

AVANT-PROPOS

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 7 à 7

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0007

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-7.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



AVANT-PROPOS

Dans le prolongement d'une précédente réflexion organisée autour de l'École et la santé (n° 157 paru en décembre 2018), ce numéro 176 centre cette fois son propos sur les émotions des enseignants et celles des élèves en contexte scolaire. C'est une thématique complexe, et bien que les émotions soient omniprésentes à l'École dans les comportements, les relations et les apprentissages, elles sont encore très souvent, pour des raisons culturelles, occultées de fait sur le terrain.

Monique Chestakova a proposé ce thème à ses collègues du comité de rédaction, et associé à la coordination du numéro deux enseignants chercheurs en sciences de l'éducation, Oriane Petiot et Jérôme Visioli. On connaît leurs travaux sur les questions liées aux modalités d'enseignement, aux émotions, à l'engagement, aux communications non verbales, à l'expertise, etc. : les bibliographies proposées tout au long du numéro en témoignent. Ils ont relevé le défi proposé, rédigé plusieurs articles et sélectionné les autres auteurs présentés, en accordant une place à des approches complémentaires qui permettent de croiser les regards. Nous les en remercions très vivement.

Les rédactrices en chef

Préambule

LES ÉMOTIONS EN CONTEXTE SCOLAIRE

[Jérôme Visioli](#), [Oriane Petiot](#), [Monique Chestakova](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 9 à 12

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0009

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-9.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

PRÉAMBULE

Les émotions en contexte scolaire

Jérôme VISIOLI, Oriane PETIOT
et Monique CHESTAKOVA

Plaisir d'apprendre ou d'enseigner, joie de progresser ou d'exercer, stress des élèves ou *burnout* des enseignants... Les dernières décennies ont fait émerger des réflexions relatives aux émotions à l'École, ciblant parfois celles des enseignants, parfois celles des élèves. Elles semblent constituer le quotidien des salles de classe, marquant positivement ou plus négativement leurs expériences respectives. Désormais, les émotions sont parfois envisagées comme constituant le cœur de la relation enseignant-élèves, avec des enjeux relevant à la fois de l'engagement, de l'apprentissage et de l'éducation. Pourtant, cette thématique n'est apparue que récemment dans les recherches en sciences de l'éducation, comme dans les propositions professionnelles portant sur l'École. Au-delà du fait qu'il existe encore des résistances à leur prise en compte dans l'institution scolaire, les émotions renvoient à des processus complexes, tant individuels que collectifs, plus ou moins conscientisables, et dès lors difficiles à appréhender.

Les émotions constituent des moments saillants, ponctuels et nettement isolables du flux habituel des états affectifs. Qu'elles soient plaisantes ou déplaisantes, les émotions participent d'un processus adaptatif de l'individu à son environnement. Malgré des divergences théoriques, les chercheurs s'accordent à les définir comme un phénomène composé de plusieurs éléments interdépendants : des évaluations cognitives (évaluation des événements, de la situation...), des réactions physiologiques (battements du cœur, flux sanguin...), des tendances à l'action (attaque, évitement, fuite...), une expérience subjective, qui renvoie à ce qu'on pense ou dit ressentir, et des comportements expressifs (expression du visage, intonation de la voix, gestes ou postures du corps, etc.). Alors qu'elle était jadis considérée comme relevant de l'intime, du privé et du singulier, désormais, l'émotion est simultanément considérée comme un processus collectif de coordination entre les individus.

À l'École, la prise en compte de l'expérience des émotions apparaît comme un enjeu central, pour les enseignants comme pour les élèves. Également dans la classe, les émotions sont exprimées « par corps » (ce qui intègre aussi pleinement la parole), et chacun tente de les masquer ou au contraire de les exacerber. Les émotions à l'École sont

fondamentalement en lien avec la culture, puisque se croisent en classe les rapports au savoir des enseignants et des élèves. Enfin, les émotions sont à envisager comme un levier pour permettre d'accéder au monde, de faire évoluer les sensibilités en termes de rapport à soi, à l'autre, à la culture ou à l'environnement. Dès lors, ce numéro spécial de la revue *Administration & Éducation* se propose de mettre l'accent sur les relations entre les émotions des enseignants et celles des élèves en contexte scolaire, en envisageant l'idée d'une « école des émotions ».

Les émotions des élèves

La révolution copernicienne engagée au XX^e siècle par les pédagogues invite à la prise en compte des émotions des élèves. Ceux d'entre eux qui décrochent pointent souvent le rôle de leurs enseignants dans leur rapport difficile à l'école. À l'inverse, les élèves qui témoignent d'une appétence pour une discipline particulière, où qui rapportent des souvenirs favorables liés à des situations scolaires, retiennent bien souvent l'influence positive d'un enseignant. Dans les deux cas, ils sont sensibles à deux registres de compétences, trop souvent considérés comme scindés. D'une part, les compétences « pédagogiques » renvoient aux dimensions relationnelles du métier. Bienveillance, exigence, proximité, contrôle, soutien, disponibilité, etc., constituent autant d'ingrédients à mettre au service d'une relation enseignant-élèves, gage d'émotions positives. D'autre part, les dimensions « didactiques » se rapportent à la mise en forme scolaire des contenus à enseigner. La nature des situations d'apprentissage proposées, le rapport des savoirs proposés à la culture, l'organisation spatio-temporelle de la classe, les variables de régulations proposées par l'enseignant, etc., sont susceptibles de marquer l'expérience émotionnelle des élèves en classe. S'intéresser aux émotions des élèves passe nécessairement par une prise en compte de leurs expériences singulières, par exemple dans le rapport au savoir. S'il s'agit de cultiver les émotions positives, il y a aussi à apprendre des émotions négatives, pour tendre vers la joie de progresser, voire l'émergence de passions à l'École. Dans ce processus, il s'agit simultanément de proposer aux élèves des démarches visant à l'exploration de leurs émotions, de la maternelle jusqu'à la fin du lycée.

Les émotions des enseignants

Les enseignants vivent aussi des émotions dans le cadre de leur métier, qu'elles soient positives ou plus négatives. Or, parmi les facteurs qui influencent le plus leurs émotions figure l'activité des élèves. Des comportements perturbant le cours, un rapport négatif à l'école qui se cristalliserait sur l'enseignant, des relations difficiles entre élèves empêchant le bon déroulement d'une séquence d'apprentissage, etc., peuvent générer des émotions négatives chez les enseignants. Mais les élèves peuvent aussi être responsables des plus beaux moments vécus par les enseignants dans le quotidien de leur métier. Ainsi, lorsque les

enseignants sont questionnés à propos des éléments qui favorisent leur plaisir de se retrouver face aux élèves malgré les complexifications successives du métier, ils font régulièrement référence aux relations positives qu'ils construisent avec les élèves, au partage d'émotions collectives autour d'une œuvre, aux événements marquants vécus avec les élèves dans un cadre périphérique à la leçon, ou encore à la reconnaissance que les élèves leur témoignent après une réussite perçue. Les recherches actuelles soulignent des problématiques de stress chez les enseignants. Les comportements et remarques des élèves viennent parfois ébranler leur statut, fragiliser leur autorité, questionner leur identité professionnelle. Dans ce contexte, le métier devient autant émotionnel qu'intellectuel, ce qui invite à réfléchir au développement des compétences émotionnelles des enseignants, mais également du travail émotionnel qui se joue dans les interactions avec les élèves. Il s'agit aussi de penser le registre du plaisir et de l'enthousiasme dans le métier d'enseignant. Cela vient directement interroger en termes de formation initiale et continue.

Vers une analyse conjointe des émotions des enseignants et des élèves

Les travaux sur les émotions invitent également à envisager ces processus à un autre niveau d'analyse, celui de l'activité collective. En effet, les émotions ne sont pas seulement liées aux ressentis singuliers des enseignants et des élèves, mais participent plus globalement de modes collectifs de communication, de contagion et de coordination au sein du jeu social en classe. D'ailleurs l'expertise en enseignement repose notamment sur la capacité à percevoir ces processus en cours d'action, et à les envisager comme un potentiel de situations à exploiter. Un professeur peut recadrer un élève avec comme intention d'impacter plus globalement toute la classe. À l'inverse, utiliser une dynamique collective en début de leçon peut favoriser l'engagement d'un élève réfractaire.

Ces processus qui relèvent presque d'un langage silencieux ou d'une dimension cachée de la vie de classe, sont également à analyser en lien avec des éléments médiateurs qui peuvent participer à alimenter l'activité collective. Si les émotions sont au cœur de la relation enseignant/élèves, c'est notamment dans un jeu d'interactions corporelles (regard, posture, gestuelle, proxémie...) qui vient s'articuler avec la parole et le silence. Également, les émotions se déploient dans des espaces liés à l'environnement architectural et matériel à l'école, ouvrant à des ambiances de classe plus ou moins favorables au bien-être des élèves et des enseignants. Finalement, l'analyse des émotions au niveau de l'activité collective en classe apparaît comme une piste de réflexion originale et intéressante, qui débouche sur des questionnements éthiques pour les enseignants. Elle gagnerait d'ailleurs à s'étendre au-delà de la classe à tous les acteurs au sein des établissements scolaires (chefs d'établissement, CPE, psychologues scolaires, etc.). Souhaitons que la réflexion ici engagée encourage le développement de dispositifs et de démarches concrètes susceptibles d'accompagner les élèves et les

enseignants dans la prise en compte des émotions, et suscite à l'avenir des collaborations entre praticiens et chercheurs.

Nous tenons à remercier ici les auteurs qui nous ont apporté leur regard et leur contribution.

Jérôme VISIOLI
Oriane PETIOT
Monique CHESTAKOVA

VERS UNE « ÉCOLE DES ÉMOTIONS » FAVORABLE À LA RÉSONANCE DES ÉLÈVES

[Jérôme Visioli](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 15 à 22

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0015

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-15.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

INTRODUCTION



Vers une « École des émotions » favorable à la résonance des élèves

Jérôme VISIOLI

Le XXI^e siècle sera peut-être un moment de bascule dans la manière de penser une « École des émotions ». Dans cette perspective, les émotions apparaissent non seulement comme des leviers à exploiter, mais aussi comme une véritable finalité à travers l'émergence du plaisir de pratiquer, de la joie d'apprendre et d'une passion pour la culture. Les émotions sont également au cœur de la formation du futur citoyen. Cet article propose de penser une « École des émotions » selon une approche systémique, en envisageant à la fois les dimensions pédagogiques et didactiques de l'enseignement, mais aussi l'environnement architectural et matériel des établissements scolaires. Les émotions se situent à l'interface des apprentissages des élèves et de l'activité de l'enseignant, dans un contexte spatial, temporel, culturel et social.

Le XXI^e siècle sera peut-être un moment de bascule dans la manière de penser une « École des émotions ». Les enjeux d'une « métamorphose » sont d'importance, dans une institution scolaire et une société en crises (Morin, 2014). Le développement des travaux scientifiques sur les émotions dans des perspectives théoriques variées (neurobiologie, psychologie, sociologie, histoire, philosophie, etc.), notamment à propos des questions d'éducation, traduit un intérêt grandissant pour cette thématique. Dans le prolongement de la philosophie de Spinoza (Damasio, 2003), envisager une « École des émotions » revient à considérer les émotions comme le fondement de l'activité humaine, notamment de celle des élèves, qui fait système avec d'autres composantes (motrices, énergétiques, cognitives, perceptives, etc.). Dans cette perspective, à l'école, les émotions apparaissent non seulement comme des leviers à exploiter, mais aussi comme une véritable finalité à travers l'émergence du plaisir de pratiquer, de la joie d'apprendre et d'une passion pour la culture (Delignières, 2021). Les émotions sont également au cœur de la

formation du futur citoyen (éducation à l'empathie, éducation corporelle, éducation artistique, éducation à l'environnement, etc.).

Les réflexions du sociologue et philosophe allemand Hartmut Rosa (2018) invitent à une prise en compte de la qualité de la relation au monde à travers le concept de résonance. Il s'agit d'une qualité de relation qu'un sujet peut nouer avec lui-même, son corps, l'environnement physique, la culture ou autrui, qui lui fera ressentir un état optimal de disponibilité, de plénitude et d'ouverture sensorielle. Ce processus est fondamentalement ancré dans les émotions : nous éprouvons de l'affection lorsque nous nous sentons vraiment touchés ou émus par quelqu'un ou quelque chose que nous rencontrons. Simultanément, nous éprouvons de l'émotion lorsque nous sentons que nous répondons et réagissons au monde avec notre corps et notre esprit. Dans ce processus, nous nous transformons, nous émergeons en tant que personne différente. Dans le cas contraire, nous faisons l'expérience de l'aliénation, une absence de résonance avec le monde. Or « *tout dans la vie, dépend de la qualité de notre rapport au monde, c'est-à-dire de la manière dont les sujets que nous sommes font l'expérience du monde et prennent position par rapport à lui* » (p. 13). Selon l'auteur, si les jeunes enfants sont des êtres de résonances, l'école peut ensuite constituer un espace de résonance potentielle pour les uns, une « *zone d'aliénation* » morne et triste pour les autres.

Comment l'École peut-elle se saisir de cette problématique ? Dans quelle mesure est-il possible de faire vivre aux élèves des expériences de résonance pendant leur scolarité ? À quelles conditions l'École peut-elle être envisagée comme un « espace de résonance » ? L'objectif de ce texte est de proposer des axes de réflexion pour penser une « École des émotions » favorable à la résonance des élèves.

Cela nécessite d'une part de s'inscrire dans une conception dialogique (Morin, 2014). Par exemple, la pédagogie traditionnelle est classiquement associée à un contrôle des émotions des élèves, qu'il faudrait remplacer par des pédagogies nouvelles et l'expression de leurs émotions. Une fois cette orientation posée, il nous semble nécessaire de travailler à penser plus finement à l'interface de ces deux orientations : une « École des émotions » devrait être à la fois un espace d'expression et de contrôle des émotions, dans une configuration qui reste justement à préciser, en fonction de l'évolution globale des normes et des valeurs dans la société, mais également de conditions contextuelles plus spécifiques à chaque contexte d'enseignement.

Penser une « École des émotions » nécessite d'autre part de s'ancrer dans une approche systémique. En effet, si les émotions sont souvent envisagées autour de la relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves (Visioli & Petiot, 2019), elles peuvent également être travaillées avec une focale plus didactique en lien avec les enjeux de rapport au savoir, ou encore avec l'environnement architectural et matériel des établissements scolaires. Les émotions se situent à l'interface des apprentissages des élèves et de l'activité de l'enseignant, notamment en termes d'intelligence émotionnelle. Enfin, cette approche systémique s'ancre plus globalement dans un contexte spatial, temporel, culturel et social (figure 1).

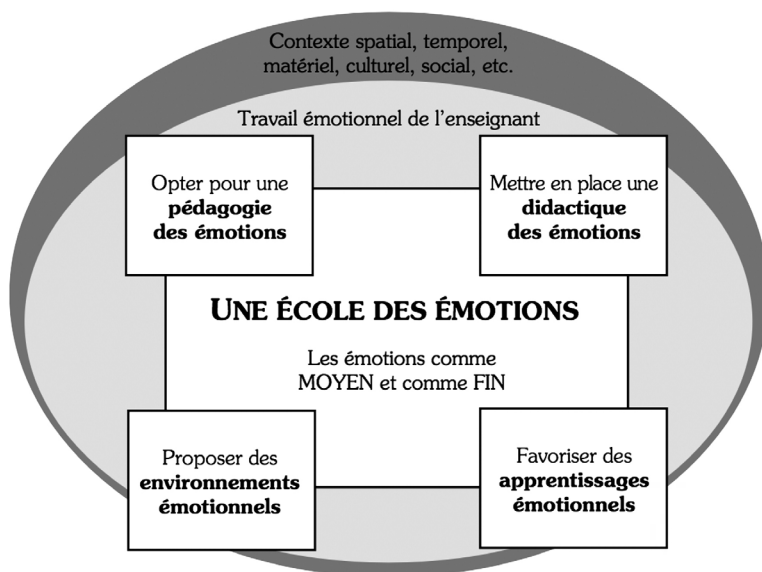


Figure 1 : Approche systémique pour une « École des émotions » (Petiot & Visioli, 2022)

Opter pour une pédagogie des émotions

La thématique des émotions à l'École est fortement ancrée dans les débats pédagogiques qui se sont développés au cours du XX^e siècle (Visioli & Petiot, 2019). Encore aujourd'hui, les réflexions reposent souvent sur une critique des pédagogies traditionnelles, et d'un système organisé vers le contrôle des émotions des élèves. À l'évidence, une « École des émotions » gagne à s'ancrer davantage dans des pédagogies actives favorisant l'expression des émotions, par la parole, par l'écrit et/ou par l'action. Les recherches actuelles insistent sur l'importance que les élèves accordent à la qualité de la relation pédagogique, aux compétences des enseignants à interagir en classe avec proximité, bienveillance et empathie (Petiot, Desbiens & Visioli, 2014). Simultanément, les élèves explicitent aussi des attentes en termes d'autorité et d'affirmation de soi de la part de leurs professeurs.

Il nous semble dès lors intéressant pour un enseignant d'opter pour une pédagogie des émotions, de réfléchir à sa posture professionnelle, à la distance qu'il instaure avec ses élèves, au(x) personnage(s) qu'il joue dans le théâtre de la classe. Ce processus gagne à s'alimenter en permanence dans une recherche de prise en compte des émotions des élèves, en les observant, en les écoutant, en les interrogeant. Cette attitude empathique vise à offrir un soutien affectif, sachant que le besoin d'attachement et de reconnaissance est au fondement de la relation pédagogique. Mais une pédagogie des émotions doit simultanément pouvoir reposer sur de l'autorité, de la fermeté et de l'exigence. Il faut

parler plus globalement d'une recherche de pertinence de l'enseignant en cours d'action, au cœur des interactions en classe, tenant compte de l'histoire de classe. Comme le souligne Rosa (2018), « *la formation des élèves, comprise comme une exploration du monde, commence avec l'enthousiasme de l'enseignant qui, tel un premier diapason, éveille chez eux une propension à la résonance telle qu'elle donne vie et voix à sa matière* » (p. 378).

Opter pour une pédagogie des émotions ne peut se limiter à la prise en compte de la relation entre l'enseignant et un élève, mais gagne à envisager plus globalement la richesse des processus de coordination émotionnelle collective en classe (Dumouchel, 1999). Certaines recherches tentent de mieux comprendre cette contagion sociale des émotions, qui peuvent parfois venir perturber profondément la dynamique de classe et la gestion de classe par l'enseignant. Mais ces processus débouchent également sur de formidables expériences d'émotions partagées, qui marquent profondément et durablement les élèves. L'expertise en enseignement repose notamment sur le développement de compétences permettant de percevoir et d'exploiter ces processus de coordination collectifs invisibles, et pourtant essentiels dans les interactions au sein de l'institution scolaire.

Mettre en place une didactique des émotions

Longtemps, la crainte d'une prise en compte des émotions à l'École a reposé sur le risque d'une réduction de la place accordée aux savoirs à enseigner. La pédagogie s'opposerait alors à la didactique comme les émotions à la raison. Les travaux les plus récents soulignent au contraire à quel point le rapport au savoir est aussi (voire surtout) affaire d'émotions. Les difficultés d'apprentissage ne reposent pas uniquement sur des problématiques de compréhension, mais aussi sur des résistances affectives. Simultanément, les émotions des élèves sont également des ressources pour les apprentissages (Visioli, 2022). Pour l'enseignant, l'enjeu est fondamentalement de réussir à communiquer la saveur des savoirs, et sa passion pour une discipline scolaire (ou des thématiques plus transversales). C'est dans ce processus que peut ensuite émerger un processus d'éducation et de formation. À ce titre, Rosa (2018) souligne que « *le processus éducatif, au sens où l'envisage la théorie de la résonance, se développe là où des élèves portent un intérêt propre à une matière et éprouvent leur efficacité personnelle dans leur confrontation à elle* » (p. 378).

Mettre en place une didactique des émotions implique de s'interroger sur les résonances affectives, symboliques et imaginaires pour les élèves, des choix culturels réalisés à l'École. Les travaux montrent à quel point ces derniers sont sensibles à des propositions didactiques originales et ambitieuses, qu'il s'agisse d'expériences partagées en classe ou dans le cadre de projets à l'extérieur de l'établissement (Petiot *et al.*, 2014). La prise en compte du rapport au savoir par l'enseignant passe non seulement par les choix culturels réalisés, mais aussi par le traitement didactique permettant de sensibiliser les élèves, au-delà de leurs différences. À ce

titre, la pertinence des modalités d'évaluation retenues finalise ce travail didactique, et va grandement participer des émotions ressenties en classe.

Une didactique des émotions interroge également la place du jeu à l'École. La méfiance vis-à-vis de l'intégration du jeu dans cette institution organisée par le passage du monde de l'enfance à l'âge adulte est une permanence. Néanmoins, les émotions associées à l'expérience du jeu, notamment liées à l'immersion dans une activité signifiante, apparaissent au contraire comme un levier favorable à l'engagement des élèves et à leurs apprentissages. Pour l'enseignant, travailler aux conditions didactiques susceptibles de favoriser l'émergence de ce type d'activité ludique apparaît comme une piste d'exploration et d'innovation potentielle, finalisé par l'émergence d'un plaisir d'apprendre (Meirieu, 2014). Dans ce processus, à nouveau, l'observation de l'activité des élèves et l'accès à l'explicitation de leurs émotions (positives et négatives) sont des points de repère fondamentaux afin de réguler les dispositifs.

Proposer des environnements émotionnels

À l'École, la relation à l'environnement matériel gagne à être envisagée en termes d'émotions ressenties. En effet, des travaux récents soulignent l'impact de l'architecture des établissements scolaires sur les émotions des élèves, en termes d'espaces, de couleurs, de revêtements, de luminosité, etc. (Hébert & Dugas, 2019). Ces dimensions participent pleinement du sentiment de sécurité, et plus globalement du bien-être. Elles ont aussi une incidence forte sur l'orientation des interactions sociales qui vont se développer entre les élèves. Cet axe de réflexion prend une coloration particulière, une fois transposée dans le contexte plus spécifique des installations sportives pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive et du sport scolaire. À l'évidence, la qualité des infrastructures participe grandement de la quantité et de la qualité de l'engagement des élèves.

Pour les enseignants, une « École des émotions » nécessite de penser plus globalement aux émotions associées aux objets (Norman, 2004), qui sont de bons indicateurs des conceptions pédagogiques mises en place. Par exemple, le développement des pédagogies actives avec Maria Montessori repose notamment sur une réflexion concernant le matériel mis à disposition des élèves. Rappelons que dès le plus jeune âge, notre monde sensoriel est associé à des objets transitionnels qui ont notamment pour fonction de nous rassurer dans notre rapport au monde, et que ce processus se prolonge tout au long de la vie. Actuellement, le développement du numérique à l'école renouvelle profondément cette réflexion. Or c'est notamment « *dans et autour de la salle de classe que se décide quelles sensibilités (ou insensibilités) à la résonance l'adolescent développera, et de quel répertoire de résonance il disposera dans son rapport aux objets matériels* » (Rosa, 2018, p. 370).

L'enjeu pour l'enseignant est de penser comme un *designer*, en travaillant à concevoir des environnements scolaires en fonction des émotions susceptibles d'émerger pour favoriser l'engagement et les

apprentissages. Son activité gagne à se poursuivre dans une recherche d'ajustement permanent en fonction de ce que font et de ce que disent les élèves, et notamment des émotions ressenties et exprimées (Terré, 2016). À ce titre, les outils de la recherche comme les entretiens d'explicitation ou d'autoconfrontation à la vidéo peuvent être des ressources intéressantes, à condition de penser leur aménagement avec des élèves dans le contexte scolaire. Cette démarche peut également déboucher sur un partage d'émotions entre les élèves, avec l'accompagnement de l'enseignant, dans des visées d'éducation et de formation.

Favoriser des apprentissages émotionnels

Une « École des émotions » vise au développement d'une intelligence émotionnelle des élèves, c'est-à-dire à leur permettre de progresser dans les compétences à reconnaître et gérer leurs émotions d'une part, à prendre en compte les émotions d'autrui pour s'y adapter d'autre part (Goleman, 1996). Les travaux de recherche sur cette question soulignent les enjeux d'un tel objectif, tant en ce qui concerne les problématiques de l'institution scolaire (démocratisation, réussite, bien-être, etc.) que pour l'évolution de nos sociétés de plus en plus individualistes. Il s'agit aussi et surtout d'un axe majeur de la formation de la personne et du futur citoyen, recoupant l'idée d'éducation à l'empathie. Mais comment favoriser ces apprentissages émotionnels à l'École ?

Si des programmes de recherche se développent actuellement, de nombreuses questions se posent pour l'institution scolaire. Faut-il penser un enseignement spécifique sur le développement de l'intelligence émotionnelle, ou s'agit-il plutôt d'un objectif transversal à toutes les disciplines ? Nous pensons que ces apprentissages émotionnels ne prennent sens pour les élèves que lorsqu'ils émergent d'un engagement actif dans le cadre de projets signifiants. Sur cette base, il devient possible d'engager un processus d'accompagnement des élèves, dans la reconnaissance des émotions (individuelles et collectives), dans la compréhension de ce qui est en jeu, et dans une exploitation de ces émotions pour s'adapter et progresser.

Il s'agit d'envisager des apprentissages émotionnels à l'École, mais dans une imbrication forte avec les apprentissages disciplinaires. À ce titre, une « École des émotions » est profondément ancrée dans un projet de transmission culturelle (Snyders, 2008), sachant que « *la question de la joie à l'école, d'apprendre avec confiance et allégresse, est fondamentalement une question politique, puisque c'est celle de la possibilité même d'éduquer les citoyens* ». Le sens de l'activité collective en classe émerge de cette interaction entre culture et émotions. Simultanément, les visées « d'éducation à » (la santé, la sécurité, la citoyenneté, l'environnement, etc.) ne prennent sens pour les élèves qu'à la condition d'une véritable implication active dans des projets significatifs à leurs yeux. On ne fait évoluer ses habitudes que lorsque l'on en ressent la nécessité. Tout processus de transformation passe donc par les émotions ressenties « par expérience », davantage que par le seul apprentissage de connaissances

longtemps dominant à l'École. Comme le souligne Rosa (2018), « *la formation ne vise pas plus à une formation du monde qu'à une formation de soi, mais bien à une formation de la relation au monde. Son enjeu est l'ouverture et l'instauration d'axes de résonance* » (p. 374).

Conclusion

Penser une « École des émotions » implique de s'engager dans une approche systémique, et de conserver à l'esprit la volonté de maintenir une réflexion dialectique. Cette démarche engage à replacer les émotions dans le rapport à l'autre, le rapport à soi, le rapport au savoir et le rapport à l'environnement. Alors que l'École est souvent pensée comme une institution débouchant sur une forme d'aliénation (écouter à ce sujet les paroles des deux chefs-d'œuvre que sont « *Another Brick in the Wall - Part 2* » de Pink Floyd dans l'album « *The Wall* » en 1979, et « *School* » de Supertramp dans l'album « *Crime of the Century* » en 1974), l'enjeu devient d'enseigner à vivre en étant davantage en résonance avec le monde, de favoriser l'émergence d'expériences décisives pour les élèves pendant lesquels « *la corde qui les relie au monde se met à vibrer intensément et redonne souffle au rapport au monde* » (Rosa, 2018, p. 28).

Force est de constater que presque tous les récits, romans et films traitant de l'École reposent sur une trame similaire : à partir d'une situation difficile entre un enseignant et des élèves, l'engagement dans un processus de transformation qui engage la relation au monde tout entière, chez les élèves, mais aussi chez les professeurs (voir par exemple *Écrire pour exister* de Richard LaGravenese en 2007, et *Les héritiers* de Marie-Castille Mention-Schaar en 2015). Il est intéressant de souligner que résonance et aliénation sont à envisager de manière dialectique, que la résonance n'est pas possible en tant que relation constante ou sans expériences préalables d'aliénation. Partant de là, la réflexion gagne en complexité et en richesse, par exemple à l'École.

Enfin, il y a nécessité de transposer la question du point de vue des enseignants qui sont de plus en plus tenus d'engager un réel travail émotionnel (Visioli, Petiot & Ria, 2015). À ce titre, une « École des émotions » nécessite une prise en compte plus importante de cette problématique dans les formations initiale et continue, non seulement des professeurs, mais aussi de tous les acteurs d'un établissement scolaire. Comme le souligne Edgard Morin (2014), « *Certes nous avons besoin de rationalité dans nos vies. Mais nous avons besoin d'affectivité, c'est-à-dire d'attachement, d'épanouissement, de joie, d'amour, d'exaltation, de jeu, de Je, de Nous. [...] On vit très mal sans raison, on vit très mal sans passion. Aussi la seule rationalité serait celle de mener nos vies dans une navigation permanente dans une dialectique raison/passion. Pas de passion dans raison, mais pas de raison sans passion* » (p. 28).

Jérôme VISIOLI
Agrégré d'EPS, docteur en sciences de l'éducation
UFRSTAPS, université Rennes 2 (laboratoire VIPS2)

Bibliographie

- Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Delignières, D. (2021). *On peut toujours penser autrement... l'École, l'université, l'Éducation Physique et Sportive*. Paris : Revue EP.S.
- Dumouchel, P. (1999). *Émotions : essai sur le corps et le social*, 15. Le Plessis-Robinson : Institut Synthélabo.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Hébert, T. & Dugas, E. (2019). L'évaluation de la dimension architecturale des établissements scolaires récents. Enquête sur le ressenti des collégiens. *Tréma*, 52
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : éditions Autrement.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes Sud.
- Norman, D.A. (2004). *Emotional design. Why we love (or hate) every things*. New York : Basic books Editions.
- Petiot, O. & Visioli, J. (2022). *Les émotions en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Petiot, O., Desbiens, J.-F. & Visioli, J. (2014). Perception d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *eJRIEPS*, 32.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Snyders, G. (2008). *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. Paris : FSU - Syllepse.
- Terré, N. (2016). « Affective Learning Design » en éducation physique. In M. Campo & B. Louvet (dir.), *Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, Performance et Santé*. Bruxelles : De Boeck.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2019). La relation pédagogique : que d'émotions ! In J. Visioli (Ed.), *La relation pédagogique*, 51-68. Paris : Revue EPS.
- Visioli, J. (2022). Les émotions des élèves au service des apprentissages scolaires. Une revue de la littérature portant sur l'EPS. *Trema*.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*, 40, 201-230.

ACCÉDER AU MONDE PAR LES ÉMOTIONS

[Denis Meuret](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 23 à 30

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0023

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-23.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Accéder au monde par les émotions

Denis MEURET

L'approche des émotions dans la tradition pédagogique française en fait un adversaire de la raison dont l'École doit se méfier, et un risque pour les relations maîtres-élèves. Dans la tradition pragmatiste américaine (James Dewey), l'émotion est une modalité du rapport au monde. Elle n'a rien de contraire à la raison, et ne concerne pas la relation entre le maître et l'élève. Si l'on définit la raison comme la capacité d'utiliser la connaissance pour atteindre un objectif, on voit que les émotions peuvent, selon cette tradition, aider à définir ces objectifs qu'il est raisonnable de vouloir atteindre par l'éducation. Dans cette perspective, cet article s'interroge sur la façon dont l'École pourrait s'appuyer sur les émotions pour éduquer les élèves dans deux dimensions qui sont parmi les principales aujourd'hui : la résistance au fondamentalisme islamique et la lutte contre le réchauffement climatique.

