variables cognitives et des dispositifs didactiques mis en place. Au fil du temps, ils s'aperçoivent progressivement que les émotions peuvent perturber ou favoriser les apprentissages des élèves, et c'est donc par le biais de leur expérience professionnelle (mais peut-être aussi au travers de leur propre vécu d'adulte) que cette constatation s'établit.

Dans la suite de nos analyses, nous avons testé les différences entre ces quatre groupes au sujet de leur profil d'ouverture émotionnelle. Nous constatons des différences significatives pour trois des cinq dimensions (Figure 2), à savoir pour la

Figure 2 : Ouverture émotionnelle dans les quatre groupes

représentation cognitive des émotions (REPCOG; $F(3,147) = 2.97$; $p < 5\%$), pour la perception des indicateurs externes des émotions (PEREXT; $F(3,147) = 4.02$; $p < 1\%$) et pour la régulation des émotions (REGEMO; $F(3,147) = 3.77$; $p < 5\%$).

Comme on pouvait s'y attendre, le fait d'avoir une bonne prise de conscience de ses émotions et d'être capable de discerner ses propres états affectifs (score élevé sur REPCOG) amène le sujet à se rendre compte des émotions chez autrui, en l'occurrence chez ses élèves. La représentation cognitive des émotions ne touche donc pas que les affects vécus par l'enseignant lui-même, mais peut aussi concerner les émotions qui sont présentes chez ses élèves. C'est donc la variable « perception des émotions chez les élèves » qui est clairement impliquée ici.

En ce qui concerne la Régulation des émotions (REGEMO), les enseignants qui ont le score le plus élevé dans cette dimension appartiennent aux groupes 1 et 3, c'est-à-dire aux groupes de ceux qui pensent que l'impact des émotions sur les apprentissages est soit très important, soit très faible. Nous expliquons ceci par le fait que les enseignants du groupe 1 sont peut-être ceux qui éprouvent beaucoup d'émotions – qui sont du reste à même de les percevoir chez les élèves – et qui ont développé des stratégies pour réguler au mieux des états qu'ils savent être perturbateurs du fonctionnement cognitif. Ainsi, ils sont parfaitement conscients que les émotions peuvent troubler les apprentissages de leurs élèves. À l'inverse, les enseignants du groupe 3 sont probablement des sujets dont les émotions sont beaucoup moins présentes au quotidien; leur score au niveau de la communication de leurs émotions (COMEMO) et de leur perception des indicateurs internes et externes des émotions (PERINT et PEREXT) est clairement (et significativement) plus faible que ceux des autres groupes. Par conséquent, ils peuvent avoir l'impression d'avoir une excellente régulation de leurs propres émotions (puisque ces dernières sont peu manifestes), et penser alors que les émotions ne sont généralement pas susceptibles d'avoir un impact sur le fonctionnement intellectuel de leurs élèves.

Une explication similaire peut être prudemment avancée au sujet des différences de perception des indicateurs externes des émotions (PEREXT). Cette fois-ci, les deux groupes qui ont les scores les plus faibles (groupes 1 et 3) sont constitués d'enseignants qui, dans l'un des groupes, régulent bien leurs états affectifs et arrivent donc à les contrôler au niveau de leurs manifestations corporelles ou faciales, et dans l'autre groupe, n'éprouvent que peu d'émotions et ont donc le sentiment que ces dernières ne peuvent pas être décryptées par autrui au travers d'indicateurs externes. La corrélation entre ces deux dimensions, bien que modérée, est du reste significative ($r = -.36$; $p < 1\%$).

