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

About the pupil's emotions question in Vocational Education Training in France

Gaëlle Espinosa



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/529>

DOI : 10.4000/ree.529

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Gaëlle Espinosa, « De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 26 juin 2024.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/529> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.529>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

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

fierté 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 fierté 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 (SCCC, 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 » (SCCC, 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.