De toute ma scolarité secondaire au collège Audembron de Thiers (Puy-de-Dôme), il me reste, soixante ans plus tard, deux souvenirs. Un professeur d'histoire géo, qui nous délivrait d'habitude des cours insipides, nous a un jour donné sur la Commune un cours passionné, dont j'ai gardé une vibrante détestation des Versaillais et une admiration émue des communards. Une professeure de musique remplaçante nous a fait part un jour en tremblant d'émotion de son amour pour la musique de Schumann, d'où j'ai appris que l'on pouvait véritablement aimer de la musique classique, et pas seulement l'admirer. J'ai bien dû apprendre autre chose que cela lors de ma scolarité secondaire, ce qui m'a permis de passer mes examens, mais ce qui m'est resté, c'est bien cela. Ces profs m'avaient transmis, disons, une émotion durable qui m'a fait lire plus tard des ouvrages sur la Commune et chercher ce qui était si aimable dans la musique de Schumann. On peut appeler cela de l'éducation, et c'est bien

par de l'émotion qu'elle est passée : Les psychologues nous disent que l'émotion arrive brusquement. Or, ce qui s'est passé est que j'ai, brusquement en effet, senti l'émotion de ces enseignants, l'ai partagée, gardée en mémoire jusqu'ici, et qu'elle m'a aidé à vivre.

J'évoque ceci parce que ces deux souvenirs me sont revenus lorsque j'ai commencé à réfléchir à cet article, mais aussi parce qu'ils me paraissent représenter un pas de côté par rapport à la façon traditionnelle dont on évoque l'émotion dans les récits habituels sur l'éducation dans ce pays.

L'école et l'émotion dans la tradition française

De cette tradition, je prends pour exemple l'entretien donné à Régis Guyon par Philippe Meirieu¹. Meirieu relate le rejet des émotions dans le discours français sur l'éducation depuis la Révolution française : l'émotion est du côté de la famille et de la religion, deux instances dont l'École doit émanciper l'enfant. Condorcet veut suspendre les émotions, Alain tient que le maître doit être sans cœur, doit « *enseigner comme on balait* » ; l'École doit délivrer l'enfant de l'amour pour le faire accéder à l'autonomie. C'est le modèle pédagogique que Derouet (1992) appelle civique (l'enseignant doit s'efforcer d'ignorer la personne de l'élève), le modèle scolaire que Meuret (2007) appelle durkheimien (l'école doit former l'esprit). Meirieu trouve ce rejet de l'émotion un peu exagéré, parfois contradictoire avec la pratique (Ferry joue sur les émotions pour donner aux enfants l'amour de la France) ; mais enfin il considère que la relation pédagogique consiste à faire entrer l'élève dans le champ de la rationalité et rencontre l'émotion parfois comme une aide (le « transfert », qu'il emprunte aux psychanalystes) mais plus souvent comme un obstacle (« *Comment entrer dans le champ de la rationalité avec quelqu'un qui est tout entier dans l'émotion, le rejet ou l'adhésion* » ?). L'émotion, dans ce discours, n'est pas quelque chose qu'on éprouve mais quelque chose qui vous submerge, paralyse votre raison.

Cette approche des émotions privilégie celles qui lient les personnes du maître et de l'élève. Ce qu'il faut éviter, ce sont les « *complicités émotionnelles aliénantes* », la « captation » de l'élève par le maître, comme le dit Meirieu dans le récit de S. Zweig (*La confusion des sentiments*). Or l'élève peut éprouver en classe des émotions qui ne se réduisent pas à celles qu'il pourrait éprouver pour son maître. Elles peuvent être provoquées par la surprise de découvrir tel enseignant sous un jour inattendu, mais aussi par celle de découvrir le monde sous un jour inattendu, par une obligation d'avoir à changer de regard sur lui. En vérité, il y a quelque chose d'étouffant dans cette émotion qui semble à la fois le sommet de la relation pédagogique (l'admiration éperdue pour le maître - quel mot !) et sa perversion (je crois mon maître parce que je l'aime), de sorte qu'il faut en permanence la tenir en lisière.

1. https://www.meirieu.com/ARTICLES/education_et_emotions.pdf

Mes deux anecdotes n'entrent pas dans ce cadre. Elles montrent d'abord que, au sein d'un modèle pédagogique et scolaire qui la rejetait, l'émotion pouvait se faufiler. Elles montrent aussi qu'elle pouvait avoir un effet positif, n'être pas contraire à l'enseignement et à l'entrée dans la rationalité; et surtout elles témoignent d'une sorte d'émotion qui intervient au cours de la relation avec un enseignant, mais n'affecte pas cette relation : l'émotion peut porter sur tout autre chose que le maître lui-même, sur le monde en vérité, auquel ici l'émotion du maître donnait accès, échappant ainsi au face-à-face étouffant que l'on vient d'évoquer.

Cela incite à se demander si par hasard, ailleurs, un autre discours existerait sur l'émotion et sur ses liens avec l'éducation. De fait, une tout autre approche des émotions s'observe dès le XIX^e siècle en Angleterre ou aux États-Unis, approche qui d'ailleurs s'avère beaucoup plus proche que la française de la façon dont aujourd'hui la psychologie ou les sciences cognitives en rendent compte.

Les émotions selon les auteurs anglais et américains

Ces auteurs, à commencer par Darwin lui-même (1872), se distinguent des philosophes français en ce qu'ils se soucient moins de penser les émotions dans leur opposition à la raison que de comprendre ce qu'il y a de commun dans ce qui est en jeu lorsque nous éprouvons l'une des multiples émotions qui affectent les humains (Darwin en compte six « primaires » : peur, joie, dégoût, surprise, tristesse, colère, qu'il observe dans toutes les sociétés et dont il souligne le rôle positif joué dans l'évolution). Bref, une approche de psychologie scientifique à la place d'une approche métaphysique.

Peut-être faut-il ici, dans une revue sur les systèmes éducatifs, être attentif à la théorie de Dewey, qu'il propose dans deux articles de la *Psychological Review* (1895), avant donc de commencer son travail sur l'éducation. Il y discute à la fois la théorie de Darwin et celle de William James. Ce dernier avait avancé que « nous nous sentons tristes parce que nous pleurons » et non l'inverse, ce qui avait été critiqué. Dewey adhère à l'idée que l'émotion se traduit par un état psychologique, mais n'y trouve pas sa source ; elle est « éthique et non psychologique ». L'émotion se traduit par un affect, plus ou moins durable, mais ce n'est pas l'affect qui produit l'émotion. Ce qui la produit, Dewey le pense d'une façon très abstraite et générale, qui peut d'abord dérouter : il s'agit d'un désajustement, ou de tensions, entre des conduites apprises et notre environnement. Si nous rencontrons un ours sur un chemin où nous avons l'habitude de nous promener paisiblement, nous éprouvons de la surprise, puis de la peur, mais celle-ci doit être comprise moins comme un sentiment que comme une transaction entre l'individu et son environnement (moi et l'ours), qui a pour but de réajuster ma situation dans l'environnement (mettre une distance respectable entre l'ours et moi), et qui d'ailleurs cesse lorsque ce réajustement s'opère. On se bagarre avec quelqu'un parce qu'il vous a mis en colère mais Dewey observe que la colère tombe dès que la bagarre, qui vise le réajustement, commence.

On voit que, pour Dewey, l'émotion doit être comprise comme portant en germe une action (fuir, applaudir, etc.), non comme un sentiment. En ce sens, elle n'est pas opposée à la raison. On définit aujourd'hui la raison comme « la capacité d'utiliser la connaissance pour atteindre un objectif » (Pinker, 2021, p. 52), c'est-à-dire pour une action. Rien n'interdit donc de penser que les émotions aident à définir ces objectifs que la raison et la connaissance permettent d'atteindre. Cela signifie sans doute que les émotions que l'École doit chercher à susciter visent plutôt l'éducation (aider les élèves à se fixer des objectifs opportuns et valables) que l'apprentissage, même si l'on a montré qu'elles peuvent aussi aider aux apprentissages (Audrin, 2020).

On peut tirer les conséquences de cette conception des émotions sur la théorie de l'enseignement de Dewey de son dernier traité sur l'éducation (Dewey, 1938). On sait que Dewey veut que l'éducation soit fondée sur l'expérience de l'élève et qu'elle vise à enrichir cette expérience. Les émotions, sans nul doute, font partie de cette expérience. Cependant, Dewey considère qu'une expérience a deux aspects, un aspect immédiat (agréable ou désagréable) et un aspect médiateur, celui qui intéresse l'éducation, qui est d'influencer les expériences ultérieures. Une expérience peut bien être « vivante », intéressante, mais si elle est déconnectée d'autres expériences, elle n'est pas éducative. L'éducation, dit-il, ne peut se limiter à susciter des émotions sans lien les unes avec les autres. La qualité éducative d'une expérience ne dépend pas de l'émotion qu'elle suscite mais de l'étendue des possibles qu'elle ouvre. Des deux émotions de ma scolarité adolescente, Dewey aurait sûrement retenu qu'elles étaient éducatives parce qu'elles m'ont ouvert des possibles. Rien ne serait plus faux que d'imaginer que, puisque Dewey critique l'éducation traditionnelle, il viserait à valoriser les émotions au détriment de la raison².

-
2. On a parfois en France reproché à PISA un tropisme américain, mais, si c'est le cas, ce tropisme favorise bien une éducation fondée sur l'expérience et non une éducation fondée sur l'émotion. PISA (2018) vol. 3 (La place de l'école dans la vie des élèves) se soucie de savoir si les enseignants prennent la peine des souligner la pertinence de ce qu'ils enseignent pour la vie des élèves, leur expérience, mais non de savoir quelles émotions cela suscite chez eux, sauf à considérer que l'enthousiasme est une émotion : l'enthousiasme du professeur pour sa discipline se transmet aux élèves par « contagion émotionnelle » et améliore leur apprentissage selon certaines recherches. PISA calcule donc un « *Index of teacher enthusiasm* », pour lequel la France est juste au-dessus de la moyenne de l'OCDE avec ce problème qu'il est plus élevé dans les écoles dont les élèves sont socialement « favorisés » que « défavorisés », dans le privé que dans le public. (Table III, B1, 5.1). Cependant, cet enthousiasme paraît avoir un effet « *probablement de nature indirecte et d'ampleur limitée* ».

Deux exemples de champs où mobiliser les émotions

On m'accordera sans doute que, parmi les enjeux actuels de l'éducation des jeunes par l'École figurent d'une part la lutte contre l'attrait de certains pour l'idéologie islamiste (Meuret, 2015, 2016), et d'autre part celle contre le réchauffement climatique (Meuret, 2022). Je voudrais ici m'interroger sur la façon dont l'École pourrait s'appuyer sur les émotions pour éduquer les élèves dans ces deux domaines, ce qu'elle évite aujourd'hui de faire.

Sans doute faut-il d'abord noter que, plus l'expérience scolaire proposera des émotions positives (intérêt, joie, étonnement), plus elle pourra mobiliser les émotions au service de sa tâche d'éducation, tandis qu'évidemment si elle suscite par trop d'émotions négatives (peur, sentiment d'humiliation ou d'injustice), les élèves se méfieront des émotions qu'elle leur proposerait de partager. Autrement dit, faire entrer les émotions dans le champ des outils de l'éducation suppose au préalable une attention soutenue aux émotions que suscite le fonctionnement ordinaire de l'École. Supposons cela, qui n'est pas aisé, acquis. Il me semble qu'on pourrait alors intégrer les émotions dans le traitement de nos deux enjeux.

Aux attentats islamistes de 2015, il fallait répondre selon moi, non par une critique voltairienne de l'irrationalité de la religion, mais par l'idée que les sociétés issues des Lumières sont de meilleures sociétés que celles qui sont portées par le retour de la religion (islamiste, mais aussi évangéliste, au Brésil ou aux États-Unis par exemple), qu'elles sont des sociétés où les élèves, malgré qu'ils en aient parfois, ont davantage envie de vivre. Dewey formule cela ainsi : « *Democratic social arrangements promote a better quality of human experience* » (1997, p. 34). Serait-il impossible d'illustrer cela, par exemple, par des photos de classes de filles en Iran, où les élèves sont toutes dépersonnalisées, entièrement cachées par des tenues noires identiques, qui, je crois, saisiraient d'effroi les plus ardents contempteurs des *crop-tops*, comme elles m'ont glacé le sang lors de la soutenance de la thèse d'un étudiant iranien ? Nous nous refusons à « jouer » sur l'émotion que pourraient susciter ces images. Pourquoi au juste ? Qu'ont ces faits de contraire à la raison ?

Les intégristes recrutent en créant un sentiment d'indignité chez les jeunes, dont, selon eux, la religion les sortira. Cela serait plus difficile si l'École, d'une part évitait de donner elle-même aux élèves (faibles, le plus souvent) un sentiment d'indignité, d'autre part si elle s'attachait au contraire à donner aux élèves le sentiment de leur dignité ; et cela peut

se faire en suscitant des émotions positives (empathie³, joie, par exemple) ou en leur apprenant à gérer leurs émotions. Les intégristes procèdent aussi par une dévalorisation du présent au profit d'un passé et d'un futur mythifiés. Faire place aux émotions, les valoriser quand elles le méritent, serait sans nul doute une façon d'aider les élèves à valoriser leur présent, à mieux y être attentif, à mieux ressentir l'intensité de la vie. Ressentir cette intensité est aussi un effet possible, mais pas obligatoire, de l'éducation. En effet, une éducation qui met l'accent exclusivement sur les grands hommes et les grandes découvertes peut susciter l'impression que nos vies sont trop petites pour être intéressantes. En revanche, on peut imaginer une éducation qui « *restitue à la banalité son originalité* » en sachant « *garder ouverts et dégagés les canaux de la curiosité*⁴ », une éducation qu'à mon sens Dewey aurait approuvée.

L'École doit, bien sûr, développer chez les élèves un abord rationnel de la question du réchauffement climatique, lutter contre le nihilisme (« de toutes façons, c'est fichu ») ou le déni, et informer sur la façon d'y faire face. Mais, au service même de cet abord rationnel, on peut convoquer, je crois, deux types d'émotions. D'une part, oui, la peur. On pourrait comprendre que l'École se refuse à susciter une peur que les élèves n'éprouveraient pas (*Primum, non nocere*, comme dit le serment d'Hippocrate). Mais il se trouve, les enquêtes le montrent, que les élèves ont (très) peur du réchauffement de sorte que l'École, en faisant mieux ressentir de quoi il faut avoir peur, pourrait aider les élèves à le gérer. Les médias décrivent les effets horribles des canicules extrêmes dans les quartiers pauvres de villes indiennes. Cela nous émeut, puis nous passons à autre chose. Peut-être cela serait-il plus difficile si nous fabriquions une émotion plus réelle, à travers des espèces d'étuves dans lesquelles on pourrait recréer les conditions de température et d'humidité des pires endroits habités de la terre. Les élèves - comme d'ailleurs toute personne volontaire - seraient invités à y entrer, ils pourraient en sortir dès qu'ils le souhaiteraient, mais cela leur ferait éprouver ce qu'est une chaleur, au sens strict, insupportable et, on peut le penser, les conduirait à accepter plus volontiers les contraintes nécessaires pour lutter contre le réchauffement. Une autre façon de rendre tangible le réchauffement comme de développer l'empathie vis-à-vis de ses victimes serait d'organiser des jumelages, des échanges d'information, entre des établissements français et leurs équivalents dans des zones ou des pays déjà très impactés par lui. Cela s'adresserait à un des pires aspects du

3. L'empathie, en tant que capacité à ressentir les émotions des autres, est en quelque sorte une émotion au second degré. Martha Nussbaum (2011) la place au premier rang de ce qu'elle appelle les « émotions démocratiques », soit les émotions qui favorisent la démocratie. Pour la développer, selon elle, l'École doit « *accorder une place centrale aux humanités et aux arts et cultiver un type d'éducation participatif* » (p. 122), ce qui est vrai mais suppose tout de même - on a honte de le rappeler -, que les élèves sachent, pour reprendre l'expression utilisée par PISA, « *comprendre l'écrit* ».
4. Dans le beau compte rendu d'un livre de K. O. Knausgard, *En été*, Florence Noiville décrit ainsi ce qu'on pourrait appeler l'éthique littéraire de cet auteur (*Le Monde*, 18. 6. 22).

réchauffement : il a des effets plus graves dans les pays pauvres ; au sein même des pays développés, les pauvres y sont plus exposés que les riches.

Mais l'École pourrait aussi jouer sur des émotions positives. De multiples documentaires décrivent les beautés de la nature pour nous alerter sur les risques qu'elle court. L'École se tient à l'écart de cela, parce qu'elle se méfie de l'émotion. Elle a tort, il ne faut pas écouter les romantiques qui critiquent la raison au nom de l'émotion, d'abord parce qu'une émotion, on l'a vu, n'engage pas forcément une attitude irrationnelle, ensuite parce que l'émotion s'accroît sous l'effet d'une observation plus attentive, plus minutieuse, plus informée. Un chercheur en écologie, Jacques Tassin, plaide pour cela, entre autres dans un entretien au *Monde*⁵ : « *Il faut partir de l'expérience concrète, et cela le plus tôt possible, dès l'école. On doit apprendre aux enfants à écouter, à regarder, à sentir, à éveiller leur attention au vivant.* » Cependant, c'est moins la nature qui peut disparaître avec le réchauffement que l'humanité et ses remarquables accomplissements. L'École doit trouver le moyen d'en parler en évoquant leur fragilité.

Ce genre d'émotion peut être suscité, il faut y insister, par un abord scientifique de la nature ou des accomplissements humains. Les historiens, les ethnologues actuels sont très soucieux de précision, d'observation rigoureuse de faits parfois minuscules (les minutes d'un procès au Moyen Âge, par exemple). Ces plongées minutieuses dans l'épaisseur du réel sont parfois aussi émouvantes que, par exemple, le lyrisme d'un Michelet. Elles restituent le caractère émouvant du réel sans mettre en avant l'émotion de celui qui le décrit. S'il faut sauver l'humanité du réchauffement, nous disent ces scientifiques, ce n'est pas seulement pour lui permettre de continuer, c'est aussi parce que nous le devons à l'épaisseur de l'expérience, à l'intensité du legs de nos prédécesseurs.

Le lecteur aura peut-être observé quelques similitudes a priori surprenantes entre ce qui est proposé ici pour détourner les jeunes du djihad et pour les armer contre le réchauffement climatique, et développer leurs capacités d'attention. En effet, l'adversaire est le même dans les deux cas : le nihilisme, et l'allié aussi : aimer le monde.

Denis MEURET
Professeur émérite en sciences de l'éducation
Membre honoraire de l'Institut Universitaire de France (2008-2013)

5. *Le Monde*, 28.02.20.

Bibliographie

- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante, une perspective historique. *Recherches en éducation* (41).
- Derouet, J.L. (1992). *École et Justice*. Métaillié.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Simon & Schuster (1997).
- Dewey, J. (1895). The theory of emotions (2): The significance of emotions. *Psychological review*, 2. https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1895.html
- Meuret, D. (2022). Réchauffement climatique : que pourrait l'École ? *Les Cahiers Rationalistes*, n° 678.
- Meuret, D. (2016). L'École contre la fascination pour le djihad : sur quoi s'appuyer ? *Projet*, n° 352.
- Meuret, D. (2015). La scuola e il contrasto alla fascinazione per il terrorismo religioso. *Scuola Democratica*⁶, 3/2015.
- Meuret, D. (2013). *Pour une École qui aime le monde*. PUR.
- Pinker, S. (2021). *Rationalité, ce qu'est la pensée rationnelle et pourquoi nous en avons plus que jamais besoin*. Les arènes.
- PISA (2018). Résultats, vol. 3, La place de l'École dans la vie des élèves. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en

6. Une version française de ce texte est disponible sur demande à l'auteur.

L'INTÉRÊT EN SITUATION AU SERVICE DES ÉMOTIONS POSITIVES DES ÉLÈVES

[Élise Allard-Latour](#), [Gilles Kermarrec](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 33 à 39

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0033

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-33.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

PRENDRE EN COMPTE LES ÉMOTIONS DES ÉLÈVES



L'intérêt en situation au service des émotions positives des élèves

Élise ALLARD-LATOUR et Gilles KERMARREC

Comment concevoir des situations d'apprentissage qui prennent en compte l'intérêt de chaque élève ? Est-ce possible d'enseigner des compétences à l'École tout en faisant vivre des émotions positives chez les élèves ? Des travaux en psychologie de l'éducation montrent que l'intérêt en situation est un construit puissant : en façonnant l'environnement, l'enseignant est capable d'agir sur l'expérience de chaque élève, et d'améliorer l'intérêt ressenti en situation, avec des conséquences sur les émotions associées à la discipline scolaire concernée. À partir d'une présentation succincte de travaux mobilisant le cadre théorique de l'intérêt en situation, cet article propose des principes de conception de situation d'apprentissage, pour que les élèves vivent des émotions positives à l'École.

Introduction : émotions des élèves et intérêt pour l'École

« Je déteste l'Éducation Physique et Sportive ». C'est un des témoignages recueillis dans une étude récente examinant les perceptions d'élèves vivant des expériences négatives à l'École (Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2021). Ces mêmes élèves rapportent n'avoir aucune motivation à pratiquer l'Éducation Physique et Sportive (EPS) ; elles sont même anxieuses dès le début des journées où cette matière est prévue dans leur emploi du temps. Les résultats de cette étude invitent les enseignants d'EPS, et les enseignants de façon plus générale, à accorder leur attention aux expériences émotionnelles à l'École.

Les émotions peuvent se définir comme des états affectifs ou plus précisément des ressentis dynamiques déclenchés par des stimulations internes et externes (Van Hoye *et al.*, 2022). Ces états affectifs sont caractérisés par de soudaines sensations de plaisir ou de déplaisir, d'intensité variable, qui peuvent expliquer un lien positif ou négatif que

tout individu construit avec une activité. En ce sens, les émotions peuvent être explicatives de la motivation ou, plus précisément, de l'intérêt pour une discipline scolaire, ou pour une situation d'apprentissage particulière. Plus précisément encore, l'intérêt en situation (IS) renvoie à la réaction cognitive et affective d'un élève qui est suscitée par la perception de certains stimuli dans son environnement immédiat (Renninger et Hidi, 2011). Cette réaction en situation est propre à chaque individu et éphémère, le temps d'une situation. Émotion et IS sont donc deux construits relativement proches ; ils permettent de décrire la dimension affective d'une expérience, ou une motivation en situation. Cette conception située de la motivation est complémentaire d'une conception personnaliste de la motivation humaine qui la considère comme un facteur relativement stable, lié à des besoins ou à des buts individuels. En effet, même chez un individu dont les buts le conduisent à être peu motivé à l'École, il est possible de susciter un IS en le plaçant dans une situation d'apprentissage - enseignement stimulante (Roure et Pasco, 2018).

Le but de cet article est de proposer une analyse des expériences vécues par les élèves dans les situations scolaires à travers le cadre théorique de l'IS. La présentation de ce cadre théorique et de sa portée dans les recherches actuelles en éducation aboutira à un guide de conception de situations d'apprentissage - enseignement à destination des professionnels de la formation.

L'intérêt en situation : définition et enjeux

L'IS peut être utilisé dans le domaine scolaire pour concevoir des situations stimulantes auprès d'élèves ne présentant *a priori* pas d'appétence pour une activité. Pour reprendre l'expression de Subramaniam, il faut considérer « la puissance de l'intérêt » pour engager les élèves dans une discipline scolaire (Subramaniam, 2009). À l'origine des travaux sur l'intérêt, une distinction s'est faite entre l'intérêt personnel (IP) et l'IS. Alors que l'IS est une réaction éphémère entre un individu et un environnement, l'IP est une caractéristique plus latente et plus stable d'un individu (Schiefele, 1991). L'IP correspond à la valeur qu'un individu accorde à un thème, à une activité ou à une discipline. Il a été montré que les individus ayant des connaissances faibles pour une activité, présentaient un IP faible et ne s'engageaient alors qu'à reculons dans celle-ci, ne témoignant pas d'émotions positives à la pratiquer. Par contre, dans une étude sur l'intérêt d'élèves en danse, il a été montré qu'un fort IS peut surmonter l'absence de motivation liée à un IP faible. L'IS des garçons semble leur permettre de surmonter leur faible IP pour la danse (Shen *et al.*, 2003). Les résultats confirment que l'IS des élèves est fortement dépendant de la situation d'apprentissage. Le construit d'IS pourrait être utilisé pour favoriser un engagement dans des activités perçues comme non plaisantes pour les élèves.

Aussi, la théorie de l'intérêt a été développée pour répondre à une problématique de désintérêt des élèves envers certaines disciplines

scolaires comme la littérature ou les sciences (Rotgans et Schmidt, 2017). Les résultats de cette étude nous montrent qu'au fur et à mesure de leurs apprentissages et expériences, de leurs interactions avec un environnement spécifique, l'IS initial des élèves pourrait se transformer en un IP plus stable à long terme (Hidi et Renninger, 2006). C'est en faisant vivre des expériences répétées de situations à fort IS qu'un IP pourrait se développer chez les élèves. Complémentairement, plus l'individu acquiert de connaissances dans un domaine, et se sent compétent dans celui-là, plus son IP serait élevé (Rotgans et Schmidt, 2017) ; il développera alors des émotions plus positives dans les domaines scolaires concernés.

Dans le domaine des sciences, une étude révèle que l'IS est provoqué par le fait de faire des choix (Palmer, 2009). En effet, lors du vécu d'une situation stimulant une activité d'enquête, ou prenant la forme d'expériences menées par les élèves, ceux-ci ont rapporté qu'ils ressentaient plus d'intérêt pour la situation proposée car ils avaient l'occasion de décider par eux-mêmes ce qu'ils voulaient investiguer et la façon dont ils comptaient procéder.

Des travaux en EPS mobilisant la théorie de l'IS rapportent cinq sources qui stimulent un intérêt ressenti par les élèves lors d'une situation : 1) la nouveauté, qui correspond à un déficit d'informations entre ce qui est connu et inconnu ; 2) le défi, défini comme le niveau de difficulté relatif à l'habileté d'un individu ; 3) la demande d'attention, qui est le niveau de concentration et l'énergie mentale requise par l'apprentissage d'une activité ; 4) l'intention d'exploration, défini par ce qui conduit l'apprenant à chercher de nouvelles solutions ; 5) le plaisir instantané, qui se réfère à un sentiment positif immédiat de satisfaction (Chen *et al.*, 2014). Ces sources de l'IS ont été étudiées et utilisées pour construire des situations d'enseignement dans le domaine de l'EPS (e.g., Roure et Pasco, 2018). Il est possible de combiner plusieurs sources entre elles, ou de se concentrer sur certaines pour cultiver un fort IS dans une situation d'apprentissage. La compréhension et l'utilisation de ces sources permettent de proposer des principes de conception de situations d'apprentissage-enseignement dans le domaine scolaire. Par exemple, compte tenu du désengagement du public féminin dans les activités physiques, une étude récente permet de mieux comprendre le manque d'intérêt des adolescentes pour l'Éducation Physique et Sportive (EPS) et d'identifier les sources de l'IS qui seraient les plus fortes pour les filles comparativement aux garçons (Allard-Latour *et al.*, 2022). Des analyses complémentaires montrent que, contrairement aux idées souvent véhiculées en EPS, il est recommandé de proposer aux filles des situations non seulement nourries par le plaisir ou la possibilité d'explorer des solutions variées, mais aussi par le défi, c'est-à-dire la difficulté perçue dans la situation.

Une étude récente menée par Steven Le Pape *et al.* (2021) propose aussi de percevoir les sources d'IS dans leur dimension collective. Ces auteurs insistent sur l'importance de la pratique collective pour susciter de l'IS dans des situations de jeux vidéo-actifs (jeux imposant une activité physique globale en interaction avec la console). Ainsi, ils mettent en

évidence l'existence d'un plaisir partagé dans la pratique physique, une intention d'exploration collective, ou encore une attention mutuelle soutenant un IS social et partagé.

Ces études offrent une palette de sources ou de leviers qu'un enseignant peut mobiliser pour façonner un environnement d'apprentissage conduisant les élèves à vivre des expériences ressenties comme intéressantes et vectrices d'émotions positives.

Penser un enseignement basé sur l'intérêt en situation pour promouvoir une expérience émotionnelle positive des élèves

La section suivante propose un recueil de quelques principes de conception de situations d'apprentissage - enseignement reposant sur l'utilisation des sources de l'IS. Des illustrations dans le domaine de l'EPS sont également proposées.

Le plaisir instantané peut être sollicité dans des situations d'apprentissage ludiques ou gamifiées. Par exemple, dans la proposition de Roure *et al.* (2022) en hand-ball, il s'agissait de concevoir une séquence d'enseignement sur l'imaginaire du monde de Mario Kart. Puisque les élèves sont intéressés par les jeux vidéo dans le contexte extra-scolaire, dans cette séquence gamifiée, les élèves reçoivent des points d'expériences et peuvent jouer avec des pouvoirs associés aux personnages virtuels. Ce détour par l'univers des jeux vidéo stimule leur IS, et potentiellement leur plaisir instantané, et ainsi leurs émotions positives.

Pour stimuler l'intention d'exploration, un enseignant peut exploiter l'évaluation par capitalisation. Dans la proposition de Grandclément et Simon-Malleret (Café Pédagogique, l'Expresso, 2018), l'évaluation par capitalisation permet de baliser et de renseigner l'élève sur son parcours de formation. Le premier principe sur lequel repose l'évaluation par capitalisation est d'évaluer en continu et en direct, tout au long de la séquence, des compétences qui se cumulent. Ce mode d'évaluation sécurise l'élève dans son parcours puisque chaque point gagné l'est définitivement ; il ne peut qu'en gagner davantage à force de pratiquer. L'intention d'exploration serait alors stimulée par ce principe de capitalisation car l'élève cherchera à aller toujours plus loin dans l'apprentissage, et la « matérialisation » de la réussite pourra promouvoir une expérience émotionnelle positive.

Des formes de pratique sollicitant un défi, c'est-à-dire une difficulté optimale, seraient favorables à l'IS. Par exemple, Hanula et Llobet (Café Pédagogique, l'Expresso, 2019), en activité de relais-vitesse, proposent une forme de pratique qui fait appel au défi, source d'intérêt en situation. Il s'agit de mesurer la distance qu'un relais de deux élèves atteint en 12 secondes. Les deux élèves doivent parcourir autant voire plus de distance que la somme de celles qu'ils effectuent seuls sur 6 secondes. Le fait de mesurer une distance plutôt qu'un temps fait appel à la source de défi car les élèves ont rapidement le résultat de leur course avec le repère visuel qu'ils visent au coup de sifflet marquant la fin des 12 secondes. Aussi, la

distance cible ajuste l'enjeu au niveau des élèves. Cette forme de pratique permet à l'élève de devenir « champion de soi-même ». L'enseignant pourrait donc proposer des défis adaptés à chacun de ses élèves, ce qui valorise des expériences émotionnelles positives en athlétisme.

Enfin, des situations d'apprentissage inspirées de l'*escape game* pourraient solliciter la demande d'attention. Ainsi, pour stimuler la continuité pédagogique pendant le confinement, Abed-Meraim, enseignant d'EPS dans l'académie de Lille, a proposé un *escape game* en ligne basé sur le judo, nommé JUDO CAS EXTREME. La mission est de retrouver le code de la valise contenant les 31 médailles de Cyril Jonard, champion paralympique de judo. Lors de l'avancée dans l'aventure, les élèves sont amenés à attirer leur attention sur différentes informations, écrites, sonores ou en vidéo. Ainsi, leur demande d'attention semble stimulée, ce qui pourrait nourrir l'IS et favoriser l'engagement dans une expérience émotionnelle positive.

L'intérêt en situation, une approche située de la motivation, pour placer les émotions positives au cœur des situations d'apprentissage

Le cadre théorique de l'IS offre des perspectives pour concevoir des situations et analyser l'expérience des élèves. Les sources de l'IS constituent autant de leviers stimulants dont l'enseignant peut s'emparer pour augmenter l'IS de ses élèves pour les disciplines scolaires. Ce cadre permet aussi d'identifier les émotions vécues dans les situations d'apprentissage. Le plaisir instantané, en particulier, s'apparente à une émotion positive, fluctuant en fonction du vécu en situation. Or, le plaisir instantané est la source directe la plus explicative de l'intérêt total pour une situation en EPS (Chen *et al.*, 2001 ; Roure et Pasco, 2018). Il s'agit donc, pour les enseignants, de saisir l'opportunité d'intéresser leurs élèves en proposant des situations jouées ou amusantes, et ce même pour l'apprentissage de connaissances ou d'habiletés techniques.