Nous avons ensuite analysé dans quelle mesure les enseignants répartis dans ces quatre groupes perçoivent de manière différentielle leur rôle vis-à-vis de la prise en compte et de la gestion des aspects émotionnels chez les élèves (troisième partie du questionnaire). Dans la mesure où les enseignants ne sont pas forcément tous du même avis concernant cet aspect du métier – la dispersion (sur une étendue de 4) est modérée tant pour l'aide à la régulation des émotions positives ($S = 0.69$) que négatives ($S = 0.78$) – nous avons donc réalisé deux analyses de variance afin qu'il y ait une meilleure homogénéité au sein de chaque mesure. Les résultats s'avèrent dans les deux cas significatifs. Pour les émotions positives ($F(3,152) = 2.20$; $p < 5\%$) les *post hoc* (Least Significant Difference) indiquent que seuls les groupes 1 et 3 se différencient significativement. En ce qui concerne les émotions négatives ($F(3,152) = 4.28$; $p < 1\%$), les *post hoc* montrent le groupe 1 a une moyenne significativement plus élevée que les groupes 3 et 4. Dans les deux cas, les patterns de différences sont relativement similaires (Figure 3), bien que celui concernant la gestion des émotions négatives se révèle plus accentué.

En observant plus en détail les différences, un constat s'impose : les enseignants qui pensent que les émotions ont un impact sur les apprentissages des élèves (ce sont, pour rappel, également ceux qui ont le plus d'ancienneté) sont également ceux qui estiment qu'il est de leur responsabilité d'agir afin d'aider les élèves dans la gestion d'émotions perturbatrices et dans le développement d'affects positifs à même de motiver ces derniers et de créer un climat de classe le plus favorable aux apprentissages.

5. Conclusion

Les enseignants n'ont pas tous le même regard sur les émotions que vivent leurs élèves, tant au niveau de la capacité supposée à les distinguer que dans la prise de conscience de l'impact qu'elles peuvent avoir sur le fonctionnement scolaire et sur les apprentissages en particulier. Si l'on observe les différents profils issus de l'analyse en *cluster*, trois groupes obtiennent des scores respectivement élevés, moyens ou faibles dans ces deux dimensions, lesquelles semblent donc aller de pair. Un quatrième groupe présente cependant un pattern différent, puisqu'il s'agit d'enseignants qui disent avoir des difficultés à repérer les diverses émotions de leurs élèves, mais qui

Figure 3 : Rôle perçu de l'enseignant dans la gestion émotionnelle des élèves

sont cependant conscients que ces émotions modifient de manière conséquente le comportement scolaire de ces derniers.

Sans surprise, 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 également 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.

Les quatre groupes d'enseignants se distinguent également sur d'autres dimensions de l'ouverture émotionnelle, et notamment sur la régulation des émotions. Les résultats nous laissent supposer qu'il y a deux catégories d'enseignants, qui n'ont vraisemblablement pas le même vécu émotionnel.

D'un côté, il y a ceux qui ressentent beaucoup d'émotions et qui, en parallèle, ont développé une très bonne régulation de ces émotions (groupe 1); de ce fait, ces émotions ne transparaitraient que peu sur leur visage et dans leurs comportements (dimension «perception des indicateurs externes des émotions» faible), puisqu'un score bas sur cette dimension est généralement en lien avec une bonne régulation des émotions (Reichert et Genoud, 2012). Il s'agirait alors d'enseignants qui se rendent compte de l'importance que les émotions des élèves peuvent avoir sur les apprentissages.

De l'autre côté, il y a des enseignants (groupe 3) chez qui les manifestations externes des émotions sont également faibles, mais pour d'autres raisons. En effet, nous supposons cette fois-ci que ces enseignants ont un vécu émotionnel beaucoup plus restreint, ce qui expliquerait par conséquent que les manifestations externes

sont moindres. Étant peu confrontés à leurs propres états affectifs, ils ont de la peine à concevoir que les émotions de leurs élèves puissent se révéler déstabilisantes dans leurs apprentissages. Cette hypothèse nécessite bien évidemment d'être encore étayée par d'autres mesures empiriques, concernant notamment l'intensité du vécu émotionnel des enseignants.