Le plaisir instantané est de surcroît aussi alimenté par d'autres sources que l'enseignant peut mobiliser lors de la conception de situations (Chen *et al.*, 2001 ; Roure et Pasco, 2018). Dans des situations en EPS, le plaisir instantané est tout d'abord alimenté par l'intention d'exploration (Chen *et al.*, 2001 ; Roure et Pasco, 2018). L'élève va ressentir du plaisir à explorer par lui-même l'environnement qui lui est proposé. Il va découvrir les différentes façons d'agir sur son environnement et opter pour celle qui lui correspond, sans appliquer une prescription. Le plaisir instantané est aussi nourri par la nouveauté (Chen *et al.*, 2001). Ainsi, les enseignants peuvent user de nouveaux supports d'activités, de nouvelles variables pédagogiques, de nouvelles formes de groupements pour augmenter le plaisir instantané vécu par les élèves et leur faire vivre des émotions positives. Enfin, un dosage subtil du défi est à prendre en compte par l'enseignant : dans certaines études (e.g., Roure *et al.*, 2019), si le défi est trop important pour les élèves, ceux-ci ne vont pas prendre de plaisir. Il s'agit alors pour l'enseignant de proposer des activités présentant un défi

optimal pour l'élève et conciliable avec du plaisir instantané. En effet, la réussite de ce défi optimal devrait conduire à une expérience émotionnelle positive. La joie de progresser maintient l'intérêt chez les élèves, et conforte leur compétence perçue (Rotgans et Schmidt, 2017).

Cette relation entre plusieurs sources de l'IS, convergeant vers le plaisir ressenti en situation, témoigne finalement du lien fort entre IS et émotions, au cœur de la situation d'apprentissage dans les disciplines scolaires. Au-delà d'une réflexion autour de la conception de situations, l'IS peut aussi être suscité au travers de la posture de l'enseignant vis-à-vis de l'élève (Wang *et al.*, 2021). Si l'enseignant est perçu comme passionnant, ou si ce qu'il fait en classe peut attirer l'attention des élèves, alors l'IS des élèves est déclenché. Ainsi, l'enseignant, par sa posture, de façon complémentaire à sa conception de situations d'apprentissage - enseignement peut susciter l'IS et les émotions des élèves.

Élise ALLARD-LATOURE

Professeure d'EPS agrégée, ATER

Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation,
Université de Bretagne Occidentale

Gilles KERMARREC

Professeur des Universités

Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation,
Université de Bretagne Occidentale

Bibliographie

- Allard-Latour, E., Rannou, J. & Kermarrec, G. (2022). Adolescent girls' and boys' situational interest for a learning task in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, Vol. 22 (issue 6), Art 170, pp. 1356 - 1362. <http://www.efsupit.ro/images/stories/iunie2022/Art%20170.pdf>
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational Interest in Physical Education: A Function of Learning Task Design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608945>
- Chen, S., Sun, H., Zhu, X., & Chen, A. (2014). Relationship Between Motivation and Learning in Physical Education and After-School Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 468-477. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961054>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G., & Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education'; an analysis of girls' experiences

- throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648-662. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- Le Pape, S., Bernier, M., Bossard, C., Regaieg G., & Kermarrec, G. Social dimensions of situational interest in young adults in an exergame setting : an exploratory study. 19th ACAPS international congress, Oct 2021, Montpellier, France. (hal-03421188)
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017). The role of interest in learning : knowledge acquisition at the intersection of situational and individual interest. Dans *The science of interest* (pp. 69-93). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55509-6_4
- Roure, C., & Pasco, D. (2018). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 3-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662289>
- Roure, C., & Pasco, D. (2022). Exploring the Effects of a Context Personalization Approach in Physical Education on Students' Interests and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-10.
- Shen, B., Chen, A., Tolley, H., & Scrabis, K. A. (2003). Gender and Interest-Based Motivation in Learning Dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 396-409. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.396>
- Subramaniam, P. R. (2009). Motivational Effects of Interest on Student Engagement and Learning in Physical Education: A Review. *International Journal of Physical Education*, 10.
- Van Hoya, A., Mastagli, M., Hayotte, M., & d'Arripe-Longueville, F. (2022). Bouger pour sa santé : une revue narrative des modèles théoriques de l'engagement dans l'activité physique à partir de l'approche socio-écologique. *Staps*, 105-125. <https://doi.org/10.3917/sta.hs01.0105>
- Wang, H., Shen, B., & Bo, J. (2021). Examining Situational Interest in Physical Education: A New Inventory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(2), 270-277. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0218>

APPRENDRE DES ÉMOTIONS NÉGATIVES

[Nicolas Terré](#), [Carole Sève](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « [Administration & Éducation](#) »

2022/4 N° 176 | pages 41 à 48

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0041

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-41.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Apprendre des émotions négatives

Nicolas TERRÉ et Carole SÈVE

Si toutes les émotions jouent un rôle essentiel dans les apprentissages, l'institution scolaire met en avant l'importance des émotions positives sur la réussite des élèves. Cette insistance sur les émotions positives repose sur des raisons ontologiques, sociétales et épistémiques. Or, les élèves se construisent à travers des expériences émotionnelles agréables, mais aussi désagréables. Permettre aux élèves d'explorer des états émotionnels négatifs peut les aider à prendre des décisions adaptées dans des situations à risque, à transformer des situations vécues comme inconfortables, à accroître l'attention portée aux autres et leur empathie. Ne privilégier que des émotions positives incite peu les élèves à modifier le monde afin de le rendre plus en accord avec leurs valeurs. Aussi, il importe de repenser la place des émotions à l'école, et de s'appuyer sur une diversité d'émotions pour accompagner les élèves dans leur développement.

Les émotions ne sont pas des réponses biologiquement stéréotypées, mais des constructions individuelles et sociales permettant d'appréhender le monde. Elles sont un « *phénomène éminemment particulier, subjectif, dépendant de caractéristiques personnelles en interaction avec la situation spécifique et le sens que cette situation a pour le sujet* » (Cahour & Lancry, 2011). Les émotions participent ainsi de ce que l'expérience nous apprend.

À l'école, les émotions des élèves influent sur leurs réussites et leurs échecs. Ce sont des éléments essentiels à prendre en compte pour faciliter les apprentissages scolaires. L'institution scolaire met surtout en avant l'importance des émotions positives sur la réussite des élèves, c'est-à-dire celles qui sont associées à l'atteinte d'états désirables ou à l'évitement d'états indésirables, par opposition aux émotions négatives qui seraient liées au non-évitement d'états indésirables. C'est ainsi que l'on considère

qu'un climat scolaire apaisé, des relations sereines entre les élèves et leurs enseignants, le plaisir à être ensemble ou la confiance sont des éléments favorisant les apprentissages scolaires. Cette insistance sur les émotions positives occulte le rôle que peuvent jouer les émotions négatives dans le développement des élèves.

À l'école, le rôle des émotions négatives est généralement occulté

Trois raisons essentielles nous semblent expliquer une focalisation sur les émotions positives aux dépens des émotions négatives à l'école.

La première raison est ontologique et liée à une vision dualiste des processus cognitifs et affectifs. Si les émotions sont reconnues dans leur rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages, celles-ci sont généralement envisagées comme périphériques à ce qui est appris. Les élèves qui éprouveraient des émotions positives seraient plus motivés à l'égard des activités scolaires et s'engageraient de manière plus constructive dans un apprentissage. A contrario, les élèves qui éprouveraient des émotions négatives pourraient perdre confiance en eux et se désinvestir de la tâche en cours. Les émotions positives seraient donc à encourager et les émotions négatives à éviter. Mais c'est oublier que toute émotion est un processus adaptatif. Un élève qui ressent des tensions du fait d'émotions négatives recherche un apaisement de ces tensions en agissant sur leur cause. Éprouver de la colère ou de la frustration dans des situations perçues comme injustes peut ainsi amener à s'engager et agir pour construire un monde plus conforme à ses valeurs.

La seconde raison est sociétale et liée à l'essor des stratégies de développement personnel. Celles-ci tendent à privilégier les émotions positives et éviter les émotions négatives. C'est en réalité confondre les effets recherchés (le bien-être) et les moyens d'y parvenir (le plaisir à tout prix). On ne se sent pas mieux en se protégeant des émotions négatives. On se sent mieux quand on s'approprie les tensions qui en sont à l'origine. Le fait d'être triste de se tromper est le pendant du plaisir de se voir progresser. À l'inverse, l'évitement de la peur de l'échec peut amener au désengagement. Il existe également une tendance à réduire le caractère agréable ou désagréable d'une expérience à l'étiquette positive ou négative attribuée à une émotion. Cependant, les individus, selon leurs attentes et le sens donné à la situation, ne vivent pas les émotions générées par le contexte de la même manière. Par exemple, certains élèves vivent comme agréables les états de tension éprouvés dans des situations à risque et les recherchent.

La troisième raison est épistémique et liée à une diffusion trop confidentielle des recherches empiriques sur les effets transformatifs des émotions que vivent les élèves. Si les effets des émotions agréables sur les processus perceptifs, décisionnels, mnémoniques et créatifs sont largement reconnus (e.g., Damasio, 2010), cela ne doit pas faire oublier que chaque émotion peut s'accompagner d'effets positifs ou négatifs. Toute émotion peut engendrer un apprentissage en prenant « *l'allure d'une*

action inachevée ouverte, et donc en demande de clôture par une recherche de sens et de compréhension » (Rimé, 2005, p. 324). C'est, par exemple, l'épreuve de la déception qui amène un élève à enquêter sur les causes de ses erreurs. Sans cette émotion négative, il resterait indifférent à celles-ci. Toute émotion peut aussi engendrer des effets négatifs : « nous pouvons être fiers, mais si nous le sommes à outrance, nous en devenons arrogants. Nous pouvons être très joyeux, mais au-delà d'un certain point, nous perdons la tête et n'arrivons plus à nous concentrer » (Tran, 2009, p. 355).

Dès lors, il semble essentiel que les enseignants s'appuient sur toute la palette des émotions pour faciliter les apprentissages des élèves. C'est dans une perspective de vulgarisation heuristique que nous transposons, dans les sections suivantes, des résultats d'études empiriques menées auprès d'élèves en Éducation Physique et Sportive (EPS) pour proposer des pistes d'intervention pédagogique pour l'école en général. Bien que reconnaissant les vertus des émotions positives sur les apprentissages, nous prenons le parti de nous centrer sur les émotions négatives en présentant trois pistes d'intervention qui invitent à ne pas les évacuer de la scène pédagogique.

L'épreuve d'émotions négatives est un levier d'apprentissage-développement

Les émotions aident à prendre des décisions sur la base d'émotions passées. Elles agissent comme une mémoire affective qui détermine en grande partie l'action à accomplir (Sève, Ria, Poizat, Saury & Durand, 2007). C'est en vivant des émotions que les élèves reconnaissent des airs de famille entre la situation présente et des situations passées et décident ou non de reproduire certaines actions. La peur peut ainsi être un élément clé de la compétence à renoncer, particulièrement importante dans les activités physiques de pleine nature. Il est important, par exemple, qu'un élève apprenne à renoncer dans l'instant à un itinéraire envisagé s'il est jugé trop risqué ou dangereux. C'est ce qui se produit en kayak de mer lorsqu'un élève est déséquilibré par une vague venant de travers par rapport à sa trajectoire et qu'il renonce à poursuivre dans la même direction, préférant d'abord couper les vagues de face pour ensuite se laisser porter (Terré, Sève & Saury, 2013). La peur aide à prendre des décisions en relation avec la reconnaissance d'une situation familière. Nous pouvons imaginer qu'il en va de même lorsqu'un élève ayant vécu une déception lors d'une évaluation renonce à reproduire une démarche qu'il a jugée être la cause de son mauvais résultat : le fait d'avoir commencé à rédiger trop vite, d'utiliser la calculatrice trop tôt, de suivre l'ordre des exercices, etc.

Les émotions jouent également un rôle décisif dans le réinvestissement des apprentissages. Lorsque les expériences émotionnelles d'un élève dans deux contextes de réalisation sont différentes, rien ne garantit qu'il agira de la même manière. Un élève peut, par exemple, stabiliser des schémas tactiques en tennis de table dans une situation de partenariat et ne pas pouvoir les mettre en œuvre dans une situation de match

lorsqu'il a peur de perdre le point. Les situations d'apprentissage et de réinvestissement, pensées par l'enseignant sur la base d'une identité d'éléments extrinsèques, peuvent ne pas avoir d'airs de famille du point de vue de l'élève qui n'y éprouve pas les mêmes émotions. Il importe donc de doser la distance émotionnelle entre les tâches d'apprentissage et les tâches finales. L'euphémisation des erreurs ne doit pas empêcher les élèves d'éprouver des émotions qu'ils vivront au moment de réinvestir ce qu'ils ont appris. Cette conception des dispositifs d'apprentissage en termes d'*Affective Learning Design* (Terré, 2016) peut aisément se transposer dans d'autres disciplines scolaires. Être prêt pour un oral suppose aussi de s'entraîner en ressentant la tension d'une situation authentique avec un jury face à soi.

Les significations accordées à des états de tension peuvent se transformer

Définie comme une construction, une émotion peut évoluer avec la compréhension, par celui qui l'éprouve, de ce qui la génère. Certaines personnes éprouvent des émotions en relation avec des caractéristiques spécifiques au contexte tandis que d'autres les éprouvent de manière plus globale. Cette conception ouvre des pistes pour intervenir auprès d'élèvesangoissés. L'angoisse peut se définir comme une peur sans objet, c'est-à-dire un état de tension qui est relié à des éléments diffus de sa situation. C'est l'exemple d'élèves qui disent avoir le vertige et refusent de grimper en escalade. L'objet de cette angoisse est très souvent mal défini. Certains ont peur de la hauteur quand d'autres n'ont pas confiance dans le matériel en cas de chute, sont méfiants vis-à-vis de leurs assureurs, ne savent pas comment va se dérouler la descente. L'angoisse d'un élève en escalade est une construction personnelle et peut s'affaiblir quand celui-ci rattache la tension ressentie à un élément précis et contrôlable de son environnement (Terré, Saury, & Sève, 2016). Il s'agit de reconnaître des situations de petites peurs pour affaiblir une peur généralisée. Plusieurs options s'offrent à l'enseignant : délimiter des zones réelles de danger, demander aux élèves de s'amuser à se laisser tomber en arrière depuis le sol pour vérifier que le partenaire et le matériel sont fiables, tester de nouvelles formes de regroupement entre les élèves, etc. Le simple fait d'accompagner un élève à mettre des mots sur ce qui fait signe pour lui dans la situation peut avoir une fonction d'étiquetage et réduire la peur. Cette manière de prendre en charge la peur des élèves pourrait s'étendre aux phobies qui se déclenchent à l'école, notamment dans les contextes évaluatifs. Lisa Barrett (2021) rapporte le cas d'étudiants qui apprennent à générer, à partir de sensations comme l'augmentation de la fréquence cardiaque, une sorte d'excitation, de détermination plutôt qu'une anxiété. Ceux-là réussissent mieux leurs examens. Plutôt que de fuir la sensation désagréable, l'enjeu est ici de construire une autre expérience de l'inconfort généré par la situation d'évaluation.

Le problème n'est donc pas la peur, mais le refus de vivre des situations d'inconfort en les évitant à tout prix. Un levier pour vivre mieux n'est pas tant le fait de ne vivre que des situations confortables que de pouvoir

transformer une situation inconfortable en une situation confortable. Cela rejoint la thèse plus générale de Rosa (2018) sur la résonance : pour vivre en résonance avec son corps et son environnement, l'important n'est pas l'harmonie finale, mais l'expérience d'une transformation des relations. L'expérience de résonance suppose l'existence d'une tension initiale, d'un élément étranger qui, au départ, ne nous est pas disponible. La possibilité de passer par des émotions négatives puis positives dans un contexte similaire est ainsi source d'adaptation. Par exemple, c'est en acceptant la douleur temporaire générée par l'effort physique que les élèves peuvent la dépasser et éprouver de nouvelles sensations corporelles dont ils vont progressivement apprendre à modifier leur perception (jusqu'à parfois les percevoir comme agréables). C'est aussi ce que vivent des élèves en kayak de mer lorsqu'ils s'exercent pour la première fois aux esquimautages (Terré, Sève, & Huet, 2020). Pour redresser leur kayak, une fois renversés, leur instinct leur dit de remonter à la surface, de sortir la tête de l'eau, de fuir au plus vite tout ce qui leur fait peur. Mais, peu à peu, la sensation désagréable de dépendre de l'eau devient une sensation agréable de se laisser porter par l'eau. Ils finissent par prendre leur temps, se laissent flotter jusqu'à trouver dans l'eau un appui pour se redresser. Ces types d'expériences ne sont pas sans rappeler la tension que peut ressentir un élève qui découvre un sujet de devoir. Son instinct peut aussi le pousser à fuir l'incertitude de la question dont il n'a pas encore la réponse. Il commence alors par écrire ce qu'il sait, prenant le risque du « hors sujet ». Répondre à un sujet, comme réussir un esquimautage, c'est accepter l'inconfort que génère la première rencontre avant d'éprouver la satisfaction d'y répondre.

Le partage d'émotions négatives favorise l'attention aux autres

Les émotions ne se réduisent pas à des épisodes privés dans la vie des individus, elles sont des œuvres communes auxquelles plusieurs participent. Elles possèdent une dimension sociale et nous constituent comme des êtres sociaux en nous rendant sensibles aux autres (Dumouchel, 1999). Cette attention aux autres est le fait non seulement d'émotions positives, mais aussi négatives. Par exemple, l'expérience collective de la douleur liée à la pratique physique peut modifier les relations entre les individus. Omar Zanna (2013) a ainsi stimulé l'empathie chez de jeunes délinquants en les engageant dans des activités physiques intensives et en leur offrant des espaces de partage des expériences vécues. L'engagement collectif dans des situations exigeant un investissement physique intense provoquant des ressentis désagréables voire douloureux, ainsi que la possibilité d'appréhender les ressentis de leurs pairs, amènent les jeunes à, d'une part, identifier des douleurs physiques partagées et, d'autre part, se décentrer d'eux-mêmes pour comprendre la réalité d'autrui. Les jeunes deviennent plus attentifs et sensibles aux autres. Ils améliorent leur capacité à adapter leurs comportements en fonction de ce qu'ils perçoivent des émotions d'autrui.

De même, le partage de la perception d'une menace peut amener les individus à rechercher de l'aide et du soutien auprès des autres et surtout des proches. En EPS, l'engagement corporel inhérent aux activités physiques sportives et artistiques demande aux élèves de faire face à des menaces physiques réelles ou perçues (peur du déséquilibre en gymnastique, peur du vide en escalade, peur de l'eau en natation, peur du regard des autres en danse, etc.). Les menaces partagées rapprochent les élèves, notamment de ceux qui sont perçus comme des sources de sécurité (le pareur en gymnastique, l'assureur en escalade, le tuteur en natation, le partenaire en danse, etc.), et les encouragent à interagir et coopérer. Ceci donne lieu à différents comportements coopératifs chez les élèves (Terré & Jan, 2019) : attente d'aide de la part de celui qui a peur, offre d'aide de la part de celui qui perçoit de la peur chez autrui, reconnaissance de l'aide apportée à autrui, empathie vis-à-vis d'autrui qui éprouve une peur qu'on a soi-même déjà éprouvée, sentiment d'appartenance entre les membres d'un groupe ayant partagé la perception d'une menace. Rull et Margas (2016) proposent, sur la base de constats similaires, des pistes pour améliorer le climat scolaire. Il s'agit d'améliorer les intentions de comportements positifs et de diminuer les intentions de comportements négatifs d'élèves appartenant à des « groupes conflictuels » par des activités collectives dans des environnements menaçants. Le partage d'émotions négatives peut également être le ciment d'un engagement collectif. À titre d'illustration, lors des différentes étapes d'un projet sur la Shoah (rencontres avec d'anciens déportés, participation à des commémorations, visites de camps de concentration), les élèves d'une classe de lycée professionnel ont partagé des émotions d'injustice, d'indignation, d'effroi, de compassion qui les ont rapprochés et ont soudé le groupe (Bazin-Guillaumet & Soulard, 2022). Ces élèves ont souhaité exprimer et partager leurs ressentis à travers la construction d'une composition chorégraphique de danse. Ils ont mené ce projet collectif sur tout un semestre et l'ont finalisé par une présentation ouverte aux membres de l'établissement, aux parents, aux amis.

Repenser la place des émotions dans l'école

Appréhender les émotions comme des constructions invite à repenser leur place dans les apprentissages. De manière usuelle, l'accent est porté, non seulement à l'école mais par la société, sur les émotions positives. Au nom du bien-être individuel et collectif, du développement de la confiance en soi, du mieux vivre, il s'agit d'éviter les expériences négatives pour privilégier les expériences positives. Nous remettons en cause cette injonction au plaisir. Les élèves se construisent à travers des expériences émotionnelles agréables mais aussi désagréables. Ne privilégier que des émotions positives ne les invite pas à modifier leur monde, donc à apprendre. À l'inverse, permettre aux élèves d'explorer une multiplicité d'états émotionnels leur ouvre de nouveaux horizons. Accepter l'angoisse de ne pas réussir, être déçu par une prestation, éprouver de l'ennui, partager des expériences de menace sont des moyens pour inciter les élèves à s'engager et agir pour modifier leur rapport au monde et accéder

à d'autres émotions comme la fierté d'avoir réussi ce que l'on jugeait a priori comme impossible. Si un certain capital d'expériences positives est certes indispensable pour appréhender le monde avec confiance et sérénité, il importe cependant, à l'école, d'établir un juste dosage entre les différents types d'expériences émotionnelles afin que les élèves apprennent à accepter les émotions désagréables comme une étape vers de nouvelles émotions.

Nicolas TERRÉ

*Enseignant agrégé d'EPS, Collège Lycée Saint-Louis, Saint-Nazaire
Maître de Conférences, IFEPSA Angers*

Carole SÈVE

Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Bibliographie

- Bazin-Guillaumet, C., & Soulard, G. (2022). *Habiter les lieux par la danse et développer les compétences psychosociales des élèves*. Journée nationale de l'innovation pédagogique. Strasbourg.
- Barrett, L.F. (2021). *Seven and a Half Lessons About the Brain*. Boston : Mariner Books
- Cahour, B., & Lancry A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74(2), 97-106.
- Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dumouchel, P. (1999). *Émotions. Essais sur le corps et le social*. Paris : Les empêcheurs de tourner en rond.
- Rosa, H. (2018). *Résonance, une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Rull, M., & Margas, N. (2016). La dimension sociale de l'engagement corporel en EPS. Menace physique et attitude intergroupes. Dans O. Zanna, C. Veltcheff, & P-P. Bureau, *Dossier EPS n° 83 : Corps et climat scolaire* (p. 105-106). Paris : Éditions revue EPS.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Sève, C., Ria, L, Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2007). Performance-induced emotions experienced during high-stakes table tennis matches. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 25-46.
- Terré, N. (2016). 'Affective Learning Design' en Éducation physique. Dans M. Campo & B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, Performance et Santé*. Bruxelles : De Boeck.

- Terré, N., & Jan, P.-D. (2019). Apprentissage du risque en kayak de mer. Dans O. Petiot (Ed.), *Le risque, Pour l'Action*. Paris : Éditions revue EPS.
- Terré, N., Saury, J. & Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58.
- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2016). La construction de connaissances au cours d'expériences émotionnelles. *Recherches & Éducatives*, 15, 119-130.
- Terré, N., Sève, C., & Huet, B. (2020). L'évolution de l'espace d'actions des élèves : une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. *eJRIEPS*, 47.
- Tran, V. (2009). Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail. Dans D. Sander, & K.R. Scherer (Ed.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 333-358). Paris : Dunod.
- Zanna, O. (2013). La douleur physique partagée au bénéfice de l'empathie : une étude clinique pilote avec des mineurs délinquants. *Enfance*, 2, 181-195.

LES ÉMOTIONS ET LE RAPPORT AU SAVOIR DE L'ÉLÈVE

[Gaëlle Espinosa, Jérôme Visioli](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 49 à 56

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0049

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-49.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les émotions et le rapport au savoir de l'élève

Gaëlle ESPINOSA et Jérôme VISIOLI

Notre texte réflexif débute sur l'idée que les émotions à l'École sont à prendre en considération dans les registres tant pédagogiques que didactiques. Nous pointons ainsi l'enjeu de ne pas sous-estimer l'importance des émotions dans les apprentissages scolaires et de porter attention, à la fois, aux troubles émotionnels et à la peur d'apprendre, au « plaisir d'apprendre » et à « la saveur des savoirs » (Astolfi, 2008). Nous abordons alors la question des émotions, et de leur rôle, dans le rapport au savoir des élèves, nous interrogeant sur le rapport émotionnel au savoir de l'élève et soulignant la pertinence de prendre en compte les émotions de l'élève dans son rapport au savoir. Nous terminons notre texte, d'une part, en évoquant cette fois l'enseignant et son rapport au savoir et, d'autre part, en formulant des principes invitant les enseignants à mieux prendre en compte, au sein de la classe, la question des émotions dans le rapport au savoir de l'élève.

Le rapport au savoir des élèves : une question d'émotions ?

Lorsque les émotions sont prises en compte à l'École, c'est le plus souvent sur le registre de la relation, notamment pédagogique. Pourtant, elles émergent aussi avec une coloration plus didactique, c'est-à-dire dans la relation au savoir. L'enjeu est de ne pas sous-estimer l'importance des émotions dans les apprentissages scolaires, de porter attention aux troubles émotionnels et à la peur d'apprendre, mais également à « la saveur des savoirs » et au « plaisir d'apprendre » (Astolfi, 2008).

Par exemple, une enseignante d'espagnol raconte la communion qu'elle a vécue avec une classe lorsqu'elle a proposé aux élèves la lecture d'un poème : « Classe de 2^{de}. Je commence la lecture d'un poème de Lorca, « el

niño de la luna ». En lisant ce poème, je me sens imprégnée de l'esprit de Lorca, je vois clairement des images et je ressens une immense émotion. J'ai expliqué ce poème et je voyais les élèves comme hypnotisés. Les mots leur parlaient, les émotions les envahissaient. Il régnait dans la classe une atmosphère particulière. Le cours s'est fini au son de la cloche. Les élèves n'ont pas bougé, et j'ai été obligée de les faire sortir de classe. Des années après, j'ai reçu une lettre d'un élève (j'avais quitté l'établissement depuis 7-8 ans) qui me disait vouloir devenir prof d'espagnol. Il me rappelait ce moment qui l'avait fortement marqué. D'autres élèves également ont dit la même chose. Je suis un prof d'espagnol plutôt moyen dans mon parcours, mais je garde en tête ce moment magique qui parfois m'aide à aller jusqu'au bout de ma carrière. J'ai ressenti une sorte de communion autour d'un poème, une émotion intense liée au miracle des mots, des sons, des images que génère ce poème. J'en avais les larmes aux yeux et je sentais les élèves émus également » (extrait de Petiot & Visioli, 2022). La lecture de ce récit d'expérience illustre en quoi « le didactique » rencontre « le pédagogique » dans un processus de partage collectif d'émotions entre l'enseignant et les élèves, autour d'une œuvre culturelle (Snyders, 2008).

À ce titre, le concept de rapport au savoir apparaît comme particulièrement intéressant à interroger du point de vue des émotions des élèves (et de l'enseignant). En effet, la relation aux savoirs scolaires n'est pas qu'intellectuelle, mais simultanément et profondément émotionnelle (Hatchuel, 2005). Elle repose sur la rencontre entre un savoir relevant de l'institution scolaire et mis à l'étude par un enseignant, avec l'histoire singulière et subjective d'un élève, tout en incluant des processus collectifs avec les autres élèves. Dans le cadre de cette réflexion, nous envisagerons les émotions au sens large, comme un phénomène multi-composantiel orientant l'adaptation de l'élève dans un rapport répulsif ou attractif aux savoirs. Elles permettent de comprendre le sens des apprentissages en termes de plaisir et déplaisir, ce qui pousse le sujet à investir le savoir, mais également ce qui résiste dans le processus d'apprentissage. Nous tenterons donc de préciser le rôle des émotions dans le rapport au savoir de l'élève sur la base de résultats de recherche, avant de nous risquer à la formulation de principes invitant les enseignants à mieux prendre en compte cette problématique au sein de la classe.

Qu'est-ce que le rapport émotionnel au savoir de l'élève ?

C'est à partir de la fin des années 1980 que la recherche (essentiellement francophone) s'est développée autour du concept de rapport au savoir, et ce dans trois perspectives théoriques.

Premièrement, dans une perspective sociolinguistique, le concept de rapport au savoir est étudié afin de comprendre l'échec scolaire. Le rapport au savoir questionne le sens et les valeurs des savoirs pour les élèves afin de comprendre ce qui favorise ou ce qui fait obstacle dans le processus d'apprentissage (Charlot *et al.*, 1992). Si l'histoire personnelle de l'élève le conduit à se mobiliser autour de certains savoirs plus que d'autres, la nature de son activité en classe contribue également à

produire le sens de ce savoir. Ces travaux interrogent le rôle de l'enseignant, qui doit être un médiateur pour les élèves afin de leur permettre de s'approprier la culture scolaire et de transformer leur regard sur le monde.

Deuxièmement, dans une perspective didactique, les savoirs s'ancrent dans des institutions qui définissent un rapport institutionnel au savoir, à différencier du rapport personnel au savoir (Chevallard, 1991). Aussi, pour réussir à l'École et être valorisé, un élève se doit-il de développer un rapport au savoir jugé conforme par l'institution. L'enseignant gagne à avoir conscience du fait que le rapport au savoir de l'élève ne peut être analysé indépendamment de la contrainte qu'exerce le rapport institutionnel au savoir pour s'engager dans son activité didactique.

Troisièmement, dans une perspective psychanalytique, apprendre est envisagé comme un travail de transformation et de recreation nécessaire pour que le savoir puisse s'intégrer à une structure psychique toujours singulière. Dans cette perspective, le rapport au savoir permet d'interroger les enjeux personnels associés au savoir, et le rôle que ce dernier joue dans l'organisation psychique du sujet. L'enseignant gagne à envisager l'élève comme un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, mais aussi ses dimensions groupales et sociales (Beillerot *et al.*, 1996). Il est alors notamment question d'affectivité et d'émotions.

Des travaux récents en sciences de l'éducation (Espinosa, 2003) s'inscrivant à la croisée des perspectives sociolinguistique et psychanalytique visent une meilleure compréhension de la dynamique temporelle du rapport au savoir de l'élève, c'est-à-dire de son évolution dans le processus d'apprentissage, en lien avec les émotions. Les émotions sont envisagées comme inséparables des savoirs eux-mêmes, des sujets qui les construisent et les énoncent, des personnes qui les enseignent, des élèves qui les reçoivent, les apprennent et les construisent. Plus précisément, les émotions participent d'un processus d'adaptation de l'élève aux savoirs scolaires sur un registre allant de l'attirance au rejet. Si pour certains enfants, les situations d'apprentissage produisent un vécu positif et sont de fait désirées, elles génèrent chez d'autres un vécu négatif, de l'indifférence ou encore de la peur (Montandon, 2002).

Par exemple, à partir de son expérience dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, un élève raconte : *« Mon moment préféré avec cette enseignante était celui où on a appris à se retourner en kayak. Je pense vraiment que c'était dû au fait qu'elle était à l'aise avec le sport et, du coup, elle avait confiance. Et cette confiance se transmettait dans son enseignement, donc nous n'avions pas peur. Il y a une relation entre l'enseignant, les élèves et le sport »* (extrait de Petiot & Visioli, 2022). Ce récit illustre l'imbrication du rapport au savoir et des émotions, des dimensions didactiques et pédagogiques en classe, mais également des rapports au savoir respectifs de l'enseignante et de l'élève. Cet élève évoque notamment la peur, faisant écho à l'idée que le cadre scolaire expose une partie des élèves à des troubles émotionnels qui les conduisent à rejeter les apprentissages (Boimare, 1999). L'enjeu devient alors à la fois de comprendre le rôle des émotions dans le rapport au

savoir de l'élève et d'envisager les conditions à mettre en œuvre pour susciter un véritable plaisir d'apprendre, qui peut être lié à la réussite de son acte d'apprentissage.

Prendre en compte les émotions dans le rapport au savoir des élèves

En prenant appui sur certaines recherches portant sur les relations entre émotions et apprentissage (Petiot & Visioli, 2022), il est possible d'évoquer plusieurs pistes concrètes pour l'intervention des enseignants visant à prendre en compte les émotions dans le rapport au savoir des élèves. L'enjeu est de les accompagner dans un processus de transformation, notamment lorsqu'ils proposent initialement des résistances, vers l'émergence d'une relation plus positive associée au plaisir d'apprendre et à l'ouverture de nouveaux possibles.

Premièrement, nous pouvons évoquer les réflexions et propositions professionnelles développées au sein du groupe Plaisir de l'Association des enseignants d'éducation physique et sportive (AE-EPS). La démarche proposée est celle d'une « pédagogie de la mobilisation » (Lavie & Gagnaire, 2014) structurée en plusieurs étapes. L'enseignant gagne en premier lieu à (r)éveiller le plaisir d'agir des élèves, en exploitant dans ses choix didactiques différentes sources de plaisir (notamment hédonisme, affiliation, auto-organisation), pour créer des conditions optimales d'engagement. Puis, dans un deuxième temps, il s'agit progressivement de faire accepter aux élèves des sentiments d'insatisfaction ou de déplaisir, incontournables dans un processus d'apprentissage. Plus globalement, l'enseignant gagne à être attentif aux émotions des élèves afin de les accompagner dans une dialectique satisfaction/insatisfaction, en manipulant avec vigilance les choix de situations d'apprentissage et l'adaptation des variables didactiques, pour viser l'émergence d'une envie d'apprendre.

Deuxièmement, à partir de travaux menés en action située, Nicolas Terré (2016) propose une démarche visant à prendre en compte les émotions des élèves dans le processus d'apprentissage des élèves. En premier lieu, l'auteur invite à la conception et l'exploitation d'environnements de pratique en fonction de leur potentiel à générer des expériences fortes en émotion, *a priori* favorables à des apprentissages signifiants pour les élèves, sous le terme « *Affective Learning Design* ». En second lieu, il invite l'enseignant à s'engager dans une démarche en plusieurs temps : (a) enquêter sur les émotions des élèves ; (b) exploiter les émotions comme amplificateurs d'expérience ; (c) éveiller et transformer les sensibilités des élèves ; (d) doser la distance émotionnelle entre les expériences des élèves dans les environnements d'apprentissage et dans les pratiques cibles ; (e) encourager les élèves à raconter leurs expériences émotionnelles grâce à l'ouverture d'espaces de debriefing.

Troisièmement, à partir de travaux dans une approche psychanalytique, Yves-Felix Montagne (2021) invite les enseignants à donner la parole aux élèves sur les émotions ressenties en classe. En effet,

l'interprétation de leurs discours peut être un levier permettant de dépasser les arrêts d'apprentissage. Permettre aux élèves de parler du déplaisir et des pulsions qui les agitent peut les conduire à agir autrement et à se réengager dans les apprentissages. Si les émotions des élèves peuvent se lire sur le corps des élèves, elles restent néanmoins difficiles à cerner sans passer par la parole. Cela nécessite néanmoins pour l'enseignant de réussir à *absorber les débordements émotionnels des élèves, en développant une fonction contenant suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer ses réactions affectives, mais suffisamment ferme pour y résister.*

Enfin, les approches psychologiques et sociologiques rappellent à quel point les émotions des élèves peuvent être influencées par leur enseignant, à travers ses comportements interpersonnels, ses modes d'évaluation, ses exercices ou ses modes de groupement proposés, en vue de créer un environnement d'apprentissage stimulant. Ces recherches soulignent l'importance de l'autre dans l'apprentissage, qui participe à la valence des émotions ressenties en classe, ainsi qu'à la construction du rapport au savoir des élèves (Espinosa *et al.*, 2022). Envisager le développement d'une intelligence émotionnelle des élèves à l'École gagne à être ancré dans des projets disciplinaires et interdisciplinaires ambitieux en termes de savoirs.

De l'importance du rapport au savoir de l'enseignant

S'intéresser aux émotions dans le rapport au savoir des élèves ne peut s'envisager sans une prise en compte du rapport au savoir de l'enseignant qui a également fait l'objet de nombreuses recherches (Blanchard-Laville, 2013). Le rapport au savoir de l'enseignant se traduit dans les communications verbales et non-verbales, structure profondément les relations en classe, et influence de manière circulaire les émotions ressenties par les élèves et leur propre rapport au savoir. Il est notamment question d'enthousiasme culturel et de transmission d'une passion pour sa discipline scolaire. Mais ce processus peut également s'inscrire dans des projets interdisciplinaires et ambitieux.

L'analyse comparative du film américain *Écrire pour exister*, réalisé par LaGravenese (2007), et du film français *Les héritiers*, réalisé par Mention-Schaar (2014), permet d'illustrer la question de l'engagement des enseignants pour progressivement faire évoluer le rapport au savoir des élèves. Dans ce processus, les émotions jouent un rôle central. Soulignons qu'il s'agit de deux films inspirés d'histoires vraies, retraçant le parcours d'une enseignante confrontée à une classe composée d'élèves exprimant un rapport très difficile à l'institution scolaire. Les relations avec les élèves, mais également entre les élèves, sont explosives, traduisant une absence de confiance dans l'École, dans la relation à l'autre, dans la relation à soi et dans la relation au savoir. La construction d'un respect mutuel se construit progressivement dans l'histoire de classe, par un engagement partagé au sein d'un projet original et ambitieux (la rédaction d'un ouvrage dans le premier cas, la participation

à un concours dans le second cas), permettant de faire dialoguer la culture singulière de chaque élève (le rapport au savoir personnel) avec la culture scolaire (le rapport au savoir institutionnel). Dans les deux cas, l'ancrage est réalisé dans l'exploitation de la thématique de la Seconde Guerre mondiale et du nazisme. Grâce à l'engagement des enseignantes, et au fur et à mesure des émotions partagées, les deux films montrent l'émergence progressive d'un respect mutuel et d'une confiance renouvelée des élèves vis-à-vis de l'institution scolaire et de l'enseignante, mais aussi d'un rapport plus positif à autrui et à soi-même. Simultanément, dans ce processus, c'est le rapport au savoir des élèves qui se transforme puisqu'ils s'intéressent de plus en plus à ce que propose l'enseignante. L'analyse comparative de ces deux films peut déboucher sur la mise en évidence de certaines pistes susceptibles de favoriser le rapport au savoir des élèves en tenant compte de son ancrage dans les émotions : (1) se mettre à la portée des élèves... sans être démagogique ; (2) faire travailler les élèves en groupe... en explicitant les attentes ; (3) libérer les corps... et les esprits ; (4) incarner le savoir... de manière critique ; (5) préparer à la participation politique.

Comme le souligne Snyders (2008), « *l'essentiel est le potentiel de joie inclus dans les contenus inculqués, en n'oubliant jamais l'effort proprement pédagogique de les rapporter à l'âge, aux aspirations et aux modes de vie des intéressés. [...] Une des premières réformes pour moi dans la formation des enseignants, ce serait qu'ils parviennent à un enthousiasme culturel, à la confiance que la culture qu'ils enseigneront peut donner joie* » (p. 131). Effectivement, la prise de conscience par les enseignants de leur propre rapport au savoir et de son influence potentielle sur le rapport au savoir des élèves gagne à nos yeux à alimenter la formation professionnelle.

Conclusion

Notre réflexion s'est engagée avec l'idée que les émotions à l'École sont à prendre en compte à la fois dans les registres pédagogiques et didactiques. À ce titre, nous partageons la position de Ubaldi (2006) selon laquelle « *la centration sur les savoirs va donner du sens à l'émotion, à la relation, à l'affectif. Didactique, pédagogie, relation, émotion, tout s'imbrique et ne s'exclut plus. On s'éloigne ici des préceptes d'une certaine époque où, trop souvent, l'affectif était pensé comme un obstacle à l'enseignement et où, à l'inverse, la didactique était présentée comme une négation du pôle émotionnel des apprentissages* » (p. 230). Les relations entre le rapport au savoir et la relation à l'autre (l'enseignant, les pairs) à l'École sont aussi complexes que passionnantes.

Nous avons ciblé la question du rôle des émotions dans le rapport au savoir de l'élève, avant de nous risquer à la formulation de principes invitant les enseignants à mieux prendre en compte cette problématique au sein de la classe. On ne peut que souligner toute l'originalité du concept de rapport au savoir, dont la complexité est une invitation à construire des articulations entre disciplines scientifiques différentes (sociologie, didactique, psychanalyse, etc.). Le rapport au savoir gagne à être envisagé

à la fois dans sa stabilité (mode de relation organisateur du fonctionnement du sujet) et dans sa dynamique (évolutions, résistances, stabilité, renforcement, fragilisation, etc.).

Enfin, il nous semble intéressant de relier la question du rapport au savoir aux travaux de Rosa (2022) portant sur la sociologie de la relation au monde. Dans ce cadre, l'enjeu de l'École devient d'offrir aux élèves des espaces de résonance, lorsque « *cela crépite en cours* » et que « *surgissent alors des moments où les esprits se touchent* » (p. 25). Notamment grâce à l'enseignant, les élèves peuvent alors ressentir l'émergence d'une vibration positive avec la matière et engager un processus de transformation : « *j'aime les poèmes, j'en ai besoin. Ou j'aime la musique, j'en ai besoin. Ou j'aime l'histoire, j'en ai besoin. Cet amour peut donc porter sur des matières scolaires. Ou j'aime le sport, le tennis, le volley, le foot. Cela veut dire que l'on peut atteindre cette manière de faire vibrer une corde de résonance comme une disposition fondamentale au monde dans son ensemble* » (p. 40). Selon Rosa (2022), l'enseignant doit chercher à faire parler la matière par son enthousiasme, pour qu'en retour elle parle aussi à l'élève.

Gaëlle ESPINOSA

*Maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches (MCF-HDR)
Sciences de l'éducation et de la formation, université de Lorraine (LISEC)*

Jérôme VISIOLI

*Enseignant agrégé et docteur en sciences de l'éducation
UFRSTAPS, université Rennes 2 (VIPS²)*

Bibliographie

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3, 123-154.
- Boimare, S. (1999). *L'élève et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Charlot, B. Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Espinosa, G., Grand'Haye, A. & Dejaiffe, B. (2022). Étude écologique exploratoire des émotions et de leur rôle dans le rapport au savoir de deux élèves de 2e

- année d'école élémentaire lors d'une séance en lecture et compréhension de texte : enjeux, difficultés et premiers résultats de recherche *Tréma*, 57.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Éditions AEEPS.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Montagne, Y.-F. (2021). *La parole*. Paris : Revue EP&S.
- Montandon, C. (2002). « Le monde émotionnel des enfants à l'école : Pauline, Laura, Nicolas, Sébastien et les autres » In J.P. Pourtois & N. Mosconi (eds.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : PUF.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Paris : La Découverte.
- Snyders, G. (2008). *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. Paris : FSU - Syllepse.
- Terré, N. (2016). 'Affective Learning Design' en Éducation physique. Dans M. Campo & B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport et en EPS : apprentissage, performance et santé*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ubaldi, J.L. (2006). *Débuter dans l'enseignement*. Paris : ESF.
- Petiot, O. & Visioli, J. (2022). *Les émotions en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE CONSTRUIRE DES PASSIONS À L'ÉCOLE

[Didier Delignières](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 57 à 62

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0057

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-57.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Permettre aux élèves de construire des passions à l'École

Didier DELIGNIÈRES

Ce texte trace les contours d'une pédagogie de la passion, susceptible de modifier profondément le rapport des élèves aux savoirs et d'accompagner l'évolution des missions de l'École. Clairement en rupture avec les traditions du système scolaire français, cette approche tente de promouvoir une formation centrée sur la sélectivité et l'approfondissement des acquisitions, en nette opposition à l'encyclopédisme superficiel. Elle tente de jeter un pont entre une approche académique, exigeante vis-à-vis des contenus disciplinaires, et une approche plus curriculaire, se souciant de former les futurs adultes.

J'ai récemment évoqué l'idée d'une pédagogie de la passion en éducation physique et sportive (Delignières, 2021). Il ne s'agissait pas de promouvoir une nouvelle manière d'enseigner la discipline, mais plutôt de jeter quelques lignes de réflexion sur des thématiques qui la traversent de manière régulière, comme le sens, le projet, la culture, ou le plaisir. C'était surtout une réaction à une certaine tradition scolaire, que beaucoup dénoncent mais dont les principes semblent perdurer contre vents et marées. Et dans cet ouvrage consacré aux émotions à l'École, il me semble qu'avec la passion, on pointe un vecteur essentiel d'émotions positives, susceptibles de marquer durablement l'élève et l'adulte qu'il deviendra.

L'École traditionnelle

Je reviens tout d'abord sur certaines traditions, profondément ancrées dans l'organisation du système scolaire, les mentalités enseignantes et les représentations des élèves et de leurs familles.

C'est déjà une École formatée par les savoirs disciplinaires. J'entends par là les listes de concepts, thématiques, connaissances, qui s'égrènent dans les programmes, dans un encyclopédisme débridé. On peut évidemment questionner les connaissances sélectionnées. Constituent-elles la « culture commune » que chaque citoyen devrait posséder (une idée largement assénée sous le vocable des « apprentissages fondamentaux »), ou ne représentent-elles pas plutôt un outil de sélection de l'élite, qui, on le sait, est fortement à l'œuvre dans le système scolaire français, y compris dans ce qu'il est encore convenu d'appeler le collège unique ?

Les enseignants y voient sans doute le moyen d'asseoir leur autorité au travers de leur maîtrise disciplinaire. La densité des programmes est aussi la marque de l'importance relative des disciplines au sein du système.

Ces traditions scolaires ont été abondamment critiquées. Un enseignement piloté par l'évaluation, où la note compte davantage que ce qui a été appris. Un enseignement de connaissances localisées, abstraites, qui génère perte de sens et ennui (Dubet et Duru-Bellat, 2015). Meirieu (2014) critique ces pédagogies qui limitent les élèves dans des « *exercices ou des devoirs médiocres* ».

Une définition de la passion

Il convient tout d'abord de se mettre d'accord sur ce que l'on entend par passion. Vallerand (2012) la définit comme « *une forte inclination envers une activité, que les individus apprécient, qu'ils jugent importante, et à laquelle ils consacrent du temps et de l'énergie* ». Dans une approche très générale, il distingue la *passion obsessive*, dans laquelle l'individu finit par éprouver de la difficulté à contrôler son besoin de pratiquer l'activité, qui devient la seule chose qui l'intéresse et qui finit par prendre toute la place dans sa vie. Une telle orientation passionnelle se révèle le plus souvent délétère pour l'équilibre de vie de l'individu (délaissement des autres sphères de vie, anxiété, culpabilité, prise de risque, etc.). Elle tend à se développer lorsque l'activité est pratiquée sous forte pression de l'entourage, notamment familial chez l'enfant.

La seconde forme de passion est la *passion harmonieuse*, qui se déploie en équilibre avec les autres activités de la personne. Ce type de passion se développe lorsque l'activité est pratiquée de manière délibérée, sans pression sociale. La passion harmonieuse n'est en outre pas exclusive, ce qui peut permettre à l'individu de multiplier les passions. L'activité passionnée est intériorisée dans l'identité des individus : la passion joue un rôle important dans la construction progressive du soi, qui se complexifie au cours du temps de toutes les passions que l'individu a cultivées (Vallerand, 2012).

Il convient évidemment de penser la passion dans le cadre scolaire, au sein d'une démarche pédagogique. Il ne s'agit évidemment pas de construire à l'École des passions qui vont accompagner les élèves tout au long de leur vie. L'idée est plutôt de tenter, par rapport aux objets

d'enseignement, de permettre l'émergence, pour reprendre les termes de la citation précédente, d'une « *forte inclination envers une activité, que les individus apprécient, qu'ils jugent importante, et à laquelle ils consacrent du temps et de l'énergie* ». Un enseignement qui n'est plus subi par l'élève, un objet d'enseignement qu'il s'approprie, et dont la maîtrise deviendrait un enjeu personnel.

Ces perspectives ont été explorées notamment par Brunelle et Brunelle (2012), dans le cadre de l'éducation physique québécoise. Il s'agit, dans le cadre d'un enseignement explicitement centré sur l'éducation pour la santé, de développer chez les élèves une passion harmonieuse pour les activités physiques et sportives.

Éléments constitutifs d'une pédagogie de la passion

Le principe essentiel est de parvenir à obtenir l'adhésion et l'engagement des élèves vis-à-vis d'un objet d'enseignement, au-delà d'une simple réponse à des injonctions formelles et autoritaires. L'activité n'est plus imposée, délimitée par l'enseignant, mais devient pilotée par une motivation intrinsèque, un désir d'approfondissement et d'accomplissement.

On l'aura compris, il ne s'agit évidemment pas de viser à l'École la construction d'une passion unique et exclusive : l'objectif n'est pas de permettre aux élèves de découvrir « leur » passion, mais de faire de l'enseignement une activité passionnée. La finalité de cette démarche serait plutôt de permettre aux élèves de vivre de multiples passions au cours de leur scolarité.

La mise en place d'une telle démarche repose sur le fait de proposer aux élèves un projet attractif, finalisé par la réalisation d'un événement marquant, un projet à la fois réaliste et ambitieux. Il est sans doute nécessaire pour l'enseignant de revenir régulièrement sur la difficulté du projet, mais aussi sur la confiance qu'il a dans la capacité des élèves à parvenir à le réaliser. Parce que l'enseignement est par nature collectif, l'objectif n'est évidemment pas de permettre à chaque élève de suivre ses passions propres, mais de fédérer un groupe sur une passion commune. L'idée est aussi de permettre à chaque élève, surtout ceux qui, au début, pourraient être rétifs au projet proposé, d'être entraînés dans la passion du groupe.

Ces propositions posent évidemment le problème de la nature des activités qui peuvent susciter l'émergence d'une passion chez les élèves. D'une manière générale, on peut dire que l'objet d'enseignement doit valoir la peine d'y consacrer du temps et de l'énergie. On peut supposer que l'épaisseur culturelle des savoirs et pratiques de référence joue à ce niveau un rôle essentiel. Snyders (1986) a ainsi insisté sur l'importance de la confrontation des élèves aux grandes œuvres culturelles, pour donner du sens à l'enseignement. Dans le cadre de pratiques culturelles, on peut aussi penser que leur caractère patrimonial en fait un réservoir de savoir-faire susceptible d'alimenter un exercice passionné. On ne peut

construire une passion que par rapport à des objets ou des pratiques qui laissent entrevoir des possibilités non bornées de progression.

On comprend aussi que le développement d'une passion, dans le cadre scolaire, demande du temps. On ne peut construire une passion à propos d'une activité dont on peut faire le tour en quelques heures ou quelques exercices. L'habitude bien implantée en EPS de structurer l'enseignement en séquences, de plus en plus longues, laisse entrevoir d'intéressantes opportunités. Par ailleurs, la possibilité de répéter d'année en année les séquences d'enseignement consacrées à une activité, au long du parcours de formation, autorise l'assouvissement et le renforcement des passions. On peut aussi supposer que la passion puisse à un moment donné dépasser le cadre des obligations scolaires : recherche autonome d'informations, pratiques en dehors de l'École, etc. C'est un corrélat attendu d'une telle démarche, qu'il faut être en mesure de susciter et d'accompagner.

Au-delà, l'enseignant ne peut générer de la passion chez ses élèves que s'il en maîtrise parfaitement l'objet. On peut supposer que dans la plupart des disciplines scolaires, la maîtrise des contenus disciplinaires est assurée et validée lors du recrutement. L'EPS pose sans doute à ce niveau un problème spécifique, tant est grande la diversité des pratiques sur lesquelles peut potentiellement s'orienter l'enseignement. On a souvent tendance en EPS à minimiser l'importance de cette connaissance approfondie des pratiques, en supposant que l'environnement matériel et réglementaire des pratiques pourrait suffire à faire émerger l'apprentissage. Portes (2014) s'était interrogé sur l'insuffisante maîtrise technologique des activités, qui amenait les enseignants d'EPS à ne proposer que des séquences d'initiation, à tout niveau de la scolarité, ou à opérer des ciblage didactiques erronés.

Par ailleurs, l'enseignant doit lui-même être passionné. Meirieu (2005) évoque élégamment cette exigence : *« Il est bon que le métier s'inscrive dans le prolongement d'une passion. C'est vrai pour l'EPS comme pour la géographie, pour les mathématiques comme pour les arts plastiques ou l'espagnol : le désir de transmettre se nourrit d'un rapport intime aux savoirs que l'on enseigne et avec lesquels on entretient une relation de proximité particulière, jamais totalement élucidée et qui plonge au plus profond et au plus complexe de notre histoire singulière ».*

Enfin, on aura compris que cette pédagogie de la passion est une voie pour orienter l'enseignement vers la construction de compétences. Si la « pédagogie des connaissances » repose essentiellement sur la pratique d'exercices abstraits, artificiels, centrés sur un savoir localisé (Reboul, 1980), la pédagogie de la passion doit générer une exploration plus complète, plus approfondie des objets d'enseignement, de leur richesse, de leur histoire, de leur complexité. On se situe bien ici dans ce qu'il est maintenant convenu d'appeler des compétences, du moins si l'on accepte d'aller au-delà de la simple « mobilisation conjointe de ressources dans une tâche complexe » (Delignières, 2021).

Pédagogie de la passion et émotions

La pédagogie de la passion s'inscrit dans la dialectique de deux émotions contradictoires, l'intérêt et l'ennui. Dubet (2015) : « *Les adolescents détestent s'ennuyer. Ils peuvent apprendre des choses difficiles du moment que cela a un sens pour eux et que l'on y consacre du temps. [...] Je préfère un enseignant qui choisit de faire travailler toute l'année sur l'Illiade et l'Odyssée parce que ça intéresse ses élèves et qu'ils deviennent imbattables sur la mythologie grecque, plutôt qu'un professeur qui s'épuise à boucler le programme en ennuyant sa classe* ».

Une pédagogie de la passion résonne évidemment aussi avec la thématique du plaisir, abondamment discutée en EPS. Le groupe Plaisir de l'AE-EPS met surtout l'accent sur le concept de plaisir immédiat. On peut supposer que la construction d'une passion à propos d'une activité donnée ne saurait se faire que dans l'ascétisme et la douleur. L'expérience du plaisir immédiat est sans doute nécessaire pour cheminer vers la passion. Mais c'est plutôt un plaisir d'accomplissement qui est visé dans cette approche. Meirieu (2014) en exprime clairement le principe : « *Je crois que le plaisir s'éprouve dans le travail pour se dépasser, dans la réalisation d'une œuvre dont on peut être fier, quand on a vraiment compris quelque chose, qu'on s'est approprié des connaissances et qu'on a pu les ressaisir dans un "chef-d'œuvre" qui en est, tout à la fois, la miniaturisation et la conceptualisation* ». On peut aussi évoquer le plaidoyer de Snyders (1986) pour la *Joie à l'École*, une joie qui ne pouvait selon lui venir que de la confrontation aux « grandes œuvres culturelles ».

Des obstacles à surmonter

On conçoit vite les écueils auxquels de telles propositions pourraient être confrontées. Passer le temps scolaire à cultiver quelques passions, n'est-ce pas risquer de passer à côté de certaines connaissances fondamentales, dont seul un programme national peut assurer la transmission exhaustive ? Une telle approche ne sonne-t-elle pas le glas de l'homogénéité nationale de l'éducation, si chaque enseignant, dans ses classes, construit avec ses élèves des passions spécifiques ? Ne risque-t-on pas de construire de nouvelles difficultés, hiérarchisant parmi les enseignants ceux qui parviennent à passionner leurs élèves et ceux qui sont incapables ?

On peut voir le problème différemment. Si l'École entend se projeter dans le futur de ses élèves, les ouvrir durablement à la curiosité scientifique, en faire des lecteurs assidus, les inciter de manière pérenne à la pratique sportive, elle a plus avantage à les amener à cultiver des passions pour ces objets que de leur faire anonner les bréviaires disciplinaires. On pourrait reprocher à ces propositions de déboucher sur une « spécialisation » des élèves. Reste à savoir si un encyclopédisme superficiel est une solution satisfaisante.

Enfin, dans le débat qui oppose l'approche académique, centrée sur la transmission des savoirs disciplinaires, et l'approche curriculaire,

justifiée par la formation du futur citoyen notamment au travers des « éducations à... », il me semble que la pédagogie de la passion pourrait tracer un « tiers chemin » (Delignières, 2021), construisant des compétences utiles à l'exercice de la citoyenneté, mais s'ancrant de manière essentielle dans des objets et pratiques culturelles.

Didier DELIGNIÈRES
Professeur des universités,
Sciences et techniques des activités physiques et sportives
Université de Montpellier

Références

- Brunelle, J.-P. et Brunelle, J. (2012), *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Sherbrooke : Éditions Philia.
- Delignières, D. (2021). *On peut toujours penser autrement... l'École, l'université, l'Éducation Physique et Sportive*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Dubet, Fr. et Duru-Bellat, M. (2015), *10 propositions pour changer l'école*. Paris : Seuil.
- Dubet, Fr. (2015), L'ennui à l'école touche tout le monde. *L'Obs*, le 27 août 2015.
- Meirieu, Ph. (2014), *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Meirieu, Ph. (2005), *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*. Site de Philippe Meirieu. Disponible à <https://www.meirieu.com/ARTICLES/competence-eps.pdf>
- Portes, M. (2014). Expertise technologique dans les spécialités sportives. *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 14, 21-26.
- Reboul, O. (1980), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. Paris : PUF.
- Snyders, G. (1986), *La joie à l'École*. Paris : PUF.
- Vallerand, R.J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2, 1.

L'EXPLORATION DES ÉMOTIONS : UN PROJET PÉDAGOGIQUE EN ÉCOLE MATERNELLE

[Monique Chestakova](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 63 à 67

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0063

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-63.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'exploration des émotions : un projet pédagogique en école maternelle

Monique CHESTAKOVA

Dans notre système scolaire, l'école maternelle a déjà montré à quel point elle pouvait se situer aux avant-postes de l'innovation pédagogique. À Paris, l'école de la rue Barbanègre, que nous avons pu visiter en novembre 2022, donne un nouvel exemple de l'aspect pionnier de la réflexion pédagogique dans le préélémentaire. En s'attachant aux émotions ressenties par les enfants, pour favoriser les apprentissages, Hélène Montagne, la directrice et l'équipe enseignante proposent un cheminement constructif sur des voies que l'École en France peine encore à reconnaître.

Dans le 19^e arrondissement, à quelques pas du canal Saint-Denis, l'école maternelle de la rue Barbanègre habille le quartier du rouge brillant de ses murs, comme en clin d'œil au blanc des immeubles, à l'ocre des briques de l'école primaire, de l'autre côté de la rue. Une sorte de bateau écarlate pour mener ses 168 élèves vers l'école primaire au fil de trois années d'apprentissages. Dans ce but, une équipe engagée et volontaire travaille à fédérer tous les acteurs de l'école autour d'un projet pédagogique fondé sur des chemins encore mal explorés, ceux qui se rapportent au sensible, à l'expression spontanée et jaillissante du ressenti, de la colère parfois violente à la joie envahissante. Le monde des émotions sort ici de l'implicite pour devenir un objet de réflexion à part entière et un moyen d'apprendre. L'aventure a déjà plus de quatre ans, elle a soudé la communauté scolaire et préparé une cohorte aux apprentissages du primaire. Au sein des huit classes de l'école, Anne Laure, Lucie, Cerise, Manon, Julie, Karlyan, Mathilde et Christelle travaillent ensemble autour d'Hélène, la directrice, pour apprendre aux enfants à identifier, reconnaître et nommer leurs émotions. Celles-ci sont donc sorties de l'ombre où elles ont longtemps été maintenues et supportées tant bien que mal, dans une résignation à en accepter toutes

les conséquences négatives. Désormais chaque classe fait leur place aux émotions. L'espace s'est simplifié, allégé, structuré autour des lieux qui leur sont dédiés. Des outils et des mots habitent les boîtes et les murs, les enfants les connaissent, ils savent les utiliser, et l'équilibre de chacun gagne en force. Le groupe lui aussi devient un ensemble plus homogène et constructif. Le cap est bien fixé, l'aventure continue, pourtant il ne fut pas simple de la mettre sur les rails.

Du besoin identifié à l'expérimentation : une démarche collective

C'est la difficulté de la gestion des classes qui a fait surgir la réflexion et donné lieu aux premières actions. Dire la difficulté dans les pratiques pédagogiques n'est jamais simple. Certes les conseils de maîtresses donnent à chacune l'occasion d'évoquer le travail et les difficultés rencontrées, mais il faut une véritable volonté pour mener la réflexion pédagogique vers des actions nouvelles et entrer dans un partage dynamique. « *Ça ne s'est pas fait tout seul, c'est un long processus* » admet Hélène, arrivée à l'école en 2017 après plusieurs années d'exercice déjà, dans le sud-ouest, en Afrique et dans d'autres arrondissements parisiens. La difficulté, elle y a déjà été confrontée, elle initie donc tout naturellement la réflexion devant l'expression envahissante des émotions, qui paralyse la classe et la progression des enfants. Hélène et deux autres professeurs ont mis en place les premiers outils qui désignent aux enfants les émotions à identifier. L'album des émotions qui décline des couleurs pour chaque émotion nommée fait son apparition au sein de la petite équipe : *cet album* change tout dans la classe, car désormais chaque enfant confronté à la couleur de son émotion devient acteur à part entière d'une prise de conscience sur laquelle il met des mots. Entre la maîtresse et l'enfant, la parole fait sens autour de ces mots.

Le conseil des maîtresses relaie l'expérience, on en parle, on partage, on sent bien qu'il est possible d'aller plus loin encore dans le travail réflexif, dans l'élaboration d'outils. La formation devient nécessaire. C'est la Cellule académique recherche, développement, innovation et expérimentation (la CARDIE de l'académie de Paris) qu'elles vont solliciter. Progressivement celles qui s'engagent sur les traces des pionnières sont plus nombreuses. En deux ans, la totalité de l'équipe enseignante est partie prenante. Désormais le projet d'école traduit l'expérimentation, détaille les objectifs, les modalités de travail. Les indicateurs sont encore difficiles à trouver, mais petit à petit le fonctionnement des classes s'améliore, les parents renvoient un écho positif. Le périscolaire est lui aussi impliqué dans la démarche malgré la difficulté à en former les acteurs qui changent souvent. Toute l'école désormais investit les émotions comme vecteur d'apprentissage et de progrès. La CARDIE, dont l'objectif est d'identifier et de faire connaître sur le terrain les pratiques qui font bouger le système, met l'école Barbanègre en relation avec le « Labo Bonheur » de l'université de Cergy, dans lequel des chercheurs en sciences de l'éducation s'interrogent sur la place et le rôle des émotions dans les apprentissages. Le travail

désormais bien avancé dans l'école est pourtant plus difficile dans ses liens avec les chercheurs, les liens restent épisodiques, il est malaisé de construire une véritable démarche partagée. Ainsi, en dehors de ses murs, l'école reste-t-elle peu reliée à d'autres expérimentations, d'autres possibilités d'échanges et d'avancées, et reste isolée. Des deux écoles primaires du secteur qui scolarisent par la suite les enfants de la maternelle, l'une a commencé à mettre en place quelques outils autour des émotions, l'autre pas du tout. Tout se passe comme si notre bateau écarlate naviguait seul ou presque dans un océan vide, où croiser un autre navire du même type relève du défi.