Outre les différences observées en termes d'ouverture émotionnelle, les quatre groupes d'enseignants se distinguent aussi en ce qui concerne la représentation de leur responsabilité dans la prise en compte et la gestion des émotions de leurs élèves. Il semble donc que plus les enseignants se rendent compte que les émotions sont inhérentes à tout apprentissage, plus ils pensent que leur mission d'instruction et d'éducation doit également prendre en compte cet aspect, et tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'émotions négatives.

Finalement, même si cette recherche ne propose pas de solution prête à l'emploi, elle présente déjà un état des lieux dans ce domaine. Sur la base des informations recueillies, elle permet de mieux comprendre la façon dont les enseignants prennent en compte le vécu émotionnel de leurs élèves. Par le biais de l'analyse des résultats, deux perspectives apparaissent de manière saillante.

Première perspective, il semble important d'amener les enseignants – dès leur formation initiale – à mieux cerner les enjeux d'un travail sur les aspects affectifs en classe. Il est envisageable par exemple de les former à mieux repérer les états émotionnels de leurs élèves, notamment par le biais d'un entraînement explicite. Dans le même sens, la formation devrait leur permettre de développer des outils propres permettant une meilleure prise en compte des émotions des élèves et trouver avec ces derniers des stratégies de régulation au quotidien. Dans ce domaine, il reste encore beaucoup à faire et les aspects affectifs restent encore trop souvent le parent pauvre des formations à l'enseignement. Il nous semble donc important que durant les enseignements de didactique et les stages sur le terrain, les futurs enseignants puissent acquérir les savoir-faire utiles à la gestion de la classe, à la gestion des programmes, mais aussi au travail relatif à la régulation des émotions. On peut également souhaiter que la formation (initiale et continue) des enseignants donne une place au développement de stratégies qui permettent la mise en place d'un climat de classe propice à accueillir les émotions, ceci sans qu'elles n'envahissent cependant tout l'espace. La résolution de nombreuses situations problématiques passe sans aucun doute par ce biais-là.

Deuxième perspective, un travail individuel peut être mené sur l'amélioration de l'ouverture émotionnelle. Les travaux de Haymoz et Reicherts (2015) sur ce sujet montrent que les profils d'ouverture émotionnelle peuvent évoluer dans le temps, avec un travail adapté. De manière très concrète, ces auteurs décrivent des modules d'intervention qui peuvent être repris et adaptés à souhait. On y trouve par exemple le travail sur le vocabulaire émotionnel du sujet, la recherche d'une meilleure prise de conscience des phénomènes corporels face à des images

émotionnellement chargées, des exercices de relaxation ou encore des jeux de rôles visant une meilleure communication des affects. Ainsi, un travail sur ces aspects-là devrait offrir aux enseignants la possibilité d'une meilleure résonance entre leur propre fonctionnement émotionnel et les états affectifs vécus par leurs élèves en classe.

Kristina Orlova

kristina.orlova@unifr.ch

Jérôme Ebner

jerome.ebner@unifr.ch

Philippe A. Genoud

philippe.genoud@unifr.ch

Bibliographie

- Adaman, J.E. et Blaney, P.H. (1995). The effects of musical mood induction on creativity. *Journal of Creative Behavior*, 29(2), 95-108.
- Atkinson, J.W. et Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York : Wiley.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. et Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Beilock, S.L., Gunderson, E.A., Ramirez, G. et Levine, S.C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860-1863.
- Bull Schaefer, R.A. et Palanski, M.E. (2014). Emotional contagion at work: An in-class experiential activity. *Journal of Management Education*, 38(4), 533-559.
- Corcoran, R.P. et Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Paris : L'Harmattan.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Flow. In A.E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, p.381-382). Washington, DC : American Psychological Association.
- Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.-B. et Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée? *L'année Psychologique*, 110(1), 3-48.
- D'Mello, S. et Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22, 145-157.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