La démarche collective au sein de cette école maternelle est un atout fondamental, une garantie de cohérence et de continuité dans l'avancée du projet pédagogique fondé sur les émotions. La réflexion dans ce domaine gagnerait toutefois à une large diffusion verticale, de la maternelle au lycée, avec d'autres modalités, d'autres outils. Malgré l'existence de la CARDIE, le projet de cette école maternelle reste isolé, dans un cloisonnement qui gêne la diffusion de l'expérience, alors qu'elle pourrait être enrichie par d'autres démarches du même type. L'école appartient à un réseau d'éducation prioritaire, des synergies sont certainement possibles à cette échelle : après la maternelle, le suivi des enfants qui en ont bénéficié pourrait ouvrir des perspectives pour assurer leur réussite. Cette réussite, au sein de l'école, est bien présente dans l'équilibre et le mieux-être des enfants.

Mettre des mots sur les émotions : une démarche partagée entre enfants et enseignants

Dans chacune des huit classes de l'école, les émotions se sont installées dans le concret du quotidien. Elles figurent désormais dans le monde visible. Les émotions deviennent ainsi des objets identifiés que les enfants peuvent transposer pour leur donner une apparence qui fait sens. L'album des émotions qui accompagne chaque émotion d'une couleur n'est pas le seul support de ce travail. Le cahier de réparations permet à l'enfant de formaliser ce qui s'est passé en utilisant le dessin : il dépose sur la page l'objet de sa colère, de son chagrin, de sa tristesse. La distanciation qu'il crée ainsi lui permet de regarder l'émotion de loin, de l'apprivoiser doucement. De la même manière, chaque matin, le premier contact dans la classe permet de faire le point sur les émotions que chacun a apportées à l'école, c'est la météo des émotions : « *Et toi comment te sens-tu aujourd'hui ?* ». Une question qui permet à chacun de faire le constat de son ressenti et de composer avec, pour la journée à venir, de s'en arranger, et peut-être de s'en défaire.

L'enfant apprend également à écouter son corps, à reconnaître à quel moment l'émotion est là. La maîtresse aide au processus avec les temps de pause : STOP, on s'arrête et on parle. L'enfant lui aussi a l'initiative de la pause, il peut choisir de se rendre dans la cabane à émotions pour souffler, recourir à la boîte à émotions qui peut être dans la cabane, mais aussi ailleurs dans la classe. Les objets qui sont dans la boîte l'aident à se

concentrer sur lui-même (miroirs, papiers à déchirer, pâte à modeler, plumes...). Les enfants les ont choisis, ils les connaissent, savent ce qu'ils peuvent en attendre pour se calmer, faire passer la tension. Si la tension persiste, si elle est trop forte ou simplement parce que c'est la décision de l'enfant, il peut recourir à la boîte à massages, les objets qu'elle contient aident à se sentir mieux, à se détendre (on malaxe, on triture, on aide ses muscles à lâcher prise). Un autre coin de la classe permet à l'enfant au contraire de bouger, d'exercer sa motricité, de se dépenser. La connaissance de soi que requièrent ces itinéraires différenciés n'est pas le moindre aspect du travail : en apprenant à identifier ses émotions, l'enfant apprend à se connaître.

Les émotions ont ainsi toute leur place : par les couleurs, les objets, l'enfant les identifie par une approche corporelle. L'apprentissage à l'école maternelle doit aussi lui permettre d'identifier les émotions par les mots. Le travail sur le langage est donc un aspect fondamental du processus engagé dans le projet pédagogique. Les murs ont fait toute leur place à des fleurs ou des arbres dont les éléments détaillent les mots d'une émotion qu'ils représentent. Il y a un « arbre de la joie » avec les mots de la joie, un « arbre de la colère » avec les mots de la colère... Ainsi prend forme le lexique du langage des émotions, qui devient un support pour les apprentissages préparatoires à la lecture et l'écriture, complète les démarches sensorielles, et permet d'approcher les idées et les concepts rapportés aux émotions.

Pour les plus grands, des « débats philo » ont été mis en place, qui permettent d'aller plus loin et de glisser des mots aux idées. Mathilde, que je rencontre dans la salle des maîtres, me parle de ses élèves de grande section, si différents désormais au terme de deux années de cheminement à travers les émotions. Elle souligne leur plus grande attention, leur plus grande maîtrise de soi, leur éveil particulier à décrypter le caractère des personnages dans les histoires racontées. Avec eux, elle va désormais plus loin dans les apprentissages. Son travail au quotidien est devenu plus facile.

La solidarité tissée au sein de l'équipe est devenue un point fort dans l'évolution du projet. À l'occasion d'un conseil des maîtresses, la question du statut de leurs propres émotions a été posée. L'équipe aborde ces questions dans des ateliers de pratiques qui permettent d'échanger. Les formations récentes délivrées par l'AGSAS¹ permettent d'améliorer les outils en « soutien au soutien », et chacune dans l'équipe est attentive aux autres. Hélène me montre dans la salle des maîtres « les seaux à mots gentils » fixés sur le mur, avec le prénom de chacune pour recevoir les petits mots qu'elles peuvent s'adresser les unes aux autres en formalisant des remarques d'encouragements, de félicitations, de remerciements. L'équipe des enseignantes de cette école a donc appris à cultiver les émotions positives, celles qui renforcent et encouragent, font aller plus loin. La ritualisation des apprentissages autour des émotions est

1. Association des groupes de soutien au soutien <<https://www.agsas.fr>>

désormais une respiration commune : les objectifs et les progressions sont partagés, les fiches action jalonnent les avancées.

Un projet inspirant autour des émotions

Le soir de ma visite dans les locaux, j'ai croisé des jeunes femmes enthousiastes et complices ; le climat de confiance au travail était perceptible, autour d'Hélène en chef d'orchestre bienveillante et rassurante, dans la classe de Karlyan, fière de m'en expliquer le fonctionnement, ou encore dans celle de Cerise, sereine dans la préparation de son inspection du lendemain. La force de ce collectif garantit au projet pédagogique « Aide moi à apprendre avec mes émotions » un avenir prometteur. Chaque enfant y gagne en réussite et en partage. Gageons qu'il aborde ainsi la suite de sa scolarité de façon positive. Espérons également que les points forts porteurs de la progression pédagogique dans l'école par le biais des émotions, comme l'individualisation des expressions dans la classe et la valorisation de l'autonomie, puissent trouver toute leur place aux différents niveaux scolaires, du primaire au lycée.

Monique CHESTAKOVA
Proviseur (h)

*Avec tous nos remerciements à Hélène Montagne,
Directrice de l'école de la rue Barbanègre, et à ses collègues*

LE TRAVAIL ÉMOTIONNEL DES ENSEIGNANTS : UNE PART MÉCONNUE DU MÉTIER

[Oriane Petiot](#), [Gilles Kermarrec](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « [Administration & Éducation](#) »

2022/4 N° 176 | pages 71 à 78

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0071

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-71.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

PRENDRE EN COMPTE LES ÉMOTIONS DES ENSEIGNANTS



Le travail émotionnel des enseignants : une part méconnue du métier

Oriane PETIOT et Gilles KERMARREC

Exacerber sa satisfaction lors de l'exposé d'un élève, masquer sa colère face à la réaction d'un collègue, exprimer sincèrement sa déception à son chef d'établissement, retenir ses larmes devant la reconnaissance d'un parent d'élève, etc. Le métier d'enseignant semble aller de pair avec un travail émotionnel particulièrement exigeant. Depuis les années 2000, ces dimensions émotionnelles du métier ont été progressivement revalorisées dans les discours professionnels comme dans les productions scientifiques. En partant de témoignages d'enseignants confiant les moments les plus marquants vécus au cours de leur carrière, cet article propose de lever le voile sur une part encore méconnue du métier : le travail émotionnel que les enseignants mettent en œuvre au quotidien.

Le travail émotionnel de l'enseignant : un sujet d'actualité...

« Première année en lycée professionnel difficile. Début d'année. Un élève refuse de retirer écouteurs et casquette. Il s'obstine dans une attitude défiante. Je montre que je ne céderai pas. Le ton monte, il veut se faire respecter par les autres et m'insulte. Je lui tiens tête et ne montre aucune crainte. Il s'approche de moi et vient pour coller son front au mien. J'accepte le défi et colle le mien au sien, en lui indiquant que je n'ai pas peur de lui. Des élèves le séparent de moi. Je reste calme (bouillonnant à l'intérieur) et je fais appel à la vie scolaire pour exclure l'élève. Il s'en va en me menaçant. Je reprends mon cours et les autres élèves sont interpellés par mon calme. J'ai gagné une première manche ».

(Un enseignant exerçant depuis neuf ans)

Le témoignage de cet enseignant illustre la maîtrise des émotions que certaines situations vécues dans le quotidien du métier requièrent. Dans le cas présent, c'est notamment le décalage entre les émotions ressenties (« bouillonnant à l'intérieur ») et celles qui sont exprimées face aux élèves (« je reste calme ») qui interpelle. C'est un véritable travail émotionnel, développé au cours de ses expériences antérieures, qui a pu conduire cet enseignant à une telle maîtrise de soi pour faire face à un élève manifestant de la défiance voire de l'hostilité à son égard.

Dans un ouvrage intitulé *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Lantheaume et Hérou (2008) se sont intéressés à la « souffrance ordinaire » des enseignants, sur la base du témoignage de nombreux acteurs de l'éducation (inspecteurs, médecins du travail, syndicalistes, etc.). Ils ont notamment montré que les enseignants vivaient mal l'impression de travailler de façon interminable pour un résultat improbable. Leur sphère privée se confond bien souvent avec leur vie professionnelle. Une diversité d'éléments contribue à accentuer l'exigence qu'ils ressentent d'avoir à maîtriser toujours davantage leurs émotions au travail : relations tendues avec les parents, sentiment d'être abandonnés par une institution peu solidaire, usure, fatigue, ou construction périlleuse d'une relation pédagogique positive. À l'inverse – et bien heureusement – de multiples éléments continuent à alimenter les émotions positives des enseignants. Selon Lantheaume et Hérou (2008), ce qui fait le « bonheur au travail » n'est pas la fin des épreuves, mais la reconnaissance des proches qui accompagnent les enseignants. Le plaisir des élèves, la solidarité des collègues, le regard bienveillant des parents, même s'ils sont tous empreints de subjectivité, réconfortent bien plus que les résultats objectifs.

Depuis que cet ouvrage est paru, il y a bientôt quinze ans, le contexte d'exercice des enseignants a évolué. L'accélération du rythme de travail, des exigences croissantes formulées par la hiérarchie, la diminution des moyens pour évoluer au quotidien, etc. constituent autant de facteurs susceptibles de peser sur les émotions des enseignants. Dans ce contexte, Le Monde titrait le 7 juillet 2022 : « Plus de 4 000 postes d'enseignants non pourvus aux concours en 2022 ». Les médias n'ont en effet cessé de relayer ces derniers mois les difficultés rencontrées par les acteurs du monde éducatif, pour lesquels le travail émotionnel semble toujours plus exigeant. À l'instar d'Audrin (2020), il apparaît plus que jamais « 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 » (p. 14). L'objectif de ce chapitre est de partir de témoignages d'enseignants, recueillis à l'occasion de recherches basées sur les moments les plus marquants de leur carrière (e. g. Petiot, Visioli & Desbiens, 2015 ; Petiot, 2022), afin de mieux comprendre les ressorts de leur travail émotionnel.

Définir le travail émotionnel des enseignants

« Il s'agissait d'une classe où était regroupée une majorité d'élèves en situation d'échec scolaire, le dernier jour de cours de l'année scolaire, vers le 20 juin. Au début de l'année, ayant remarqué que la quasi-totalité des élèves de la classe n'aimait pas lire, j'avais entrepris d'aborder la lecture par l'étude du "Petit Prince" d'Antoine de Saint-Exupéry.

J'ai, en effet, lu moi-même le livre à haute voix en classe, chapitre après chapitre. Lors du dernier jour de l'année scolaire, un élève me dit : "Vous ne nous avez jamais lu la fin du Petit Prince. Vous nous l'aviez promis !" Un peu surprise, je leur ai demandé : "Vous voulez vraiment que je vous fasse la lecture ?" "Oui ! Oui !"

Et bien soit, j'ai pris le roman et ai commencé à lire. Et petit à petit, toutes les voix se sont tues et ils ont écouté. On se serait cru dans une église. Les petites têtes blondes, brunes, noires buvaient mes paroles. J'ai vu quelques larmes couler sur des visages de petits garçons qui jouaient volontiers aux caïds. Je dois avouer que j'ai moi-même eu du mal à contenir mon émotion, due non seulement à la beauté du texte, mais à la qualité de l'attention que me portaient mes élèves. J'avais une boule dans la gorge.

La sonnerie a retenti, ils sont tous restés dans la classe quelques minutes supplémentaires, le dernier jour ! Je suis professeur d'allemand et enseigne à des enfants motivés par le travail à l'école. Je n'ai plus enseigné le français depuis, mais je n'ai jamais retrouvé la magie de cet instant passé ».

(Une enseignante exerçant depuis 18 ans)

La situation vécue par cette enseignante montre que le travail émotionnel en situation professionnelle ne survient pas toujours en relation avec le ressenti d'émotions négatives. Lorsque l'enseignante exprime qu'elle avait « du mal à contenir son émotion » ou qu'elle avait « une boule dans la gorge », elle témoigne d'un véritable travail réalisé pour maîtriser les émotions qui l'ont submergée dans une situation particulièrement touchante.

Selon Hochschild (2003), le travail émotionnel « désigne l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment. « Effectuer un travail sur » une émotion ou un sentiment c'est, dans le cadre de nos objectifs, la même chose que « gérer » une émotion ou que jouer un « jeu en profondeur » » (p. 32). Autrement dit, lorsqu'un enseignant prend sur lui pour relativiser la réaction d'un collègue, qu'il exacerbe sa colère pour obtenir des effets sur sa classe, ou qu'il exprime authentiquement son plaisir devant le dessin d'un élève, il réalise un travail émotionnel. Les travaux fondateurs de Hochschild (1983) en sociologie des émotions ont forgé ce concept pour désigner la manière dont les individus mettent en adéquation leurs émotions avec les attentes de la société, dans leur vie personnelle (« *emotional work* ») et professionnelle (« *emotional labor* »).

À l'origine, le travail émotionnel a été analysé auprès d'hôtesse de l'air, desquelles est attendue une expression souriante quelles que soient les circonstances, et d'agents de recouvrement, dont il est au contraire

attendu une expression autoritaire (Hochschild, 1983). Par la suite, des recherches ont été menées dans des contextes diversifiés comme les services à la personne, la santé, la police, la justice, etc. L'enseignement a rapidement fait partie de ces milieux professionnels investigués. En effet, les enseignants sont régulièrement amenés à contrôler leurs émotions, notamment en relation avec la construction d'une relation enseignant-élève de qualité (de Ruiter, Poorthuis & Koomen, 2021).

Lorsqu'elle a caractérisé le travail émotionnel, Hochschild (2003) a précisé qu'il existait trois techniques pour maîtriser ses émotions, bien souvent indissociables. La première est cognitive, et consiste à « recodifier » une situation pour en modifier son évaluation et changer son mécanisme d'adaptation. Par la deuxième technique, expressive, l'individu tente de modifier son expressivité, consciemment, afin de transformer son émotion intérieure. Enfin, la troisième est corporelle. Elle renvoie à la tentative de modifier ses symptômes somatiques et physiques émotionnels (Hochschild, 2003). Indépendamment de ces techniques employées, l'individu peut adopter soit une position active lors du travail émotionnel, soit une position plus passive.

Le travail émotionnel actif et passif des enseignants

« Un jour, j'étais au bord des larmes parce que je me sentais en échec avec la classe ! Je leur ai dit que je n'étais pas un robot, qu'il y avait de l'humain en face, et que je vivais mal la situation... Silence de mort durant mon intervention...

La séance s'est déroulée finalement comme sur des roulettes !! Sans heurts entre eux, sans conflits !!! Ce fut apaisant pour tout le monde, et instructif ».

(Une enseignante exerçant depuis 36 ans)

Ce témoignage présente deux phases dans l'expérience de l'enseignante. D'abord, en se trouvant « au bord des larmes » dans une situation particulièrement difficile à vivre, elle a réalisé un effort pour maîtriser l'expression de ses émotions négatives. Puis, en avouant aux élèves qu'elle « vivait mal la situation », elle s'est adonnée à une forme de travail émotionnel consistant davantage à exprimer authentiquement ses émotions ressenties. Ces propos illustrent la position active et passive qu'un individu peut adopter lors du travail émotionnel.

Endosser une position active lors du travail émotionnel suppose de se faire violence, de se forcer, de prendre sur soi, pour maîtriser ses émotions (Hochschild, 2003). Cette position active s'illustre par deux stratégies de travail émotionnel. Le « jeu en surface » (« *surface acting* ») qui consiste à simuler les émotions attendues et implique donc une dissonance entre les émotions exprimées et celles qui sont réellement ressenties. Par exemple, un enseignant peut masquer son mécontentement face aux comportements perturbateurs d'un élève pour ne pas risquer de voir s'envenimer une situation. À l'inverse, le « jeu en profondeur » (« *deep acting* ») revient à ressentir réellement les émotions souhaitées. Ainsi, l'enseignant ressentant un mécontentement se ferait violence pour

changer ses émotions et finalement se convaincre de conserver une certaine sérénité malgré les comportements perturbateurs de l'élève.

Par ailleurs, l'individu peut adopter une position passive, lorsqu'il ressent spontanément et sans effort ce qu'il est tenu de ressentir dans la situation vécue. Hochschild (2003) parle alors de « jeu en profondeur passif ». Par exemple, un enseignant pourrait exprimer et ressentir de la joie face à la réussite d'un élève. Cette position passive a généré des débats chez les chercheurs, qui se sont demandé si elle devait véritablement être incluse dans le concept de travail émotionnel, en ce sens qu'elle n'implique pas de dissonance entre émotions exprimées et émotions ressenties, et qu'elle ne suggère pas non plus d'effort pour maîtriser ses émotions. Elle a, malgré tout, conduit à la définition d'une troisième stratégie, nommée « expression authentique » (« *genuine expression* »), qui se produit lorsque l'émotion réellement ressentie par l'individu correspond à l'expression requise par la situation (Ashforth & Humphrey 1993). Dans ce cas, les verbes d'action employés par les individus peuvent être « *Je me suis finalement laissé aller à la tristesse* » (Hochschild, 2003, p. 33).

Des recherches menées en contexte scolaire ont investigué les conséquences de la position passive ou active, et des stratégies employées, lors du travail émotionnel des enseignants. Par exemple, selon Yin, Huang et Chen (2019), l'expression authentique des émotions serait négativement liée à l'épuisement professionnel des enseignants. Le jeu en profondeur ne serait pas significativement lié non plus à la plupart des composantes de l'épuisement professionnel, mais serait positivement lié à la satisfaction. Au contraire, le jeu en surface serait positivement lié aux composantes de l'épuisement professionnel et négativement lié à la satisfaction. Pour autant, dans une étude portant sur les émotions ressenties et exprimées par des enseignants d'EPS experts dans l'interaction avec les élèves (Visioli, Petiot & Ria, 2014), nous avons montré que ces derniers s'adonnaient volontiers à un « jeu émotionnel » en classe, qui serait propice au plaisir d'enseigner.

Travail émotionnel des enseignants et prises de décisions en cours d'action

« Lors d'une leçon de volley, un élève se blesse (entorse du genou) sur une réception de saut. Après analyse de la situation et discussion, j'informe l'élève que j'appelle le SAMU pour l'envoyer aux urgences. Il refuse catégoriquement et s'énerve. Je le calme, mais je prends la décision de contacter les secours. Lorsque je l'en informe, il devient incontrôlable, crie et veut absolument quitter le gymnase. Je me mets dans l'encadrement de la porte pour l'en empêcher. Il s'ensuit une ou deux minutes de bousculade où l'élève me pousse de toutes ses forces, hurle, se tord de douleur et met toute son énergie pour me pousser à l'extérieur. Il finit par s'enfuir sur une jambe. J'ai ressenti un gros stress, associé à une colère qui est montée crescendo durant la confrontation physique. Beaucoup de questions qui fusent dans la tête : comment réagir ? Être plus agressif ? Discuter pour le calmer ? Le laisser passer ? »

(Une enseignante exerçant depuis 17 ans)

Au sein de ces propos, il est intéressant de constater les relations formulées par l'enseignante entre les émotions qu'elle est tenue de maîtriser en cours d'action (« *j'ai ressenti un gros stress* »), et les alternatives de décision qui s'ouvrent à elle (« *comment réagir ?* »). Les moments de travail émotionnel des enseignants sont en effet associés à la nécessité de prendre certaines décisions sous pression temporelle, qui peuvent avoir des conséquences majeures sur les acteurs en présence.

En 2020, un numéro spécial de la revue *Recherches en éducation*, coordonné par Audrin (2020), a été publié sous le titre : « Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante ». Il est parti du postulat que les émotions ont longtemps été négligées dans la sphère scolaire, comme s'il fallait les mettre de côté pour être en mesure de prendre les « bonnes » décisions. Autrement dit, les dimensions cognitives et réflexives ont toujours pris le pas sur les composantes émotionnelles du métier, alors que l'enseignement est abondamment imprégné d'émotions. Il en résulte un sentiment récurrent de décalage entre les attentes perçues au sein des formations et la réalité du métier, dès lors que les jeunes enseignants passent « de l'autre côté de la barrière » (Ria, 2005).

Certains chercheurs, se revendiquant d'une approche naturaliste de la prise de décision, ont formulé une alternative intéressante aux approches dites « cognitivistes », en défendant l'idée que les décisions prises en cours d'action constituaient une forme d'adaptation comportementale aux contraintes environnementales, fortement imprégnée par l'intuition. Quel que soit le domaine considéré, les experts utiliseraient leurs expériences pour percevoir les caractéristiques saillantes des situations, les reconnaître comme typiques, et ainsi choisir l'option la plus appropriée (Klein, Calderwood & Clinton-Cirocco, 2010). Par exemple, dans le domaine sportif, Bossard, Kérivel, Dugény, Bagot, Fontaine et Kermarrec (2022) ont appelé à approfondir les relations entre la prise de décision et les émotions, dans la mesure où ces dernières peuvent être considérées comme des ressources pour décider.

Ainsi, dans l'enseignement comme ailleurs, le travail émotionnel induit par une situation émergeant en contexte réel pourrait jouer différents rôles dans la prise de décision. À la suite des propositions théoriques de Bossard *et al.* (2022), nous pouvons formuler plusieurs hypothèses pour alimenter la formation initiale et continue des enseignants. Dans des situations connues ou familières, qu'elles soient associées à un ressenti émotionnel positif ou négatif, il s'agirait d'encourager les enseignants expérimentés à suivre leur intuition, à avoir confiance dans leur « première option » pour prendre la bonne décision. Au contraire, dans des situations surprenantes ou peu familières, perçues comme menaçantes, mener un travail émotionnel actif pourrait leur permettre de contrôler leurs émotions, afin de rechercher des informations complémentaires pour envisager différentes options et prendre une décision plus appropriée. Enfin, si un enseignant associe des émotions positives à une situation pourtant inhabituelle, il faudrait qu'il se méfie d'une réaction trop intuitive et qu'il s'efforce d'évaluer et de simuler mentalement la décision envisagée. Dans cette perspective naturaliste, les émotions et le travail émotionnel associé peuvent avoir

un rôle d'activation et de renforcement des décisions intuitives dans des situations familières, ou un rôle d'alerte et de frein de l'intuition dans des situations peu familières.

Conclusion

Les éléments discutés précédemment nous conduisent à formuler trois propositions pour revaloriser la place du travail émotionnel des enseignants en formation. Premièrement, il nous semble essentiel d'apprendre aux futurs enseignants à identifier, comprendre, réguler, exprimer et écouter leurs émotions et celles des autres (Gay & Genoud, 2020). Deuxièmement, il apparaît prometteur d'inciter les futurs enseignants à expérimenter différentes positions (active ou passive) et stratégies de travail émotionnel (jeu en surface, jeu en profondeur et expression authentique), par exemple lors de séquences de théâtre d'improvisation mettant en scène leurs émotions (Visioli & Petiot, 2021). Troisièmement, il devient nécessaire de décloisonner les dimensions décisionnelles et émotionnelles, notamment par l'analyse de ce qui se joue lors des moments à forte connotation émotionnelle, et en fonction de la familiarité ou non de la situation vécue par les enseignants-stagiaires ou par leurs collègues plus expérimentés (Petiot *et al.*, 2015 ; Petiot, 2022).

Oriane PETIOT

Maîtresse de conférences

Faculté des sciences du Sport et de l'Éducation

Université de Bretagne Occidentale

Gilles KERMARREC

Professeur des Universités

Faculté des sciences du Sport et de l'Éducation

Université de Bretagne Occidentale

Bibliographie

- Ashforth, B. E. & Humphrey, R.H. (1993). Emotional Labor in Service Roles : The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1).
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Bossard, C., Kériverel, T., Dugény, S., Bagot, P., Fontaine, T. & Kermarrec, G. (2022). Naturalistic Decision-Making in Sport : How Current Advances Into Recognition Primed Decision Model Offer Insights for Future Research in Sport Settings ?. *Front. Psychol.*, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.936140.

- de Ruiter, J.A., Poorthuis, A.M.G. & Koomen, H.M.Y. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality. *Teaching and Teacher Education*, 107.
- Gay, P. & Genoud, P. (2020). Quelles compétences émotionnelles des enseignants protègent des différentes dimensions du *burnout* ? *Recherches en éducation*, 41, 74-91.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley : University of California Press.
- Hochschild, A. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9, 19-49.
- Klein, G., Calderwood, R. & Clinton-Cirocco, A. (2010). Rapid decision making on the fire ground: the original study plus a postscript. *J. Cogn. Eng. Decision Mak.* 4, 186-209.
- Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Petiot, O., Visioli, J. & Desbiens, J.F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.
- Petiot, O. (2022). Les émotions des enseignants auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers : quels inducteurs positifs et négatifs ? *Enfances et Psy*, 93, 149-162.
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Paris : Revue EPS, coll. Pour l'action.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Éducation Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? *Movement and sport sciences*, 88, 21-34.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2021). Théâtre d'improvisation et expérience émotionnelle en formation des enseignants : l'exemple des étudiants se préparant à l'Agrégation Externe d'EPS. *Recherche & Formation*, 93, 115-131.
- Yin, H., Huang, S. & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>.

LE STRESS DES ENSEIGNANTS

[Danièle Ruaud](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 79 à 85

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0079

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-79.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le stress des enseignants

Danièle RUAUD

Enseigner est un métier difficile. Le grand public le soupçonne, les enseignants le ressentent, leurs proches le savent. Les études des chercheurs qui se sont penchés sur le sujet le confirment : l'enseignement est une activité usante. Depuis près de cinquante ans, le phénomène d'usure, ses processus, ses résultats et ses conséquences émotionnelles sur les personnes sont connus et ont un impact sur le climat des établissements comme le bien-être des élèves. La tendance s'est pourtant aggravée, allant jusqu'à compromettre l'attractivité du métier. La pression exercée sur les professionnels, les conditions de travail dégradées, les réformes imposées sans concertation ni réelle connaissance des problématiques de terrain épuisent et découragent les enseignants. On leur confie la mission de faire réussir les élèves. La prise en compte du stress ressenti par les enseignants et l'allègement des facteurs qui le provoquent sont le prix à payer pour que l'École devienne efficace et authentiquement bienveillante.

Considéré par Charles Péguy en 1913 comme « le plus beau métier du monde », enseigner est un exercice difficile, source de stress et parfois d'épuisement. Réaction physiologique et psychologique à une situation difficile décrite dès le milieu du 20^e siècle, le stress est associé à de nombreux métiers, notamment ceux consacrés au service des autres. À l'instar des travailleurs sociaux et des soignants, les enseignants sont particulièrement exposés. Après une première réaction d'alarme, puis une phase de résistance, et enfin, si la situation perdure, une phase d'épuisement, les professionnels sont en état de *burnout* et présentent des comportements délétères pour eux-mêmes et pour leur entourage.

Les principaux facteurs de stress

Kyriacou et Sutcliffe (1978), chercheurs britanniques, avaient mené auprès de 250 enseignants une enquête qui a permis de repérer quatre facteurs principaux de stress :

- le comportement des élèves, l'impolitesse, le manque de motivation, les enfants perturbateurs, le bruit, les classes difficiles ;
- les mauvaises conditions de travail, qui regroupent l'absence de perspectives de carrière et de promotions, les salaires peu attractifs, le manque de reconnaissance, le manque d'équipement, le peu de participation aux prises de décision, et les effectifs des classes trop élevés ;
- le rythme de travail pendant la classe est également évoqué, générant un sentiment permanent de manque de temps et de surcharge. Les enseignants soulignent aussi la lourdeur des tâches administratives, le manque de temps pour préparer les leçons et celui passé aux corrections ;
- enfin, la faiblesse des institutions constitue un facteur de stress supplémentaire, le sentiment de ne pas avoir de politique d'établissement cohérente et solidaire, l'attitude des chefs d'établissement ou de la hiérarchie, ainsi que les mauvaises relations entre collèges.

Quelques décennies plus tard, le problème est plus que jamais d'actualité : le métier d'enseignant est à présent considéré comme un des plus stressants du 21^e siècle (Nash, 2005 et PricewaterhouseCoopers, 2001, cités par Gu et Day, 2007). Les syndicats se sont emparés du sujet afin d'alerter le monde politique. En 2007, le Comité syndical européen de l'éducation a publié un rapport d'étude concernant le stress des enseignants, appuyé sur les résultats d'une enquête réalisée auprès des syndicats de 27 pays différents. Les facteurs de stress repérés concordent avec ceux mis en évidence par Kyriacou et Sutcliffe (1978). La charge de travail est pointée comme le facteur le plus stressant. La surcharge des rôles apparaît en second, suivi par la taille des classes par enseignant, puis le comportement inacceptable des élèves. Il est précisé que ce dernier facteur « *constitue un problème grave dans la majorité des pays européens et dont l'importance ne cesse de croître* » (Billehøj, 2007, p. 7). Le changement, notamment lorsqu'il est mené sans consultation des parties prenantes, est repéré comme un facteur de stress élevé par les syndicats danois et italien. Ce dernier mentionne également « *le stress lié au plus grand nombre d'enfants ayant des besoins spécifiques et d'enfants issus de l'immigration, ainsi que le manque de formation supplémentaire...* » (p. 8). Sur un plan plus physiologique, la température relevée dans les bâtiments scolaires est un facteur de stress rapporté par le syndicat écossais, de même que le bruit par le syndicat allemand. En France, la lourdeur des tâches administratives est mise en avant. Le rapport souligne que, mis à part le comportement des élèves, les facteurs repérés relèvent de l'administration de l'École et de la gestion du travail au sein de celle-ci.

Actuellement, le stress des enseignants se traduit par des démissions fréquentes et un manque de candidats pour ce métier, qui interpellent

les chercheurs et les politiques. L'OCDE, très investie dans l'analyse des résultats des élèves et la performance des systèmes éducatifs au niveau international, a intégré cette problématique dans ses enquêtes. La dernière étude TALIS (*Teaching And Learning International Study*) retrouve les facteurs de stress déjà évoqués et en cite un nouveau : porter la responsabilité de la performance des élèves, qui arrive en second derrière les tâches administratives. L'enquête, dont les participants sont principalement des enseignants du premier cycle du secondaire, place en troisième position les corrections, importantes à ces niveaux. Le quatrième point résulte du stress causé par des réformes non concertées, et le cinquième la discipline et les problèmes de comportement. Les relations avec les parents, facteur peu évoqué jusqu'à présent, interviennent en septième position, derrière le poids de la préparation des cours.

Les enseignants français reconnaissent être très impactés par ces différents facteurs : sur cinquante pays, ils arrivent en deuxième position derrière les professeurs sud-africains (OECD, 2018, table II. 2. 43). Par rapport à la moyenne internationale, on note un stress beaucoup plus important dû à l'adaptation des cours à l'intention des élèves présentant des besoins particuliers, ainsi qu'au temps passé à préparer les leçons. Viennent ensuite la discipline, les réformes, et le temps de correction. Le seul point positif par rapport aux autres pays concerne le fait qu'ils subissent peu l'impact des absences de leurs collègues. Notons cependant que, bien qu'ils reconnaissent des facteurs de stress très élevés, le niveau ressenti reste proche de la moyenne, juste derrière celui de leurs collègues américains. Le stress maximal est exprimé par les enseignants portugais, anglais, hongrois et belges (OECD, 2018, table II. 2. 36).

Postérieure à l'enquête TALIS, l'épidémie de COVID 19 a démultiplié le malaise des enseignants. Aux États-Unis notamment, l'enseignement mixte a occasionné une vague de démissions qui secoue le système éducatif. Sur le plan international, plusieurs milliers de publications témoignent du stress et de l'anxiété provoqués par les conditions d'exercice des professeurs durant cette période.

Les conséquences du stress

Ressenti comme un défi, mais aussi comme une menace, le stress appelle une mobilisation de l'enseignant afin de s'adapter aux difficultés rencontrées. Des stratégies sont mises en œuvre, centrées sur la tâche, mais aussi en recherchant le soutien des collègues, de la communauté éducative, la hiérarchie, les proches, la famille... Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) ont mis en évidence également un recours plus accentué à un mode d'enseignement traditionnel, axé en priorité sur l'autorité, la discipline, et la routine. Des répercussions plus émotionnelles sont également constatées : culpabilisation, colère, rumination, etc. Enfin, des comportements d'évitement, de désengagement, de fuite (éventuellement d'addictions) peuvent survenir.

Parmi ces différentes réactions, certaines relèvent de la stratégie et sont des moyens de lutte efficaces. C'est le cas de celles qui sont centrées sur la tâche et la recherche de solutions. Le besoin de communiquer se révèle potentiellement utile, tandis que le recours à une pédagogie frontale semble plutôt majorer les difficultés, de même que les réactions émotionnelles et les attitudes de fuite et de désengagement.

L'échec des efforts adaptatifs a des conséquences sur les plans émotionnels, relationnels, cognitifs, et physiologiques : la personne se sent en échec, ou agressée. Elle devient plus pessimiste, méfiante, ou désabusée. Le découragement s'installe et avec lui la baisse de la vigilance du système immunitaire, la survenue de maladies, de problèmes psychologiques, des arrêts de travail à répétition. Dans certains cas, le désespoir peut aller jusqu'au suicide. S'il est difficile d'avoir des chiffres officiels fiables à ce sujet, certains suicides médiatisés, sur le lieu de travail, témoignent de l'intensité du désarroi ressenti par ces professeurs.

L'épuisement professionnel affecte les personnes exposées à des situations de stress prolongées sans aucune prise pour y faire face. Il est défini par trois composantes principales (Maslach, Jackson et Leiter, 1996) :

- l'épuisement émotionnel, qui se traduit par l'impression de « travailler trop dur », d'être « à bout », « vidé » en fin de journée. La personne ressent de la frustration face à son travail et appréhende de s'y rendre le matin ;
- la dépersonnalisation : absence de contacts individualisés, refus des émotions, durcissement des relations, indifférence, détachement, perception de sentiments hostiles associée, éventuellement, à un malaise vis-à-vis de ses propres réactions dans certaines situations ;
- un faible sentiment d'efficacité personnelle : mauvaise communication avec les interlocuteurs, impression de ne pas leur apporter d'aide suffisante, insatisfaction concernant la qualité de son travail, démotivation.

Outre les conséquences personnelles des effets du *burnout*, des répercussions sur la qualité de l'enseignement et le climat de la classe ont été mises en évidence : les enseignants épuisés apportent moins d'éléments positifs dans leurs interactions avec les élèves. Sur le plan verbal, ils formulent moins souvent de commentaires gratifiants, incitent moins les élèves à participer. Sur le plan non verbal, le sourire, le contact visuel, les modulations de la voix se font plus rares, ce qui affecte le bien-être des élèves, leur motivation, et leurs résultats (Zhang et Sapp, 2008). Le moindre sentiment d'efficacité d'un enseignant en situation de *burnout* affecte d'une autre façon la performance des élèves : moins confiant dans ses capacités à les faire progresser et à gérer sa classe, il aura tendance à se décourager, à être moins créatif et entreprenant, ce qui dégrade la qualité des cours (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007).

Des facteurs aggravants

Malgré la profusion d'études soulignant la souffrance des enseignants, le phénomène n'a fait que s'amplifier dans un contexte général où les pressions économiques et les réductions de personnel ont décuplé les situations de burnout professionnel dans de nombreux secteurs. Les conséquences des réformes visant à accroître la performance des élèves sont soulignées par de nombreux spécialistes : elles déstabilisent les enseignants *et altèrent* leur confiance en soi. Les enquêtes internationales, également, sont rapportées en termes souvent négatifs pour les acteurs de l'éducation. Les analyses qui en sont faites sont décontextualisées, ne tenant pas compte de facteurs exogènes, pourtant déterminants (caractéristiques des populations, politique migratoire, familiale, politique du handicap...). Les synthèses présentées au public ciblent essentiellement les pratiques enseignantes, minimisant ou passant sous silence des éléments essentiels comme les effectifs des classes, les taux d'encadrement, ou l'organisation des services qui soutiennent les élèves en difficulté. Faisant peser le poids des résultats des élèves sur les seuls enseignants, l'utilisation faite de ces études génère un sentiment d'injustice et accentue le malaise des professionnels (Niemann, 2015).

L'inclusion, qui implique de scolariser tous les élèves dans un même établissement quels que soient leur problématique et leur niveau scolaire, est également source de stress. Instaurée sans concertation avec les enseignants, sa mise en place est difficile et accentue la charge de travail, notamment dans un pays comme la France où les effectifs des classes sont les plus élevés d'Europe. Cet objectif généreux, encouragé par des organisations internationales (ONU, UNESCO...) pour des raisons de justice sociale, se traduit souvent dans des dispositifs complexes et une application laborieuse, cahotante et à moyens réduits, dont les enseignants sont témoins et souvent victimes (Hornby, 1999). D'une façon plus générale, proposer à tous les élèves un même enseignement jusqu'à quinze ans en s'appuyant principalement sur la différenciation mise en place par les enseignants dans les matières académiques reste un défi que les collèges français peinent à relever.

On touche ici à un problème souligné par certains spécialistes (de Ketele, 2020) concernant la faible articulation entre chercheurs, décideurs politiques et praticiens dans le domaine de l'éducation, chacun poursuivant des buts qui lui sont propres. Éloignés des instances décisionnelles, représentés par des syndicats parfois trop corporatistes, les enseignants subissent des réformes souvent inadaptées qui entravent leur quotidien *et altèrent in fine* les performances des élèves.

Lutter contre le stress à l'école : une histoire de confiance

Les spécialistes du sujet ont déterminé plusieurs moyens de lutter contre le stress : la formation, qui permet de se perfectionner, de faire

évoluer sa pratique de classe et d'innover, évite la routine et le sentiment d'usure qu'elle entraîne. Sortir de l'isolement est également conseillé, basé sur le constat que les personnes à l'aise pour communiquer avec les autres sont moins susceptibles de céder au *burnout* (Cherniss, 1995). Sur un plan plus personnel, la confiance en soi, la tolérance au stress et aux imperfections, les capacités d'organisation et de résolution de problèmes ainsi qu'un mode de vie respectueux de sa santé sont des facteurs protecteurs (Matheny *et al.*, 1993, cités par Center et Steventon, 2001). Les recherches concernant la gestion du stress par les enseignants donnent quelques pistes : la reconnaissance de leur travail et le soutien de la hiérarchie, par exemple, aident à supporter les situations difficiles. On apprend également qu'il est possible à un enseignant épuisé de continuer à adopter une communication non verbale chaleureuse, et ainsi maintenir la motivation de ses élèves, mais est-ce vraiment une solution ? Le système éducatif finlandais, dont les observateurs ont noté les performances mais aussi la confiance témoignée aux enseignants (Robert, 2015), apparaît beaucoup plus sûr : le bien-être des élèves comme celui des professeurs est privilégié en réduisant directement les facteurs de stress, en particulier les effectifs des classes.

Des éléments positifs sont à souligner : en France, l'application de la loi de 2005 concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap a mis en évidence la fréquence des troubles des apprentissages, inconnue de la plupart des décideurs politiques et du grand public, replaçant la responsabilité des professeurs à sa juste place et leur permettant d'obtenir quelque soutien supplémentaire¹. Mais auraient-ils choisi cette méthode pour aider les élèves en difficulté s'ils avaient été consultés ? Les récentes déclarations² d'Andreas Schleicher comme celles d'Emmanuel Macron, élevant au premier rang la confiance accordée aux enseignants, et reconnaissant qu'un système éducatif ne peut s'améliorer qu'en leur donnant la latitude et les moyens nécessaires, sont encourageantes. Il reste qu'enseigner est un métier difficile, exigeant, solitaire face aux élèves, et qu'une réflexion concernant l'évolution de carrière de ces professionnels à une époque où les jeunes ne souhaitent plus exercer une même activité toute leur vie, a fortiori jusqu'au *burnout*, est devenue indispensable.

Danièle RUAUD

Psychologue de l'Éducation nationale

R.A.S.E.D. (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté)

Laboratoire de Cognition humaine et artificielle (CHart), UFR de psychologie,

Université Paris 8

1. Les AESH, Accompagnants des élèves en situation de handicap, et les maîtres référents, qui coordonnent les aides apportées à ces enfants.
2. Il est fait référence ici à l'avant-propos d'Andreas Schleicher, directeur de l'éducation à l'OCDE, dans la publication présentant les résultats de TALIS 2018, et à la lettre de rentrée de M. Emmanuel Macron aux enseignants le 16 septembre 2022.

Références

- Billehøj, H. (2007). *Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants*. ETUCE-CSEE.
- Center, D. B. et Steventon, C. (2001). The EBD teacher stressor questionnaire. *Education and Treatment of Children*, 24(3), p. 323-335.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout*. Routledge.
- De Ketele, J.-M. (2020). À quoi servent les recherches en éducation?. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 85.
- Gu, Q. et Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, p. 1302-1316.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or Delusion: Can One Size Fit All?. *Support for Learning*, 14 (4), p. 152-157.
- Kyriacou, C. et Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, p. 159-167.
- Laugaa, D. et Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(4), p. 499-519.
- Maslach, C., Jackson, S. E. et Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory (3rd edition)*. Consulting Psychologists Press.
- Niemann, D. (2015). Le "choc PISA" en Allemagne et les réformes de l'éducation. *Administration & Éducation*, 145(1), p. 39-44.
- OECD, (Consulté le 15/09/2022) *TALIS 2018 Database*. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>
- Robert, P. (2015). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite. (3^e édition)*, collection Pédagogies. ESF Sciences humaines.
- Ruaud, D. (2011). *Enseignant : mieux vivre son métier*. Chronique sociale.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, p. 944-956.
- Zhang, Q. et Sapp, D. A. (2008). A Burning Issue in Teaching: The Impact of Perceived Teacher Burnout and Nonverbal Immediacy on Student Motivation and Affective Learning. *Journal of Communication Studies*, 1(2), p. 152-168.

LA DIFFICILE COHABITATION DES ÉMOTIONS AU SEIN DE LA CLASSE : QUAND LA REMARQUE D'UN ÉLÈVE ÉBRANLE LE STATUT D'UNE ENSEIGNANTE

[Victor Poupard](#), [Omar Zanna](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « [Administration & Éducation](#) »

2022/4 N° 176 | pages 87 à 93

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0087

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-87.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La difficile cohabitation des émotions au sein de la classe : quand la remarque d'un élève ébranle le statut d'une enseignante

Victor POUPARD et Omar ZANNA

La salle de classe déborde d'émotions, tant du côté des élèves que des enseignants. Et cela ne va pas sans parfois donner lieu à des situations problématiques. Pour illustrer cette assertion, nous proposons de partir d'un programme d'éducation émotionnelle, mené avec une classe de 5^e, au cours duquel trois élèves ont décidé de mettre en scène un différend vécu par l'un d'entre eux et leur enseignante de français. Cette situation nous a semblé très instructive tant elle mettait en saillance la difficile cohabitation des émotions dans la relation enseignant-élèves. Son analyse aura été l'occasion, non pas de porter un jugement sur les comportements des différents acteurs, mais de montrer combien les émotions, lorsqu'elles ne sont pas considérées dans l'acte d'enseignement sont susceptibles de générer de l'incompréhension, du ressentiment voire de la violence.

Contexte

Dans le cadre d'une recherche dont l'objectif consistait à mesurer l'impact d'un programme d'éducation – par le corps – à l'empathie des élèves d'une classe de 5^e, plusieurs scénarios pédagogiques visant à créer les conditions d'une alphabétisation émotionnelle (Goleman, 2009) nécessaire à l'avènement de l'empathie (Zanna, 2018) ont été proposés au cours des douze séances prévues. Pour solliciter cette disposition, nous avons, entre autres, utilisé le jeu de cartes des émotions conçu dans le cadre d'une précédente recherche-action, avec des élèves d'une classe de CM2 de la Sarthe (Zanna, 2015). À raison d'une séance d'une heure par

semaine, lors du temps de vie de classe, ce jeu, s'inspirant du Time's Up®¹, a constitué le cœur de notre intervention. Au terme de cette recherche, et sans nécessairement le vouloir, nous avons été confrontés à une situation très instructive, tant elle mettait en saillance la difficile cohabitation des émotions au sein de la classe, et plus particulièrement dans la relation enseignant-élèves. C'est donc de cet évènement fortuit (Catellin, 2014) dont il va être ici question, non sans avoir au préalable précisé la mise en œuvre du Time's Up® des émotions dont tout le reste découle.

Le jeu des émotions

Concrètement, le jeu proposé dans le cadre de cette recherche met en scène trois équipes de huit joueurs (classe de 24 élèves). Chacune se divise ensuite en deux sous-groupes qui se placent autour d'une table centrale de telle sorte que les partenaires soient installés (4 à 4) de part et d'autre de la table. Le but est simple : deviner, en un temps donné, au cours de chaque manche et à partir des diverses indications verbales et/ou corporelles transmises par ses partenaires, le plus d'émotions. Une carte est remportée par l'équipe chaque fois qu'une émotion est devinée. Lorsque le temps est écoulé, c'est au tour de l'équipe suivante, et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les cartes soient découvertes. Pour les résultats, il suffit de faire le compte des points (cartes) remportés par chaque équipe au cours des manches. Chaque partie peut se dérouler en deux, trois, quatre, cinq... manches avec, éventuellement, des consignes chaque fois différentes².

Pour la mise en œuvre du jeu, nous avons, à partir de la deuxième séance, utilisé une liste de vingt et une émotions évoquées par les élèves lors du tour de table de la séance précédente, puis amendées au fil des semaines avec eux, pour finalement en retenir trente-six. Pour les élèves, chaque séance était l'occasion d'apprendre à vivre, ressentir, faire deviner, reconnaître des émotions selon des modalités différentes (par corps, par écrit, par description orale), pour pleinement les apprivoiser. Précisons, enfin, que les élèves ont été, d'une séance à l'autre, très demandeurs de ce jeu, tant et si bien que quasiment l'ensemble du cycle de douze séances prévues y ont été consacrées.

-
1. Time's Up! est un jeu de société créé par Peter Sarrett en 1999. Le but du jeu est simple : en trois manches et en un minimum de temps, il faut faire découvrir à ses partenaires le plus de personnages possible.
 2. Manche 1 : possibilité de parler, de mimer et de mettre en scène l'émotion à faire deviner à leurs partenaires.
Manche 2 : possibilité d'utiliser un seul mot, de mimer et de mettre en scène l'émotion à faire deviner.
Manche 3 : possibilité de mimer et de mettre en scène l'émotion à faire deviner...

Au-delà du jeu des émotions : le jeu des saynètes

Pour couronner cette action, des saynètes ont été jouées par l'ensemble de la classe lors des deux dernières séances, selon l'organisation suivante : par groupe de trois ou quatre, les élèves devaient proposer une situation d'interactions fictives, observées et/ou vécues au sein du collège (salle de classe, cour de récréation, d'EPS...) ayant retenu leur attention et mettant en scène différents protagonistes (un ou une élève, un enseignant ou une enseignante, un surveillant ou une surveillante, un personnel d'éducation, ...) pour ensuite les incarner. Afin de s'inscrire dans la continuité du jeu de cartes des émotions, chaque groupe avait au préalable pour consigne de retenir une série d'émotions à faire deviner aux autres camarades, sur lesquelles nous revenions sous forme d'échanges en fin de séance. D'abord guidés par nos suggestions, les collégiens se sont rapidement approprié les consignes, tant et si bien que les scènes présentées lors de la dernière séance sont le fruit de leur seule inspiration et de leur collaboration.

La dernière semaine fut l'occasion du bilan avec les élèves, en présence d'un autre professeur et de la principale, au cours duquel toutes les saynètes ont été projetées. La première, proposée par le groupe de Baptiste, Julien et Tom, donnait à voir des épisodes de harcèlement répété au cours de la semaine, dans la cour de récréation. Julien y endossait le rôle du harceleur et y incarnait les émotions de la haine et de l'agressivité. Tom, qui subissait les moqueries et agressions du premier, exprimait physiquement de l'inquiétude, de la souffrance et de la solitude, tandis que Baptiste, touché par la scène observée lui proposa, avec bienveillance et sollicitude, de l'accompagner voir la CPE. Si d'autres scènes mettaient également des élèves dans des situations de difficulté comme par exemple, des moqueries en cours d'EPS, et si elles ont suscité des échanges animés entre les différents groupes en matière d'expression des émotions à connaître et reconnaître, c'est la situation mettant au jour un différend entre un élève et une enseignante que nous proposons ici d'interroger.

La scène du différend

Scénarisée et interprétée par Léa, Paul, Emma, cette saynète proposait de jouer une altercation entre une professeure de français écrivant son cours au tableau et un élève (Paul). Ce dernier, incapable de se refréner, lança à l'enseignante : « *Madame, vous avez fait une faute* », sans manquer de se lever pour venir au tableau et la lui signifier. Face à ce comportement, la réaction de l'enseignante, visiblement sidérée par l'outrecuidance de ce jeune *correcteur*, ne se fit pas attendre : « *Paul, dehors ! C'est inadmissible ! Emma, tu vas l'accompagner dans le bureau du CPE* ». Emma, docile, s'exécuta alors sans mot dire. Sur le trajet, immédiatement et sans ambages, Paul fait part à Emma du ressenti qui l'anime : « *Non mais... quoi ? T'as vu ?! Ça ne se fait pas...* ».

Au cours des échanges avec ce trio, nous apprendrons que la scène en question est tirée de faits réels vécus récemment, et que le jeune Paul y

incarne son propre rôle. Comme nous l'avons précisé plus haut, le retour sur les émotions (vécues, ressenties, perçues...), et leur reconnaissance lors de la scène, avait pour but de participer à l'alphabétisation émotionnelle et par ricochet au développement de l'empathie. De ce point de vue, cette situation aura été très enrichissante, en ce sens où les échanges avec Paul et les autres élèves révèlent que le comportement de l'enseignante aura sinon « choqué », à tout le moins suscité de vives émotions.

Si la scène originelle ne nous aura été accessible qu'à travers les interprétations et les dires respectifs des élèves, elle n'en constitue pas moins un matériau visuel et verbal qui se prête tout à fait bien à l'analyse de la place des émotions dans la relation enseignant-élèves. Entendons-nous bien, notre dessein n'est pas ici de porter un jugement sur les comportements de l'enseignante, de Paul ou du reste de la classe, mais bien de montrer combien les émotions, lorsqu'elles ne sont pas considérées dans l'acte d'enseignement (Zanna, 2018) sont susceptibles de générer des formes de relations « muettes et froides », parfois réduites à leurs seules fonctions instrumentales (Rosa, 2018) : « *enseigner pour l'enseignant et apprendre pour l'élève* ». Or, une telle conception de la relation pédagogique est susceptible de nuire à l'épanouissement des élèves et de leur enseignant, en ce sens où les uns et les autres peinent à s'inscrire dans une « *relation au monde associant affection et émotion* [...] *dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment* » (Rosa, 2018, p. 200).

La résonance : une relation intense au sein la classe

Dans son ouvrage *Résonance*, Hartmut Rosa (2018) dresse les contours d'une sociologie de la relation au monde. Il y propose, comme remède à « l'accélération » (2010) - caractéristique de nos sociétés modernes -, une autre manière d'entrer en relation et d'éprouver le monde : la résonance. À partir d'une description des différents axes de relation que nous entretenons au quotidien (relation à autrui, relation à notre travail, relation au sport ou encore à l'art), Rosa met en évidence deux formes de relation radicalement opposées : d'un côté, une version instrumentale, « muette » et « aliénante » - dictée par la logique de l'accélération -, entre le sujet et le monde ; de l'autre une version « résonante », fruit d'un contact inattendu avec le monde rendu possible par l'émergence de vives émotions, c'est-à-dire « une relation spécifique entre deux corps dans laquelle la vibration de l'un suscite l'activité propre de l'autre » (2021, p. 255). Si le phénomène de résonance met en jeu des affects, l'auteur insiste sur le fait que celui-ci ne décrit pas un état émotionnel, mais bien un *mode de relation* entre deux entités qui parviennent à se *toucher*, se répondre et se transformer. Les émotions, négatives comme les émotions positives, constitueraient, en quelque sorte, le carburant de cette forme de relation. En situation de résonance, l'individu accepte d'être ébranlé, il manifeste l'envie d'agir et de répondre à ce qui le *touche*, là où l'aliénation se traduit par une relation dénuée d'affects, froide et silencieuse, au cours de laquelle aucune émotion, aucun *mouvement vers l'autre* n'est d'actualité.

Bien qu'Hartmut Rosa ait titré la partie de son ouvrage consacrée à l'éducation « L'école comme espace de résonance », il ne manque pas pour autant de pointer le risque grandissant de sa mutation en « zone d'aliénation » avec les conséquences que l'on perçoit depuis quelques années déjà : fatigue, *burn-out* professionnels, décrochage scolaire, anxiété, dépression, perte de sens... Les symptômes sont nombreux et révèlent tous un rapport altéré voire apathique entre le sujet et le monde. Fort de cette assertion, l'objectif de Rosa n'est donc pas de proposer une critique de l'institution scolaire mais, s'inspirant du triangle didactique proposé par Jean Houssaye (2014), de porter attention à la *qualité de la relation* qui se joue entre l'enseignant, l'élève et la matière enseignée. Son éclairage des rapports de résonance et/ou d'aliénation qui se trament dans la salle de classe rappelle un principe essentiel : à l'école, une relation responsive et attrayante n'est possible que dans la mesure où professeurs et élèves sont capables et acceptent de s'atteindre mutuellement. Autrement dit, lorsque chacun est disposé à se laisser « toucher » émotionnellement par son vis-à-vis tout en étant convaincu d'avoir quelque chose à dire en réponse à cet « appel ».

Quand les émotions sont empêchées par le statut

Revenons à la fin de non-recevoir de dialoguer arborée avec fermeté par l'enseignante. Alors que celle-ci aurait pu accueillir la remarque de Paul avec bienveillance et y voir l'opportunité d'un échange, son principal souci aura été celui de l'infailibilité et du contrôle à outrance. L'enseignante s'est, à bien des égards, empêchée d'être touchée par la réaction de Paul, pour mieux maintenir le *statu quo* de la relation verticale. D'une potentielle relation responsive, venant raviver la promesse de la résonance de part et d'autre, cet épisode inattendu se sera finalement soldé par une mise à distance rédhibitoire. Ce déni de reconnaissance (Honneth, 2008) à l'encontre des élèves est caractéristique du triangle de l'aliénation proposé par Hartmut Rosa.

Mais à y regarder de plus près, cet épisode est plus simplement venu réactualiser la frontière séparant les protagonistes et leur rôle respectif : « métier d'élève » immobile et à l'écoute d'un côté ; « métier de prof » de l'autre. Cette rigidité affichée, limitant les possibilités de relation résonante, peut, à terme, se transformer en une relation *militaire* – « pas une tête qui dépasse », « pas un mot », « déplacements contrôlés et réduits au minimum » – régie par les seuls principes de « surveiller et punir » (Foucault, 1975). Ainsi, en se méfiant du moindre imprévu, tout en exerçant son pouvoir sur les prises de parole et en jouant de son droit d'exclure l'élève *perturbateur*, l'enseignante instaure, sans le vouloir, un climat anxiogène peu propice à l'expression des élèves.

Outre les effets délétères sur la qualité de la relation enseignant-élèves, cette docilité exigée et présentée comme indispensable pour transmettre la connaissance s'avère illusoire, tant les affects sont consubstantiels à notre condition d'être humain. Et quand bien même les émotions constituent le cœur des interactions quotidiennes, de la cour

de récréation à la salle de classe, celles-ci sont souvent perçues négativement, *en trop, de trop*. Synonymes de dispersion pour l'enseignant, au prétexte qu'elles entraveraient les apprentissages, et de confusion pour les élèves (Pujade-Renaud, 1983), leur éruption signifie avant tout un état d'insécurité et de vulnérabilité. Si elles ne sont pas suffisamment socialisées, elles peuvent occasionner des comportements abrupts et se solder par des ruptures du cours de l'interaction préjudiciables à la compréhension des situations sociales. La situation mettant en scène Léa, Paul, Emma en témoigne. Dans de tels cas de débordement du cadre, l'élève, parce qu'il rompt les codes des rites d'interaction classiques et attendus (Goffman, 1973) est perçu comme une menace qu'il faut à tout prix contenir, quitte à procéder à son éviction. Redoutées par bon nombre d'enseignants, ces conduites à la marge du cadre éducatif, parfois à la limite du « braconnage » (De Certeau 1990), sont pourtant inévitables dans l'espace de la classe, et même essentielles dans les processus d'apprentissages. Loin donc de signifier une remise en cause du statut des enseignants, ces moments d'incertitude constituent le terreau d'une relation résonante.

Accélérons la résonance

Tout bien considéré, la relation élève-enseignant s'apparente à un jeu d'équilibre et de déséquilibre, à l'origine d'une transformation mutuelle. Si « *exister, c'est être affecté de telle ou telle manière* » (Pelluchon, 2020, p. 51), soit réagir aux états émotionnels des autres pour entrer en relation avec eux, et *in fine* se transformer, alors l'École gagnerait à enseigner aux élèves à apprendre à métaboliser ces épisodes émotionnels en sésames relationnels. En 1971, Ivan Illich, bien avant les propositions de Rosa, dressait déjà les contours d'une relation pédagogique affranchie de la rigidité de l'environnement scolaire, valorisant l'échange et la collaboration. De sa critique – radicale – du monopole de l'éducation par l'École, réapparaît aujourd'hui la nécessité de se délaisser d'une logique de réification des processus d'apprentissage dénués d'affects, qui conditionne et assujettit l'élève davantage qu'elle ne le responsabilise et cultive son envie d'apprendre. L'éducation « résonante » s'inscrit finalement dans la continuité de cette réflexion. En s'appuyant sur les récents travaux en neurosciences, qui valident l'hypothèse selon laquelle les apprentissages les plus pérennes sont ceux qui se réalisent sur fond d'émotions (Damasio, 2017), Rosa en vient à conférer au corps et aux émotions un rôle prépondérant au cœur même de la relation qui se tisse entre élèves et enseignants. Reprenant à son compte l'aphorisme de Montaigne selon lequel « *éduquer, ce n'est pas remplir des vases, mais allumer des feux* », sa théorie traduirait le mode de relation privilégié entre l'enseignant et ses élèves, au sein duquel les émotions seraient alors perçues comme vectrices des apprentissages.

Si la situation décrite par Léa, Paul et Emma n'a rien d'exceptionnel, elle suggère néanmoins que la relation pédagogique ne peut être effective que si et seulement si chacun est disposé (Lahire, 2002) à reconnaître ce qui l'affecte, pour mieux composer avec et s'inscrire dans une relation

responsive. Ce qui n'a, visiblement, pas été le cas entre Paul et son enseignante. Gageons que cette situation ne soit pas la règle au sein de l'institution scolaire !

Victor POUPARD

Doctorant en STAPS, CREN (UR 2661) - Le Mans Université

Omar ZANNA

Professeur de sociologie, CREN (UR 2661) - Le Mans Université

Bibliographie

- Catellin, S. (2014). *Sérendipité. Du conte au concept*. Seuil.
- Damasio, A. (2017). *L'ordre étrange des choses : la vie, les émotions et la fabrique de la culture*. Odile Jacob.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Editions de Minuit.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle*. Robert Laffont.
- Honneth, A. (2008). *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Editions Fabert.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Ed. Armand Colin.
- Pelluchon, C. (2020). *Réparons le monde. Humains, animaux, nature*. Rivages.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. L'Harmattan.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Zanna, O. et Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe*. Dunod.

LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE

[Catherine Audrin](#), [Nicolas Bressoud](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « [Administration & Éducation](#) »

2022/4 N° 176 | pages 95 à 102

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0095

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-95.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les compétences émotionnelles dans la formation enseignante

Catherine AUDRIN et Nicolas BRESSOUD

La dimension affective de l'enseignement est largement visible aujourd'hui, que ce soit au travers des publications scientifiques, des articles de journaux ou encore via les réseaux sociaux. Dans la perspective de proposer un état des pratiques basées sur la recherche, cet article thématise la prise en compte des compétences émotionnelles dans la formation de l'enseignant. La promotion des compétences émotionnelles, à concevoir en tant que capacité de comprendre, gérer et exprimer ses émotions ainsi que celles d'autrui est au cœur du quotidien scolaire. Il s'agit d'un enjeu prioritaire concernant non seulement la qualité de vie professionnelle des enseignants, mais aussi la qualité de leurs actions pédagogiques auprès des élèves. Nous commencerons par décrire un modèle sur les compétences émotionnelles et proposerons ensuite des pistes de formation.

Introduction

Les émotions dans le contexte scolaire, et en particulier les émotions de l'enseignant, ont longtemps été ignorées. Malgré un certain nombre d'études spécifiques effectuées dans la recherche en psychologie dès les années 1980, notamment au moment de la révolution affective¹, l'intérêt de la recherche sur les émotions des enseignants n'a émergé qu'à partir de la fin des années 1990. Désormais, la pertinence de ce courant de recherche n'est plus à démontrer. En effet, les émotions que ressent l'enseignant durant son activité (face à ses élèves, vis-à-vis de sa capacité

-
1. La révolution affective fait référence au tournant affectif pris par la recherche lors de la mise en évidence du rôle des émotions dans les comportements humains.

à partager le savoir et à gérer le groupe, ou encore par rapport à ses collègues et sa hiérarchie) modèlent son action, ce qui rend leur prise en compte incontournable (Audrin, 2020). Dans cet article, nous commencerons par définir ce que sont les émotions et la manière dont elles sont abordées dans les recherches en psychologie. Nous nous concentrerons ensuite sur la question des compétences émotionnelles, puis sur leur place dans la formation enseignante. Ceci nous permettra, dans un dernier temps, de proposer des pistes axées sur la capacité des enseignants à vivre leurs émotions sans les subir, permettant *in fine* l'augmentation de la qualité de vie professionnelle et de l'action pédagogique.