- Doudin, P.-A. et Martin, P. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 126, 121-132.
- Doudin, P.-A., Martin, P. et Albanese, O. (2001). *Métacognition et éducation: théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L.-L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(3), 211-227.
- Fiedler, K. et Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. In R. Pekrun et L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (p.36-55). New York : Francis et Taylor / Routledge.
- Genoud, P.A., Brodard, F., Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(1), 37-45.
- Gläser-Zikuda, M. et Mayring, P. (2004). Développer le plaisir d'apprendre à l'école. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. Hancock (Eds.), *Les émotions à l'école* (p. 103-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Haymoz, S. et Reicherts, M. (2015). *Vivre et réguler ses émotions – Modules d'intervention. Manuel pour conseillers*. Coburg : Edition ZKS-Verlag.
- Klassen, R.M., Perry, N.E. et Frenzel, A.C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Krapp, A. (2002). An educational–psychological theory of interest and its relation to selfdetermination theory. In E. Deci et R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (p.405-427). Rochester : University of Rochester press.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebarbier, E. et Mary-Huard, T. (2006). Une introduction au critère BIC: Fondements théoriques et interprétation. *Journal de la Société Française de Statistique*, 147(1), 39-57.
- Linnenbrink, E.A. (2007). The role of affect in student learning: A multidimensional approach to considering the interaction of affect, motivation and engagement. In P.A. Schutz et R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (p.107-124). San Diego, CA : Academic Press.
- Luminet, O. (2013). *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Bruxelles : De Boeck.

- Masmoudi, S. et Charaf, I. (2013). Créativité verbale et valence émotionnelle : « Je deviens plus créatif quand je vois un mot positif ! ». *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 63(4), 219-229.
- Mayer, J.D., Salovey, P. et Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- McEwin, C.K. et Thomason, J.T. (1989). *Who They Are, how We Teach: Early Adolescents and Their Teachers*. Columbus : National Middle School Association. En ligne : < <http://eric.ed.gov/?id=ED332993> > (consulté le 28 avril 2015).
- Milligan, G.W. (1980). An examination of the effect of six types of error perturbation on fifteen clustering algorithms. *Psychometrika*, 45(3), 325-342.
- Pekrun, R. (1994). Emotional development. In T. Husen et T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopædia of Education* (vol. 5, p.1963-1967). Oxford : Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A.J. et Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. et Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.-L. et de Rosnay, M. (2004). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. Hancock (Eds), *Les émotions à l'école* (p.7-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Harris, P.L. et Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32, 727-747.
- Reichert, M. et Genoud, P.A. (2012). Les instruments DOE. Développement, modélisation et caractéristiques psychométriques. In M. Reicherts, P.A. Genoud et G. Zimmermann (Eds.), *L'Ouverture émotionnelle. Une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels* (p.43-56). Bruxelles : Mardaga.
- Reichert, M., Genoud, P.A. et Zimmermann, G. (Eds.) (2012). *L'Ouverture émotionnelle. Une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels*. Bruxelles : Mardaga.
- Schutz, P.A. et Lanehart, S.L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Steinley, D. et Brusco, M.J. (2011). Choosing the number of clusters in K-means clustering. *Psychological Methods*, 16(3), 285-297.

- Taxer, J. et Frenzel, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Tolman, E.C. (1955). Principles of performance. *Psychological Review*, 62, 315-326.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Wang, M.-T. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, 48(6), 1643-1657.
- Weiner, B. (1986). *An attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York : Springer.
- Wood, P.C., Hillman, S.B. et Sawilowsky, S.S. (1992). Self-concept among African-American at-risk adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 1-2.

Abstract

Emotions and learning: When teachers' perceptions enable them to develop better training strategies

ABSTRACT: This article presents the results of an empirical study designed to provide an insight into teachers' perceptions of students' emotions and how these emotions affect their learning. Our results indicate that the degree of emotional openness displayed by teachers is consistent with their assumed ability to perceive student emotions. In addition, we note that the more teachers believe that emotions affect learning, the more they feel duty-bound to take account of them when dealing with their students.

KEYWORDS: learning, school, teacher, teaching profession