Parmi les cadres en vigueur, nous choisissons dans cet article de nous concentrer sur le cadre théorique des émotions dans une perspective psychologique, comme émanant d'une évaluation cognitive (Scherer, 2001). Dans ce courant, l'émotion est définie comme « *un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants pour l'organisme* » (Scherer, 2001, p. 92). C'est dans cette perspective que s'ancre le modèle de Frenzel et collègues qui proposent d'explicitier les antécédents et les conséquences des émotions de l'enseignant (Frenzel *et al.*, 2009). En particulier, l'enseignant évalue dans quelle mesure les comportements des élèves vont dans le sens de ses propres objectifs, ce qui a pour conséquence de faire émerger différentes émotions comme de la joie, de la colère ou de l'anxiété. Selon ce modèle, les émotions ressenties vont ensuite avoir un impact sur l'enseignement dispensé, notamment en termes de soutien social proposé aux élèves, ou encore de gestion de classe. Le type d'enseignement dispensé va à son tour avoir un impact sur les comportements des élèves, ce qui entretient un système en boucle. Par ailleurs, les émotions ressenties par les enseignants sont également perçues par les élèves, et par un processus de contagion émotionnelle, des émotions comme la joie ou l'ennui peuvent également être ressenties par ces derniers. Si la vie émotionnelle des enseignants et son impact semblent être admis comme objets de recherche à part entière, il reste à déterminer comment former la profession à la prise en main de cette dimension. Un levier semble être à chercher dans le modèle des compétences émotionnelles.

Les compétences émotionnelles des enseignants

Les compétences émotionnelles se réfèrent « *aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui* » (Mikolajczak *et al.*, 2020, p. 7). Et, comme toute compétence, cela s'enseigne et s'apprend. En effet, nous ne sommes pas tous égaux dans nos prédispositions à gérer nos émotions a priori. Nous pouvons l'illustrer par analogie à la nage. Certains ont en effet la chance de disposer d'un environnement qui va leur permettre de très rapidement être à l'aise dans l'eau avec une famille de nageurs ou une bonne coordination des membres. D'autres n'ont pas eu pour habitude d'aller à la piscine et ont intégré l'idée que « nager n'est pas pour eux ».

Pourtant, nous le savons, nager s'enseigne et s'apprend. Mieux encore : les techniques sont connues et, aujourd'hui, une personne qui souhaite naviguer sait qu'elle peut prendre des cours pour se débrouiller dans l'eau. Il en va de même pour les émotions : nous ne sommes pas égaux dans nos prédispositions initiales à les gérer, mais nous pouvons apprendre, car des techniques efficaces existent. Ce caractère « plastique » de nos capacités à gérer les émotions est crucial dans le développement humain.

Le modèle de Mikolajczak décrit les compétences émotionnelles comme étant constituées de cinq dimensions qui sont respectivement l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation de ses propres émotions mais également des émotions d'autrui (Mikolajczak *et al.*, 2020). Aussi, dans ce modèle, les compétences émotionnelles portent autant sur le versant intrapersonnel que sur le versant interpersonnel.

Dans le contexte de l'enseignement, l'identification des émotions fait référence à la capacité de l'enseignant à identifier ses émotions ou les émotions d'autrui (par exemple de ses élèves). Selon Mikolajczak et collègues (2020), il est important d'être ouvert aux émotions afin de pouvoir les identifier, et ainsi agir en conséquence. Par exemple, identifier notre fierté nous informe que nous avons aidé quelqu'un en accord avec nos valeurs morales, tandis qu'identifier la culpabilité chez autrui peut nous laisser penser que cette personne s'est mal conduite ; selon l'émotion identifiée, le comportement subséquent sera différent.

La seconde compétence émotionnelle de ce modèle est la capacité à exprimer ses émotions de manière adéquate (en fonction du contexte dans lequel elles émergent) ainsi qu'à écouter celles d'autrui. Dans le cadre de la vie de la classe, un enseignant peut ressentir de la colère à la vue d'une agression. L'expression de cette colère est au cœur d'enjeux importants. Il s'agit, par exemple, d'utiliser adéquatement l'énergie suscitée par cette émotion, tout en respectant le code de déontologie et en visant l'éducation de l'auteur de l'agression, la réparation de l'acte et la protection de la victime. Dans cet exemple, se laisser porter par la colère et agir de manière impulsive ne constitue pas un acte professionnel. C'est ainsi la manière d'exprimer la colère qui favorisera la qualité de l'action qui va suivre. Le versant complémentaire à l'expression des émotions et orienté vers autrui consiste en la capacité à écouter les émotions d'autrui. En écoutant les émotions de ses élèves, l'enseignant se donne les moyens de soigner la relation pédagogique au service du développement de l'enfant. Cette qualité d'écoute implique de savoir rester dans une posture d'accompagnement respectueuse de la personne.

La troisième composante de ce modèle est la compréhension des émotions. Appliqué au contexte scolaire, ceci peut être déterminant dans la relation avec les parents, les collègues ou sa hiérarchie : quand l'enseignant se sent mal à l'aise dans une séance avec des parents d'élèves, et qu'il parvient à identifier l'origine de cette sensation, il peut choisir comment prendre en compte cette information pour agir sur la suite de la rencontre plutôt que de subir une émotion désagréable qui va le désengager du dialogue. Ceci peut se vivre, par exemple, lorsqu'un enseignant culpabilise lors d'un échange au téléphone avec un parent, se

souvenant qu'il a oublié de répondre à une requête antérieure. Obnubilé par cette émotion désagréable, l'enseignant peut perdre de vue le but de sa communication et chercher à fuir ce moment. S'il prend le temps de comprendre pourquoi il culpabilise, il peut se donner les moyens de réagir et reprendre le dessus sur ses sensations. Dans ce cas, il pourrait alors décider de verbaliser ses regrets *et aller de l'avant* dans le dialogue en cours.

La quatrième compétence fait référence à la régulation émotionnelle. Elle comprend la capacité à réguler les émotions si celles-ci devaient être en contradiction avec nos objectifs ou inappropriées dans un contexte donné. Par exemple, l'excitation liée à l'anticipation d'une soirée festive à la suite de la fin de l'année scolaire doit être régulée si elle nuit à la concentration durant les dernières périodes de cours. Également, l'expression émotionnelle doit parfois être régulée. Durant le temps de classe, l'enseignant qui régule ses émotions est capable de réévaluer la situation en fonction de ce qui est le plus utile à son action pédagogique. En cas d'anxiété ou de sentiment d'impuissance dans une phase où ses élèves réalisent une évaluation notée, l'enseignant peut penser à tout le chemin parcouru par certains enfants et à leur progrès. Il peut aussi anticiper les échecs potentiels en envisageant déjà comment il va planifier la suite de son activité.

La dernière composante de ce modèle fait référence à l'utilisation des émotions. En étant capable de repérer les effets de ses émotions sur la manière de traiter l'information et sur ses jugements, l'individu pourra s'en servir lorsqu'elles seront bénéfiques (par exemple, choisir d'effectuer une tâche agréable lorsqu'il est de bonne humeur) ou au contraire s'en libérer lorsqu'elles ne le sont pas (par exemple, prendre conscience des biais qui peuvent intervenir dans la prise de décision). Ceci est souvent vrai lorsque l'enseignant est amené à réagir à un comportement perturbateur. En différant sa prise de décision, l'enseignant se donne les moyens d'utiliser l'énergie générée par une émotion, comme la surprise ou la colère, de manière adéquate sans la subir au moment où elle est trop intense.

De l'importance de former les enseignants aux compétences émotionnelles

La littérature a mis en évidence l'importance des compétences émotionnelles pour pléthore de situations. Gendron suggère notamment que les compétences émotionnelles des enseignants sont nécessaires pour s'adapter au contexte professionnel (Gendron, 2007). En effet, la littérature indique un lien négatif entre compétences émotionnelles et *burnout* chez l'enseignant (Mérida-López & Extremera, 2017), ainsi qu'un lien positif avec le bien-être via une diminution du stress et de l'anxiété (Puertas Molero *et al.*, 2019). De plus, Jennings et Greenberg (2009) suggèrent que les compétences émotionnelles des enseignants sont favorables à un climat de classe positif ainsi qu'au développement des compétences académiques chez les élèves. Au vu de ces résultats, il semble

crucial que la formation des enseignants aborde la notion des compétences émotionnelles (Hadar *et al.*, 2020). Certains travaux de recherche ont mis en évidence les bénéfices d'une formation orientée vers le développement des compétences émotionnelles. Par exemple, Gay a proposé une séance de relaxation de 7 minutes au travers d'une respiration consciente. Les résultats ont montré que les enseignants en formation initiale rapportaient une réduction significative de l'intensité de leurs différents états affectifs à la suite de ces séances de relaxation.

La formation aux compétences émotionnelles peut se faire en formation initiale et se prolonger en fonction des besoins de chaque enseignant au sein du système de formation continue. Pour ce faire, les référentiels de compétences du métier doivent explicitement admettre la nécessité de donner une place aux compétences-clés à développer pour reconnaître, prendre en compte et réguler ses propres émotions. Étant donné que les référentiels donnent le ton, ceux-ci dessineront la ligne directrice des formations. Au vu de ce qui précède, nous pouvons par exemple proposer l'ajout de la compétence suivante dans les référentiels : reconnaître et prendre en compte ses émotions dans l'exercice du métier au service de sa qualité de vie professionnelle et de la qualité du climat d'apprentissage. Cette compétence pourrait prendre en compte des variables telles que : identifier ses émotions en lien avec ses actions pédagogiques, mesurer l'impact de ses émotions sur sa vie professionnelle et le climat d'apprentissage, réguler ses émotions en fonction de ses besoins et missions, utiliser ses émotions au service du projet éducatif et de son bien-être, ...

Afin de permettre le développement de cette compétence, les formations initiales ne peuvent faire l'économie d'enseigner ce que sont les émotions et dans quelle mesure le futur enseignant a les moyens de les gérer. La compétence du référentiel est ainsi développée, selon nous, quand les personnes en formation ont dépassé deux croyances limitantes importantes : 1) *les émotions n'ont pas leur place en contexte professionnel*, 2) *la capacité à gérer les émotions est innée et ne s'enseigne pas*. Pour faciliter ce dépassement, divers programmes ou propositions de programmes existent (voir par exemple Kennedy *et al.*, 2022 ; Jennings et Greenberg, 2009). Ces programmes semblent converger vers un principe : ils proposent non seulement de connaître, mais aussi d'expérimenter les émotions directement ou indirectement.

Parmi les pratiques proposées, on peut, par exemple, noter la mise en place de situations fictives où les personnes sont amenées à simuler des situations conflictuelles : une personne joue le rôle de l'enseignant, une personne joue le rôle de l'élève, et une troisième personne observe. En jouant la situation, on relève l'état émotionnel supposé des protagonistes et on propose en collectif des stratégies de régulation : « au moment où il te manque de respect, que ressens-tu ? Est-ce que cette émotion peut t'être utile ? Comment pourrais-tu l'utiliser ? ». D'autres ateliers de pratique se proposent de mettre en place des situations ludiques. Par exemple, Zaharia et ses collègues (2022) montrent comment au travers du jeu, les participants peuvent petit à petit apprivoiser des situations fictives liées à l'expression et la reconnaissance des émotions. Dans un

des dispositifs, un joueur doit prononcer une phrase donnée en communiquant une émotion tirée au sort que le groupe ne connaît pas. La personne pourrait par exemple dire : « J'ai quelques courses à faire avant de rentrer à la maison » en tentant de communiquer de la joie ou de la colère ou encore de l'anxiété. Le groupe doit retrouver l'émotion convoquée et progresse ainsi en termes d'identification et d'expression. Une variante du jeu propose un vocabulaire permettant de définir plus précisément l'intensité de l'émotion simulée. Pour la colère, on peut alors être amené à repérer un simple agacement ou à l'inverse une véritable « fureur ». À travers le jeu, les participants apprennent également à formuler des feedbacks permettant de valider un état émotionnel. Il permet ainsi d'observer et de gérer des émotions sans les enjeux sociaux liés à la « vraie vie », tout en développant une capacité à communiquer sur la qualité d'une interaction en cours.

Dans le cadre des formations continues, un des éléments à activer semble être les communautés de pratiques. À travers des interactions régulières avec un groupe stable de collègues, les enseignants ont la possibilité de revenir sur des situations de réussite ou de difficulté en contexte professionnel. En suivant un protocole de communication, les pairs font émerger les enjeux émotionnels vécus par l'auteur de la situation, et lui donnent les moyens d'entraîner les compétences propices à la bonne régulation des actions relatives à la situation. On pourra, à la suite de la présentation d'une situation clinique, demander : « Comment t'es-tu senti à ce moment ? Qu'est-ce que cela a provoqué comme émotion chez l'autre ? Qu'as-tu décidé de faire ? ». Ces communautés de pratiques peuvent jouer un rôle-clé dans le développement d'une identité professionnelle partagée. À travers la confiance et le non-jugement qui en émane, les enseignants peuvent considérer que ce dispositif est un moyen, non seulement de réaliser du partage social, mais aussi de développer des solutions au service du métier. Du fait de leur constitution, ces groupes doivent obéir à quelques principes liés notamment aux temps de prise de parole et aux rôles des participants. On fera, par exemple, tourner à tour de rôle un animateur, un gestionnaire du temps et un observateur des relations. Le lecteur peut, par exemple, se tourner vers la discipline positive qui propose tout une série d'activités propices à engager les personnes dans des interactions facilitant le développement du pouvoir d'agir. Un des principes intéressants de cette discipline est de régulièrement questionner le vécu des personnes à l'aide de trois questions : « Qu'as-tu pensé ? Qu'as-tu ressenti ? Qu'as-tu décidé de faire ? ». Cette systématisation est intéressante car elle apprend aux participants à différencier la pensée de l'émotion. Par exemple, à la question « que ressens-tu ? » une réponse du type « je me suis dit que je m'étais trompé » est à réguler. L'animateur interviendra en indiquant : « non, ça c'est une pensée. Qu'as-tu ressenti ? » Cette systématisation est essentielle pour viser l'explicitation des émotions.

Conclusion

À travers la connaissance de leurs émotions et des outils pour les gérer sans les subir, les enseignants ont la possibilité d'agir sur leur bien-être et sur la qualité des apprentissages des élèves. Cela ne suffit pas à répondre à tous les défis liés au métier, mais c'est un enjeu qui reste crucial dans une profession qui subit une pression sociale importante.

Cet article visait à mettre l'accent sur le développement des compétences émotionnelles dans la formation initiale et continue. À ce jour, tout reste à construire dans ce domaine !

Catherine AUDRIN

*Chargée d'enseignement, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Médias, usages numériques et didactique de l'informatique*

Nicolas BRESSOUD

*Chargé d'enseignement, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Équipe Émotions, Apprentissage et Bien-Être à l'école*

Bibliographie

Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : Une perspective historique. *Recherches en Éducation*, 41, 5-19.

Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).

Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: "An Integrated Perspective and Empirical Test". Dans P. A. Schutz & M. Zembylas (Éds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (p. 129-151). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7

Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants. Symposium, Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts* (CD ROM), 250. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193213>

Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>

Madalinska-Michalak, J. (2015). Developing emotional competence for teaching. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 2), 71-97.

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(6), Art. 6. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>

Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. Dans K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Éds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (Vol. 92, p. 92-120). Oxford University Press.

Zaharia, A., Dell-Angela, L., Sander, D., & Samson, A. C. (2022). The potential of board games to promote emotional competences. Dans D. Dukes, A. C. Samson, & E. Walle (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 354-369). Oxford University Press.

ARCHITECTURE ET ESPACES SCOLAIRES

Quand l'environnement se conjugue aux émotions des élèves

[Éric Dugas](#), [Thibaut Hebert](#), [Raffi Nakas](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 105 à 111

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0105

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-105.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LES ÉMOTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES : VERS UNE ANALYSE CONJOINTE ?



Architecture et espaces scolaires

Quand l'environnement se conjugue aux émotions des élèves

Éric DUGAS, Thibaut HÉBERT et Raffi NAKAS

Cet article propose de questionner, principalement à partir des recherches des trois contributeurs, les émotions suscitées par les bâtiments scolaires. Le postulat posé dans ce texte est que les lieux dans lesquels nous vivons et travaillons conditionnent nos attitudes et sont porteurs de sens. Ainsi les auteurs soulignent-ils que l'architecture scolaire est corrélée à des émotions tant positives que négatives chez les élèves. Effectivement, les résultats de leurs travaux révèlent que ce sont particulièrement l'aménagement spatial et les conditions environnementales de certains espaces (couloirs, cour de récréation, toilettes, salles de classe...) qui ont un impact sur le stress des élèves et plus globalement sur leur bien-être. Finalement, pour mieux agir de manière collégiale, il devient nécessaire de vivre et comprendre les espaces scolaires et les émotions qu'ils génèrent. C'est là tout le défi de l'inclusivité sociale ou scolaire.

Le couplage individu-environnement spatial en question

Longtemps, le lien étroit entre l'environnement spatial et l'individu au prisme des émotions a été minoré, cloisonné comme par un mur séparant deux espaces. Pourtant depuis quelques décennies, nous savons que la dynamique liée à cet environnement a un impact sur les conduites de celles et ceux qui s'y meuvent. Ainsi les lieux dans lesquels nous vivons, apprenons et travaillons ne sont-ils pas de simples décors (Moser, 2009), et conditionnent nos manières d'être et nos comportements (Fischer, 2011). La réciproque est aussi vraie, l'humain compose son environnement : de fait, en paraphrasant Winston Churchill, nous façonnons nos environnements et à leur tour ils nous façonnent. Cette interaction réciproque et ce *dualisme* environnement/individu – au sens de « *coexistence de deux éléments différents* » (dictionnaire [en ligne]) –, font écho au

dualisme d'antan entre le corps et l'esprit. Dualisme exprimé par la célèbre expression « *Je pense donc je suis* » de Descartes (1637) pour progressivement se muer – sous les avancées de la connaissance scientifique – en un « *Je suis donc je pense* » (Damasio, 1995). Dit autrement, l'individu est désormais perçu comme une totalité, un « *Je suis* » qui n'existerait qu'à travers le corps et l'affectivité.

Plus rarement est évoqué, comme rappelé par Petit (2021), un « *Je sens donc je suis* », formulé par le Marquis d'Argens au XVIII^e siècle. Car l'affectivité et les émotions sont connotées diversement (valence positive ou négative) selon les époques, les situations et les contextes. Parfois mieux vaut les taire, les cacher que les exprimer. L'espace n'échappe pas à ces charges affectives associées, selon qu'il est pensé ou perçu pour séparer, protéger, surveiller ou contrôler. Et l'espace n'étant pas dans un isolat sociologique, il est porteur de sens, et d'émotions. C'est dans cette perspective qu'à travers quelques recherches réalisées par les trois contributeurs, nous allons exposer respectivement le ressenti des élèves envers l'architecture de leur bâtiment scolaire, puis les sous-espaces dans lesquels ils se déplacent et interagissent. *In fine*, nous interrogerons la relation enseignant-élèves au prisme du stress dans la configuration spatiale d'une classe.

L'architecture et les espaces scolaires pensés par des adultes, ressentis par les élèves

L'architecture scolaire, trop souvent pensée de manière descendante, est le reflet de l'environnement physique de notre société : en résumé, « sécurité, écologie et esthétique » est le triptyque gagnant sous couvert d'un mieux-être individuel et collectif, d'une meilleure qualité de vie. Or certains facteurs d'influence du bien-être peuvent devenir de véritables facteurs de stress architecturaux s'ils sont mal maîtrisés, tels que celui de la « densité » (Hébert, 2019). Aranguren et Tonnelat (2013) ont d'ailleurs montré que dans le métro aux heures de pointe, la proximité physique génère des émotions telles que la peur, le mépris ou l'embarras. Dans le cadre de l'école, le sentiment d'entassement peut même être propice à l'anxiété, au sentiment d'insécurité et de menace (*ibid.* ; Fischer, 2011). De surcroît, si l'emballage évolue, le recensement des collèges révèle que l'option « avec cour », comme modèle de construction, est très répandue en France (Rigolon, 2010) et reste majoritaire actuellement : espaces extérieurs importants et lieux de circulation sont ainsi privilégiés. En fin de compte, « nous nous situons sur un schéma classique d'établissements avec des couloirs alimentant des deux côtés des salles de classe et une vaste cour de récréation « bitumée » à l'extérieur des bâtiments » (Hébert et Dugas, 2019, p. 4). Le regard optimiste de Rigolon précise que cette configuration est rassurante, car elle permet la surveillance de ce lieu de socialisation, empli d'effervescence interactionnelle et relationnelle. À l'inverse, des points de vue plus critiques dans la lignée de Foucault (1975) poussent l'analogie entre les établissements sécuritaires pensés par Bentham et nos écoles de la République. Autrement dit, les aménagements dédiés à la surveillance dans ce type de bâti peuvent générer un sentiment de captivité chez les

élèves dès lors que la structure panoptique impose aux occupants des contraintes. Nous avons du reste mis en lumière cette ambiguïté entre la quête d'un établissement sécurisé et sécurisant, et la valorisation de la liberté des élèves (Hébert et Dugas, 2019).

Cette enquête visant l'évaluation par des collégiens ($n = 795$) de leur bâti scolaire a aussi révélé des liens entre les émotions suscitées et l'environnement scolaire. D'une part, le collège éveille chez eux davantage d'émotions positives que d'émotions négatives. Nous observons ainsi que le bâtiment suscite plus de joie, d'approbation, d'attente que de colère, de peur, de tristesse ou de rejet. D'autre part, les résultats attestent d'une relation significative entre l'évaluation de l'établissement et les émotions suscitées par cet endroit. En d'autres termes, l'image de l'établissement est corrélée positivement avec des émotions positives et négativement avec les émotions négatives. Par ailleurs, certaines conditions environnementales (densité, bruit, qualité de l'air, chaleur, couleurs, etc.) seraient potentiellement propices à provoquer des émotions négatives. En somme, comme le précise Nordström (2010), « *L'environnement acquiert pour les enfants une valeur émotionnelle parce qu'ils sont capables de développer et d'approfondir des manières d'y être sensibles* ». Un élève de 3^e interrogé de façon informelle nous faisait d'ailleurs l'aveu suivant : « *Quand je vois comment ils ont refait notre collège avec tous ces murs gris, cette grande cour bitumée en noir et ces grilles à l'entrée du collège, on a l'impression d'être dans une prison. Ça me dégoûte* ».

En outre, un établissement scolaire possède des sous-espaces qui peuvent aussi produire des émotions positives ou négatives. Une collégienne scolarisée en 6^e avouait « *avoir la frousse dans certains couloirs* » à cause des jeux d'agression exercés par des élèves. À cet effet, nous avons – en amont de l'enquête susmentionnée –, enquêté auprès d'élèves de différents collèges ($n = 544$; élèves de 6^e et 3^e) sur leur ressenti concernant divers espaces scolaires (Hébert et Dugas, 2017). Il s'agissait d'observer lesquels de ces derniers étaient ressentis comme les moins ou les plus sécurisants.

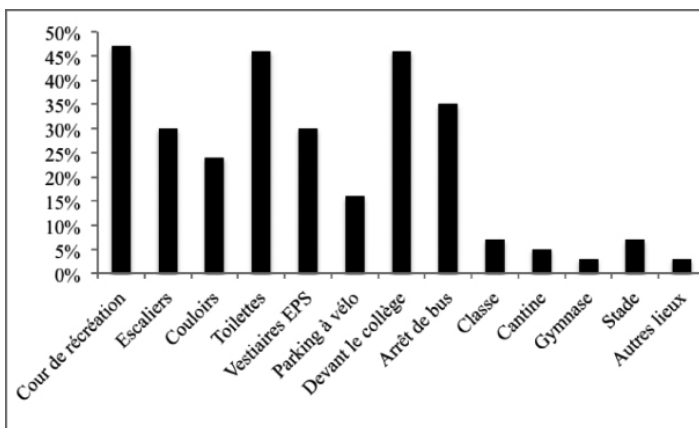


Tableau 1. Les espaces scolaires les moins sécurisants pour les élèves. Agrégation des trois choix effectués par les collégiens (*ibid.*, p. 6).

La cour de récréation arrive majoritairement en tête, suivie de près par les toilettes et le devant du collège. Comme le précise un chef d'établissement interrogé dans le cadre d'une recherche (Hébert, 2019), la cour « est une véritable cage aux lions. Il est vrai que la forte densité peut jouer sur le sentiment d'insécurité des élèves [...]. On a une population qui fluctue avec des murs qui ne bougent pas ». Cet espace est pourtant conçu comme un lieu de détente, de « bien vivre ensemble ». Ce lieu de respiration se transforme en un lieu de tension, de hiérarchisation entre les élèves (filles/garçons ; jeunes/plus âgés, vulnérables/leaders...). Le caractère anxigène, insécurisant de cet espace ressenti majoritairement par les élèves met en question le bien-fondé des réflexions émises sur l'espace scolaire, sur son aménagement et donc interpelle les décideurs. Comme conforté par les travaux de psychosociologues (dans Fischer, 2011), « La cour de récréation peut faire l'objet de « zones d'emprise » de la part des plus âgés. En d'autres termes, ces derniers exerceraient une forme de droit de possession de cet espace » (Hébert et Dugas, 2017, p. 8). Pour enfoncer le clou, comme souligné par bon nombre de spécialistes de l'architecture scolaire, les aménagements proposés pour l'espace récréatif sont trop insignifiants et peu adaptés aux préoccupations des collégiens et lycéens. À quand un espace scolaire coconstruit véritablement et concrétisé avec tous les acteurs de l'éducation ?

Si l'on se fie aux réponses de notre enquête liées à l'âge et au sexe, on constate que chez les plus jeunes, la cour de récréation est anxigène alors que les plus âgés ressentent de l'insécurité devant le collège. Par ailleurs, les garçons stigmatisent les toilettes alors que les filles pointent les escaliers. Chez les plus âgés, les garçons s'illustrent par davantage de peur dans les vestiaires d'éducation physique et sportive (EPS). D'un point de vue plus « micro », l'espace-classe et ses configurations spatiales, associés à la relation pédagogique entre enseignants et élèves, contribuent aussi à produire des émotions bigarrées.

L'espace-classe : un vecteur d'émotions pour les élèves

Le climat scolaire est consubstantiel aux interactions humaines et à celles liées à l'environnement qui nous intéressent particulièrement ici. Il se compose de cinq éléments : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance. Esparbès-Pistre *et al.* (2015) soulignent par exemple que le climat scolaire, les acteurs et l'organisation de la structure éducative peuvent être des facteurs de stress perçus. Or, les facteurs de stress à l'école sont multiples et ne peuvent se cantonner au processus évaluatif des élèves. Ces auteurs ajoutent que les séquences d'activités, leur organisation et leur planification sont aussi une source de stress pour certains adolescents (*ibid.*, p. 91). Autrement dit, l'organisation scolaire, les choix pédagogiques et didactiques des enseignants constituent une source de stress perçue par les élèves. La relation pédagogique étant par essence dissymétrique, il n'est pas surprenant qu'elle puisse être

stressante. Il convient dès lors de s'interroger sur les pratiques enseignantes et par extension sur les leviers du climat d'apprentissage. Hébert et Dugas (2022) ont par exemple montré que les enseignants préfèrent certaines configurations de classe pour favoriser le bien-être des élèves.

Toutefois, ces effets (configurations spatiales dites en autobus, en U, en îlots, etc.) peuvent être accentués ou pondérés par certaines pratiques pédagogiques, pouvant être ressenties comme stressantes par les élèves. Nous avons ainsi montré (Nakas, 2021) que les situations où les élèves devaient se produire ou exposer devant leurs pairs étaient jugées comme stressantes. « *Je n'aime pas montrer devant les autres, ça me met mal à l'aise, ça me stresse, je n'aime pas ça* » dira par exemple Maëlys, élève de 3e. Ce type de ressenti se retrouve dans plusieurs disciplines, comme en mathématiques (Nakas, 2022) ou encore en EPS dans le cadre des activités artistiques comme la danse. Effectivement, le fait de danser devant les autres est ressenti comme stressant par les élèves, c'est ce que souligne d'ailleurs Théo, élève de 6e : « *Moi, je ne veux pas danser devant les autres, je trouve ça très stressant, ils vont se moquer et rire de nous* ». Dans le même esprit, Zanna (2018) indique que le passage au tableau est une démarche d'apprentissage susceptible de se transformer en stress pour l'élève, en particulier à travers les regards d'autrui posés sur soi et ce, quels que soient le sexe ou l'âge des élèves.

Si dans la littérature scientifique, il est communément admis que le stress résulte de l'appréciation individuelle et non de faits objectifs signifiant que deux individus interpréteront une même situation de manière différente, il n'en demeure pas moins qu'il peut être nécessaire de se questionner sur les pratiques pédagogiques et les configurations de classe, d'autant plus quand ces dernières jouent un rôle primordial dans les émotions, positives ou négatives, des élèves. Sans oublier que le stress peut aussi être bénéfique : dans l'une de nos dernières études (Hébert et Dugas, 2022), nous avons montré, d'une part, que les pratiques pédagogiques favorisaient la coopération et, d'autre part, que les configurations de classe qui instauraient une certaine proxémie entre les élèves permettaient d'améliorer significativement le climat d'apprentissage.

Conclusion

Si de nombreux travaux démontrent que le bâtiment scolaire et l'aménagement des espaces ont un impact sur le bien-être des élèves (Hébert et Dugas, 2017 et 2019 ; Hébert, 2019, etc.), ils appellent à une réflexion qui intègre les nouvelles perspectives pédagogiques et le bien-être relationnel des usagers des établissements scolaires ; sachant que l'humain est un « tout », intelligible seulement lorsqu'on étudie le rapport qu'il entretient avec la situation dans laquelle il évolue. Comme le soumet Bailly (2016) pour les paysages urbains, les établissements scolaires « *sont en mal d'émotions* » dans le sens où la conception des bâtiments fait peu état du senti et du ressenti associés à ces lieux et à leurs sous-espaces.

Pourtant, « les éléments sensibles sont constitutifs des lieux, qu'il s'agisse de représentations sociales, culturelles, imaginaires ou des affects » (*ibid.*).

Finalement, l'impact de l'architecture scolaire et des aménagements spatiaux se doit d'être vécu, expérimenté et réfléchi. Il s'agit en fait de vivre et comprendre ces espaces et les émotions qu'ils génèrent pour mieux agir collégialement. C'est tout le défi de l'inclusivité sociale ou scolaire : « Faites pour moi mais pas sans moi » (Dugas, 2022). L'environnement physique, tout comme les pratiques enseignantes, doit être pensé de façon plus horizontale entre les différents acteurs, dans une véritable dynamique participative.

Éric DUGAS

*Professeur des Universités, sciences de l'éducation et de la formation,
Université de Bordeaux
INSPE- Académie de Bordeaux*

Thibaut HÉBERT

Maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Lille

Raffi NAKAS

*Professeur agrégé d'EPS
Docteur en sciences de l'éducation, université Lumière Lyon-II*

Bibliographie

- Aranguren, M., Tonnelat, S. (2013). Les visages du métro (la force des émotions faibles) : contacts physiques, transactions émotionnelles et densité de voyageurs dans le métro de Paris. *Métropolitiques*. [En ligne].
- Bailly, E. (2016). Les paysages urbains en manque d'émotions. *Carnets de géographe*, 9. [En ligne].
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dugas, E. (2022). Débat : Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité. *The Conversation*. [En ligne].
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112.
- Fischer, G.-N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris : Dunod.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Hébert, T. (2019). La sécurité dans les établissements de l'enseignement secondaire sous le prisme de l'architecture et l'aménagement des espaces. *La recherche en éducation*, 19. [En ligne].

- Hébert, T., Dugas, É. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Revue Éducation et socialisation - Les cahiers du Cerfee*, 43. [En ligne].
- Hébert, T., Dugas, E. (2019). L'évaluation de la dimension architecturale des établissements scolaires récents. Enquête sur le ressenti des collégiens. *Tréma*, 52. [En ligne].
- Hébert, T., Dugas, E. (2022). Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal : enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire. *Revue Didactique*, 3(1). [En ligne].
- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. Bruxelles : De Boeck.
- Nakas, R. (2021). Facteurs de stress perçu par les élèves et les enseignants en éducation physique et sportive. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 7(2), p. 155-174.
- Nordström, M. (2010). L'utilité des cours dans la construction de l'identité de genre : observations des activités pratiquées par les filles et les garçons âgés de 12 ans pendant la récréation. Dans I. Danic et al. (dir.) *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (21-34). Rennes : PUR.
- Petit, E. (2021). *L'émotion est ce qui nous relie. Essai sur la société des émotions*. Paris : L'Harmattan.
- Rigolon, A. (2010). Les plans de construction des écoles européennes du XXI^e siècle : présentation. *OCDE*. [en ligne].
- Zanna, O. (2018). Le rituel du passage au tableau : une modalité d'évaluation de l'ambiance empathique de la classe. Dans É. Dugas, les violences scolaires d'aujourd'hui en question. *Regards croisés et altérités* (p. 131-146). Paris : L'Harmattan.

TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT À L'ŒUVRE DANS LA RELATION ÉDUCATIVE : UNE HISTOIRE D'ÉMOTIONS PARTAGÉES

[Pascale Toscani](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 113 à 119

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0113

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-113.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Transfert et contre-transfert à l'œuvre dans la relation éducative : une histoire d'émotions partagées

Pascale TOSCANI

Depuis quelques années, l'École tend à développer les compétences émotionnelles des élèves, et ce domaine d'investigation est travaillé à tous les âges, parfois même, dès la maternelle. Ce champ de recherche a fait l'objet de nombreuses études scientifiques, et son rôle essentiel, tant pour la santé mentale que pour le développement des compétences cognitives ou sociales, n'est plus à démontrer. Notre cerveau est le siège de nos émotions, qui font partie de l'héritage universel de l'être humain. Elles ont une fonction précise : l'adaptation à notre environnement, afin de faciliter la survie et la communication. Mais notre environnement est traduit, imaginé de manière différente par chaque humain, parce qu'il vit dans un monde qu'il est le seul à orchestrer. Notre psyché va s'unir à cette organisation, qui façonnera la personnalité de l'individu tout au long de la vie. Chaque humain a une histoire collective et une histoire personnelle, et cette histoire commence dans sa famille d'origine et se poursuit à l'école, premier lieu social. Les enfants, comme les adultes, expriment des émotions sans avoir toujours conscience de ce qui les a déclenchées. Dès lors, l'École ne peut demander aux élèves d'apprendre à gérer leurs émotions, sans garde-fou. Cet article explore les pistes possibles de positionnement face à la problématique du transfert et du contre-transfert en éducation, concepts qui appartiennent également au champ du social, dont l'éducation fait partie.

Une définition neurologique des émotions vers leurs expressions multiples

Vivons-nous dans un monde où les enfants seraient plus sensibles à leur environnement et à leur univers relationnel que ne l'étaient leurs propres parents ? Cette sensibilité est-elle exacerbée au point d'intégrer dans les parcours scolaires, un travail sur les émotions ? De quel travail s'agit-il et quelles en seraient les finalités ? Les programmes proposés à ce sujet dans les établissements scolaires supposent qu'ils seraient un levier pour apprendre à appréhender et gérer les émotions.

Le travail sur les émotions dans le cadre scolaire n'est pas nouveau. À travers l'étude des contenus disciplinaires, l'École permet aux élèves de les nommer, de les comprendre, de les décrypter en eux et chez les autres. Les émotions s'apparentent à des clés de lecture du monde et de la relation entre les humains. Lorsque l'École prétend aider les enfants à gérer les émotions, il semble que le projet change de nature et de visée.

Si nous nous en tenons à une définition biologique, une émotion est une fonction adaptative dont il est possible de reconnaître les signes visibles, par vasoconstriction : pâleur, sudation, accélération du rythme cardiaque, pression artérielle, douleurs... par vasodilatation : rougeur, sensation de chaleur... Il s'agit de l'ensemble des modifications corporelles qui préparent un comportement. Les émotions sont dépendantes de circuits neuronaux aujourd'hui bien identifiés grâce à différentes méthodes d'enregistrement de l'activité cérébrale. L'émotion est de fait, de nature éphémère. Elle est l'expression d'un message, pour soi ou pour l'autre. Les émotions universelles sont nommées primaires (la peur, la colère, la tristesse, la joie, le dégoût et la surprise) et secondaires (compassion, embarras, honte, culpabilité, mépris, jalousie, envie, orgueil, admiration, etc.). Elles sont automatisées, stéréotypées, modulées en durée et en intensité et contrôlées par la culture et l'éducation. Les émotions secondaires ne sont pas toujours conscientes et lorsqu'elles le sont, elles relèvent au moins partiellement de l'inconscient et renvoient à la question de leur origine, non accessible, à moins d'un « travail » sur cet inconscient. Dès lors, sommes-nous dans un dilemme insoluble, dans le sens où l'école est à la fois le lieu d'une expression inévitable des émotions et le lieu d'un traitement impossible de ces mêmes émotions, tant du côté de l'enseignant que de celui de l'élève ?

La compréhension des émotions : une analyse partagée par tous les acteurs

L'univers psychique de chaque personne, adulte ou enfant, est en grande partie inconscient. La relation éducative est aussi une rencontre de ces inconscients. De ce fait, travailler sur les émotions ne peut pas s'envisager que du seul côté de l'élève, c'est nécessairement un parcours partagé. L'école n'est évidemment pas le divan ; mais le transfert, positif ou négatif et le contre-transfert n'appartiennent pas exclusivement à l'univers de la psychanalyse, parce que l'inconscient est aussi un fait social.

Le **transfert** peut être considéré comme un déplacement de sentiments de soi vers l'autre, à travers des phénomènes inconscients, liés à des affects passés, par le mécanisme de la projection, dans le cadre d'une relation, où l'une des personnes a une autorité de compétence : l'analyste, le médecin, l'enseignant... On parle de transfert positif lorsque les sentiments de l'accompagné envers l'accompagnant sont plutôt bons, et de transfert négatif lorsque les sentiments de l'accompagné envers l'accompagnant sont plutôt hostiles. Le transfert est un phénomène naturel en soi, lié à toute relation interpersonnelle. Freud et Jung ont une conception différente du concept de transfert. Pour Freud, le transfert est appréhendé comme un mouvement à sens unique. Jung insiste, lui, sur ses effets réciproques de toute relation : le transfert n'échappe pas non plus à la relation de l'accompagnant vers l'accompagné.

Par **contre-transfert**, on entend l'absolue nécessité de prendre conscience de ses sentiments vis-à-vis de la personne que l'on accompagne, car ces sentiments auront un impact sur la relation, et dans le cas d'un enseignant, sur la relation éducative. C'est pourquoi le contrôle du contre-transfert devrait faire partie des aspects les plus importants de la formation des éducateurs. Pour un élève, apprendre à gérer une colère à l'école peut faire taire à tout jamais ce qui doit pourtant être dit. Le risque serait de vouloir traiter le niveau apparent d'une émotion, en ignorant l'origine. Le travail mené avec les élèves sur leurs émotions peut faire courir le risque d'ignorer l'importance fondamentale de cette relation transférentielle dans la relation éducative, dans la mesure où elle induit des projections de part et d'autre qui peuvent induire des comportements incontrôlés. Chaque humain en interaction avec un autre, enfant ou adulte, peut faire dépendre sa pensée et ses actions des attentes d'autrui de manière inconsciente. Il peut aussi imposer sa pensée et ses actions à autrui de manière tout aussi inconsciente. L'interaction se complexifie pour l'enseignant, dans la mesure où l'autre est aussi pluriel lorsqu'il s'agit d'une classe. Le collectif est générateur en lui-même d'émotions qui n'appartiennent qu'à lui et qui sont d'une autre nature que celles qui envahissent chaque élève en particulier. Dans le contexte du contre-transfert, les projections, ou les transferts de l'enseigné sur l'enseignant font de lui une cible de choix. Sa capacité d'analyse est ainsi indispensable pour clarifier les situations ambiguës.

Sommes-nous face à un autre dilemme, dans le sens où l'institution qui propose de travailler sur les émotions peut aussi être génératrice de violence symbolique ? La relation éducative se conjugue parfois avec admiration, rejet, provocation, identification, soumission, révolte, humiliation, pour l'enseignant comme pour l'élève. De ces cavernes sombres, ou couches « *souterraines* », peut émerger au moment où l'on s'y attend le moins, l'émotion sous des formes très variées et inattendues. Les interactions sociales, comme l'interaction en éducation, impliquent presque toujours une « représentation » de soi où l'acteur cherche à produire, à imposer ou à défendre une image de lui-même face à autrui, quel qu'en soit le prix. Les établissements scolaires cherchent pourtant à *établir des relations de confiance avec les élèves, tout en adoptant une posture de toute puissance, ce qui rend difficile l'ajustement* ou l'autorégulation des rencontres. Le lieu scolaire n'est pas un « *téménos* », un lieu protégé.

Les élèves tentent de traverser leur enfance, puis leur adolescence, en se construisant à travers le prisme de leurs parents, de leurs éducateurs, et de leurs perceptions d'eux-mêmes aux prises avec le réel, ainsi que l'interprétation qu'ils en font. Le langage des émotions à l'école, en paroles ou en actes, est l'expression de leur lucidité comme de leur vulnérabilité psychique, de leur long cheminement pour atteindre une maturité comme processus d'individuation, processus naturel de transformation intérieure pour devenir un individu autonome. L'agressivité et la violence sont, elles aussi des systèmes de défense, par la mise en mots ou en actes d'une émotion extrême. Si l'école est le lieu d'expressions fécondes de l'émotion, elle est aussi source de projection où les traces mnésiques du passé tenteront de se réajuster à des expériences nouvelles, ce qui est toujours pour l'élaboration du Moi, une difficile transition. L'exposition du Moi face à l'autre, aux autres, rend toujours vulnérable.

Proposition d'un cadre éthique de travail

Ainsi, l'école peut-elle, et à quelles conditions, être le lieu d'expressions fécondes de l'émotion, de dépassement du malentendu né de la rencontre de deux « partiels » inconscients ? L'échange dans le cadre scolaire relevant du transfert et du contre-transfert appellerait un tiers, mais de quel tiers peut-il s'agir ? Si la psychanalyse n'a pas à être convoquée pour toute émotion, qui est néanmoins structurante de la personnalité, sa maîtrise exige de prendre de la distance avec le « binôme » des deux protagonistes et de l'effet transfert et contre-transfert. Quel serait le « garde-fou » qui entraverait l'évolution d'un processus de transformation de la relation ? L'École n'a pas la culture de la psyché, même si elle n'ignore pas le phénomène de la projection.

L'émotion, en psychologie, s'apparente à un symptôme. Marc Zerbib (2002) décrit le symptôme comme le comportement d'un individu, dans une situation donnée, qui pose problème, dans la mesure où il empêche, par exemple, deux individus, ou un individu et un groupe, de travailler ensemble, ou de communiquer ensemble. Il écrit à ce sujet, non sans humour, que *« rien n'est moins socialisable que le symptôme. Rien n'est plus privé que le symptôme. C'est ce que nous avons de plus foncièrement unique. Le symptôme est quelque chose d'inédit, d'original qui me distingue des autres. Il ne me renvoie pas au social, il ne me rapproche pas de l'autre, au contraire il m'en sépare, il m'en différencie, il m'en isole. Mon symptôme ne marche pas au pas de tout le monde. Envers et contre tous, le plus souvent contre moi-même, il se met au travers du chemin, il est bon gré mal gré, plutôt mal gré, l'empêcheur de tourner en rond »*. En psychologie, le travail sur les émotions, considéré comme symptôme, est un « matériel » clinique. L'émotion comme outil de travail scolaire peut être en conséquence une chance et un risque. Il est une chance parce qu'à l'École, l'expression des émotions est un régulateur social et psychique de la communication. Il est un risque, parce que l'expression des émotions est une résonance intime à travers le prisme de son histoire, de sa propre psychologie. En ce sens, travailler sur les émotions à l'École peut ouvrir une boîte de

Pandore dont les contenus peuvent devenir envahissants : on ne badine pas avec la psyché, et on ne s'improvise pas accompagnateur de « l'âme ».

Est-ce à dire qu'un travail sur l'expression des émotions doit être proscrit à l'École ? Certes non, mais il devrait répondre à un cadre précis, entre autres, en répondant à une clarification de la technique et des options théoriques : la façon de considérer l'émotion, la conception de ce que doit être la relation éducative, l'analyse des moyens et des buts qui sont assignés au travail sur les émotions.

La conception de l'émotion : au-delà de l'étude d'une définition, d'un concept, une conception qui aboutit à une pratique ne peut se baser sur une représentation subjective, fût-elle individuelle ou collective. Elle devrait être étayée par une étude solide et distanciée de ce que recouvre ce terme. Dans les écoles, le terme de « gestion » des émotions est souvent ambigu. Il apparaît comme un remède à un manque de gestion des comportements. Si un travail sur les émotions est intégré à l'École, alors une réflexion profonde s'impose sur la relation éducative qui les génère.

La conception de ce que doit être la relation éducative : la relation éducative s'établit à travers une rencontre de deux personnes (l'élève et l'enseignant), ou d'une personne (l'enseignant) et d'un groupe (classe), avec des univers psychiques, cognitifs, culturels, sociaux qui peuvent être très différents. S'engage alors une dialectique consciente et/ou non consciente où chacun doit s'accommoder du réel, et apprendre à avoir un regard distancé sur ses préjugés et ses projections. Toute personne a le droit d'être ce qu'elle est, sans être enfermée dans une logique de l'imaginaire d'une « bonne relation ». Le risque, pour l'enseignant, est de vouloir prendre le pouvoir sur la relation, en faisant la confusion entre la « bonne relation » et la « bonne conduite ». Dans la relation éducative, les règles ne sont pas les mêmes selon que l'on est enseignant ou élève. La dérive de l'élève est ordinaire, et source de développement lorsqu'elle est travaillée. Ce sont les conditions du transfert. L'enseignant ne s'identifie pas aux projections des élèves, ce sont les conditions du contre-transfert. Dans cette équation, une multitude d'émotions sont à l'œuvre chez l'un et chez l'autre.

L'analyse des moyens et des buts qui sont assignés au travail sur les émotions : travailler sur les émotions est-il un ersatz du travail sur le Moi de l'élève ? Prendre conscience de ses émotions et les mettre en mots est-il utile et pour quelle raison ? Si le but d'une telle initiative est de réduire la charge émotionnelle à l'École sous prétexte qu'elle est néfaste à l'apprentissage ou à la communication, le risque n'est-il pas d'annihiler de fait, le message qu'elle est censée produire ? L'élève n'est pas le seul à avoir des émotions, le travail ne peut pas être unilatéral. Les élèves, qui deviendront des hommes et des femmes, ne se construiront pas qu'avec les images mentales de leur enfance, bien qu'elles demeurent en eux, et qu'elles colorent les relations à l'autre dans l'avenir. Les images de la relation enseignés/enseignants pourront aussi avoir un impact tout aussi fort sur leur devenir. L'analyse du transfert et contre-transfert de l'enseignant dépend de sa relation à lui-même et de sa réflexion sur son métier. Il s'agit de sa capacité à s'interroger sur sa fonction d'accompagnant pour qu'une alliance entre lui et l'élève soit le plus possible dégagée des

ombres qui l'habitent. Le processus d'individuation est un processus sans fin qui nourrit tous les acteurs d'une relation, qu'elle soit conflictuelle ou harmonieuse. Travailler les émotions avec des élèves suppose un cadre professionnel très précis, qui n'est pas celui de la psychanalyse, mais qui en comporte les règles de base, à savoir : la confidentialité, le respect inconditionnel de toute personne, et l'interdit de tout jugement de valeur. Ces règles sont d'autant plus importantes que le lieu scolaire n'est ni un espace assez sécurisé pour la parole, ni un espace indépendant, il est influencé de façon multiple. Travailler sur les émotions à l'École ne relève pas d'une technique : il n'y a pas de didactique des émotions. En revanche, analyser ses propres affects, lorsqu'on est enseignant, est un outil puissant de gestion du contre-transfert, parce que cela a pour objet le rapport que l'émotion entretient avec l'inconscient dans la classe et de la classe. L'enseignant est aussi en prise avec la gestion de ses propres émotions, comme l'est l'élève. En ce sens, il intègre les émotions de ses élèves pour les métaboliser. Ce travail conscient permettra à l'élève de distancer les siennes pour que ces nœuds émotionnels « soulagés » participent à sa maturité, chemin de sa liberté intérieure.

Pascale TOSCANI

Directrice du GRENE MONDE

(laboratoire de neurosciences cognitives,
apprentissage et transitions éducatives)

Docteure en psychologie, chercheure associée au laboratoire du LIRDEF

(laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique,
éducation et formation)

Université Paul Valéry de Montpellier

Bibliographie

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. PUF : 2001.
- Boimare, S. (2019). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Chneiweiss, H. (2019). *Notre cerveau : un voyage scientifique et artistique des cellules aux émotions*. L'iconoclaste.
- Cifali, M. (2012). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. PUF, éducation et formation.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. L'Harmattan.
- Damasio, A. (2002). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, consciences*. Odile Jacob.
- Gobin, P., Baltazart, V., Simoes, A., Stafaniak, N. (dir.). (2021). *Émotions et apprentissages*. Dunod.

- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F., Hancock, D.R. (dir.). (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'université du Québec.
- Lévine, J. et Moll, J. (2001). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF.
- Lévine, J. et Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école, pratique du soutien au soutien*. ESF.
- Mikolajczak, M. et al. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Pharand, L. et Doucet, M. (dir.). (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'université du Québec.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie professionnelle*. PUF.
- Prairat, E. (2015). *Enseigner, quelle éthique ?*. Canopé, CNDP.
- Rohart, J.-D. (dir.). (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Chronique Sociale.
- Rohart, J.-D. La classe comme une entité thérapeutique et formatrice. Dans *Le Binet-Simon*, n° 621, IV, p. 40-50.
- Rouzel, J. (2014). *Le transfert dans la relation éducative : psychanalyse et travail social*. Dunod.
- Zerbib, M. (2002). *L'inconscient : un fait social. Du rapport entre la psychanalyse et le travail social*. Éditions ASH.

QUELLE FORME D'AMOUR ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES ?

[Maël Virat](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 121 à 126

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0121

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-121.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Quelle forme d'amour entre les enseignants et les élèves ?

Mael VIRAT

Cet article défend l'idée qu'un type d'amour particulier, nommé amour compassionnel ou amour altruiste, peut être adapté à la relation enseignant-élève. L'amour compassionnel que peuvent ressentir les enseignants pour leurs élèves les conduit à fournir davantage de soutien, en particulier sur le plan émotionnel. La perception de ce soutien par les élèves stimule leur motivation et leur réussite scolaire ainsi que le développement de leurs compétences sociales. L'article conclut en évoquant quelques conditions susceptibles de favoriser l'amour des enseignants pour leurs élèves.

Certains propos de professionnels laissent penser que le lien affectif enseignant-élève demeure un sujet problématique dans l'institution scolaire (Virat, 2019). Bien que l'on manque de connaissances sur les représentations et normes professionnelles relatives à ce lien affectif, certains indices suggèrent que le sujet n'est pas consensuel : désaccords des enseignants français sur l'utilité du lien affectif¹, difficultés à s'exprimer sur cet aspect de leur travail, silence des textes officiels et des programmes de formation des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) sur la question du lien (Espinosa, 2022). En outre, il semble qu'une injonction demeure : « il ne faut pas aimer les élèves ». Pourtant, des travaux conséquents ont montré l'intérêt de la relation affective enseignant-élève et, à y regarder de plus près, l'idée d'amour dans la relation enseignant-élève n'est pas si déplacée.

-
1. Des échanges entre enseignants en ligne sur le sujet pourraient donner à voir ce désaccord, par exemple : <https://ms-my.facebook.com/groups/51442418643/permalink/10158534567028644/>

Les effets de la relation affective enseignant-élève

Selon Robert Pianta (1999), dont les travaux ont ouvert le champ de recherche portant sur la relation enseignant-élève, une relation de qualité inclut une dimension affective qui repose sur la sensibilité de l'enseignant et sa capacité à répondre aux signaux de l'enfant en faisant preuve d'acceptation et de chaleur affective. Depuis trente ans, les très nombreuses études (Virat, 2016) qui se sont intéressées spécifiquement à cette dimension affective ont montré qu'elle influençait positivement un grand nombre d'aspects du développement des enfants et adolescents. En effet, la relation affective enseignant-élève est un facteur d'engagement et de réussite scolaire, comme en témoignent les méta-analyses qui recensent les résultats de centaines d'études empiriques sur le sujet (Lei *et al.*, 2018 ; Roorda *et al.*, 2017), mais également un facteur de l'adaptation psychosociale à l'École ainsi qu'en dehors de l'École (Virat, 2016).

Pour aboutir à ces résultats consensuels, les travaux de recherche quantitatifs s'appuient aussi bien sur des observations de classe que sur des échelles de mesure intégrées dans des questionnaires plus larges à destination des enseignants ou des élèves. La dimension affective y est opérationnalisée à l'aide de différents concepts qui, s'ils peuvent être rapprochés, n'en sont pas pour autant équivalents : proximité affective, attachement, soutien, confiance, *care*, etc. (Virat, 2016). Pour clarifier cela, certains auteurs ont proposé de regrouper ces aspects sous le concept de soutien émotionnel, distinct d'autres formes de soutien également présentes au sein d'une relation enseignant-élève de qualité.

Certains travaux s'appuient sur une typologie établie par James House, il y a quarante ans, qui distingue le soutien matériel, le soutien informationnel, le soutien d'estime et le soutien émotionnel, ce dernier étant défini comme l'ensemble des informations conduisant l'élève à croire que l'on prend soin de lui et qu'il est aimé. D'autres, en référence à la théorie de l'autodétermination qui est, avec la théorie de l'attachement, l'une des deux théories les plus mobilisées dans ce champ de recherche, distinguent le soutien à l'autonomie, le soutien académique et le soutien émotionnel, qui fait référence à l'implication affective de l'enseignant dans la relation enseignant-élève. Plus simplement, certains auteurs, proposent de différencier le soutien instrumental en classe et le soutien émotionnel, ce dernier faisant référence aux perceptions de l'élève selon lesquelles l'enseignant se soucie de lui et l'aime en tant que personne.

Le soutien émotionnel s'exprime à travers la considération, la proximité ou l'affection, aussi bien de manière spécifique lorsqu'un élève fait face à une difficulté que de manière plus globale et régulière, y compris lorsque l'élève ne ressent pas de stress particulier. Le soutien émotionnel permet donc de caractériser un aspect de la relation enseignant-élève et non un simple comportement ponctuel. Là encore, plusieurs méta-analyses soutiennent le rôle positif que joue la perception de soutien émotionnel de la part de l'enseignant dans l'expérience scolaire des élèves (Lei *et al.*, 2018 ; Tao *et al.*, 2022). Le soutien émotionnel se

présente même comme un meilleur prédicteur de la motivation et de la réussite scolaire que tous les autres types de soutien (Tao *et al.*, 2022).

Il est intéressant de remarquer qu'apparaît régulièrement, dans les définitions du soutien émotionnel perçu, le fait de se sentir aimé. Si cela ne paraît pas surprenant lorsque ce soutien advient dans les relations avec les proches (partenaires amoureux, parents, amis, etc.), une question se pose dès lors qu'il s'agit de la relation enseignant-élève : quelle sorte d'amour produit les bénéfices qui ont été recensés ?

Un amour éducatif ?

Le terme d'amour est polysémique et les travaux de recherche qui s'intéressent à l'amour s'appuient sur des typologies qui distinguent plusieurs formes d'amour. Ainsi, Ellen Berscheid (2010) définit quatre types d'amour : l'amour-amitié, l'amour romantique, l'amour compassionnel et l'amour-attachement. L'amour compassionnel, ou amour altruiste, ou encore amour centré sur l'autre, est pertinent pour décrire la dimension de soutien émotionnel dans la relation enseignant-élève, comme le suggère l'analyse d'entretiens réalisés avec des enseignants à propos de leurs relations avec les élèves. Cet amour compassionnel a été défini comme une « *attitude envers les autres, qu'il s'agisse de proches, d'inconnus ou de l'humanité en général, comportant des émotions, des cognitions et des comportements centrés sur la préoccupation, la sollicitude et la tendresse, ainsi qu'une tendance à soutenir, aider et comprendre le(les) autre(s), en particulier quand il(s) est(sont) perçu(s) comme étant en souffrance ou dans le besoin* » (Sprecher & Fehr, 2005, p. 630).

Pour caractériser davantage cette forme d'amour, il a été montré, en interrogeant des centaines de personnes sur le sens qu'ils donnent à ce terme, que ses aspects les plus prototypiques étaient partagés avec le concept générique d'amour (Fehr & Sprecher, 2009) : la confiance, l'honnêteté, le *care*, la compréhension et le soutien. Ensuite, de manière plus périphérique, des traits spécifiques à cette forme d'amour apparaissent, tels que la sympathie, la sensibilité, l'altruisme, le sacrifice, etc. Il s'agit donc d'un concept multifacette qui comprend différentes dimensions (Fehr & Sprecher, 2009). Sur le plan cognitif, l'amour compassionnel mobilise d'importantes ressources d'attention, même hors des temps d'interaction. Sur le plan comportemental, cela conduit à se rendre disponible et à mettre en œuvre un grand nombre de comportements de soutien instrumental. Surtout, l'aspect émotionnel est central et implique de ressentir du plaisir à passer du temps avec l'autre, d'être affecté par ses réussites ou ses échecs. De la même manière, d'autres caractéristiques de l'amour compassionnel ont été mises en évidence (Fehr & Sprecher, 2009) : cette attitude se développe progressivement au cours d'une relation et perdure bien au-delà de la relation si celle-ci prend fin. Enfin, l'amour compassionnel est en partie un sentiment volontaire (Underwood, 2009) et peut ainsi être cultivé.

Plusieurs dizaines d'études ont montré les effets positifs de l'amour compassionnel dans différents contextes relationnels (Virat *et al.*, 2018) :

relations parents-enfants, relations amoureuses, relations de soin, etc. Les travaux que nous avons menés ont aussi montré l'intérêt de l'amour compassionnel pour étudier la relation enseignant-élève. En effet, l'amour que les enseignants déclarent ressentir pour leurs élèves est associé à une plus grande motivation professionnelle et à des relations enseignant-élève de meilleure qualité (Virat, 2020). Par ailleurs, la perception par les élèves de l'amour compassionnel de leur professeur est associée à un intérêt et une motivation plus grands, comme nous l'avons observé en mathématiques avec des collégiens (Adler & Virat, 2022). De plus, la perception par les élèves de l'amour compassionnel de l'ensemble de leurs enseignants est associée à un sentiment d'appartenance à l'École plus grand et à une attitude plus positive envers d'autres formes d'autorité telles que le système judiciaire et la loi (Virat *et al.*, 2022).

En somme, l'amour compassionnel se présente comme un concept intelligible dans le champ éducatif et son opérationnalisation permet de produire des résultats empiriques pertinents. Afin de mieux comprendre son rôle dans la relation enseignant-élève, la théorie de l'attachement peut se révéler particulièrement utile, puisque certains auteurs ont intégré l'amour compassionnel au cadre théorique de l'attachement. Par ailleurs, la théorie de l'attachement est souvent mobilisée pour expliquer les effets de la relation affective enseignant-élève (Roorda *et al.*, 2017).

Amour et attachement

Selon la théorie de l'attachement, les relations enseignant-élèves caractérisées par un soutien émotionnel important favorisent un sentiment de joie et de réconfort, nommé aussi sécurité affective. Le système d'attachement, qui vise au maintien de la proximité physique et affective avec d'autres individus qui assurent la fonction de *caregiver*, se désactive quand ces besoins sont comblés et d'autres systèmes peuvent s'activer, comme le système d'exploration. Ainsi, plusieurs travaux se sont penchés sur le lien entre attachement et apprentissages scolaires et ont indiqué que ce lien est médiatisé par les comportements exploratoires. L'interaction entre le système d'attachement et le système exploratoire fournit une interprétation au lien entre le soutien émotionnel de l'enseignant et la motivation ou la réussite scolaire.

Dans la perspective de la théorie de l'attachement, c'est l'activation du système de *caregiving* de l'adulte qui favorise la désactivation du système d'attachement de l'enfant et lui permet de diriger son attention et son énergie vers l'exploration de l'environnement et vers les interactions sociales avec d'autres personnes. Le système de *caregiving* oriente l'attention et les comportements sur les besoins de l'enfant : c'est lui qui est responsable des comportements altruistes. C'est pourquoi certains travaux sur l'amour compassionnel ont été intégrés à la théorie de l'attachement : l'amour compassionnel y apparaît comme le sentiment ou l'attitude associés au système de *caregiving* et qui fournissent un motif aux comportements de *caregiving*. Dans ce sens, l'amour compassionnel et l'amour-attachement seraient deux formes d'amour différentes

ressenties respectivement par deux personnes au sein d'une relation asymétrique de soutien, comme c'est le cas de la relation éducative (Virat, 2019).

Toujours selon cette approche théorique, l'amour compassionnel paraît finalement consubstantiel au rôle de soutien lorsqu'il dure dans le temps, c'est-à-dire lorsqu'une personne se préoccupe des besoins d'une autre personne, en particulier lorsque cette dernière est perçue comme vulnérable. Il n'est donc pas étonnant d'avoir relevé, chez les enseignants français que nous avons interrogés, un niveau d'amour compassionnel relativement important en dépit de l'injonction à ne pas aimer les élèves. Toutefois, cette injonction risque de dissuader les enseignants dans un certain nombre de situations où ils ne souhaiteraient pas donner à voir leur implication affective.

Conclusion

Dans nos travaux, nous avons pu observer que les enseignants ressentent un amour compassionnel pour leurs élèves plus important lorsqu'ils se sentent soutenus par leurs collègues, y compris sur le plan émotionnel (Virat, 2020). De plus, nos résultats indiquent que le lien, documenté par ailleurs, entre le contexte de travail et la qualité des relations enseignant-élève, s'explique par les variations d'amour compassionnel des enseignants en fonction de ces contextes de travail. Si l'on peut dire que l'amour compassionnel peut être cultivé intentionnellement, il faut ajouter également que le contexte joue un rôle significatif dans son développement.

Bien que l'on ne dispose pas de davantage de résultats sur les variations contextuelles de l'amour compassionnel des enseignants, un rapprochement avec d'autres types de travaux permet de faire des hypothèses complémentaires. En effet, les travaux sur la qualité des relations enseignant-élève indiquent par exemple que les niveaux de stress des enseignants sont plutôt associés à des relations de moindre qualité avec les élèves. Au contraire, le bien-être des enseignants favorise la qualité des relations enseignant-élève, en particulier sur le plan affectif. On peut donc faire l'hypothèse que les facteurs qui influencent le bien-être des enseignants, comme l'autonomie au travail, le soutien des collègues et des supérieurs, le climat positif au travail, la reconnaissance, l'absence de surcharge de travail, etc., stimulent aussi leur amour compassionnel pour les élèves (Virat, 2019).

Mael VIRAT
Chercheur en psychologie
École nationale de protection judiciaire de la jeunesse, Roubaix
Université de Lille, Lab. PSITEC
(Psychologie : interactions, temps, émotions, cognition)

Références

- Adler, K., & Virat, M. (2022). La pédagogie c'est aussi de l'amour. L'amour passionnel de l'enseignant comme médiateur du lien entre la structure de maîtrise et la motivation des collégiens en mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 214, 5-20.
- Berscheid, E. (2010). Love in the Fourth Dimension. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 1-25.
- Espinosa, G. (2022, à paraître). La relation enseignant-élève en France : Réflexion pour son amélioration. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*.
- Fehr, B., & Sprecher, S. (2009). Prototype analysis of the concept of compassionate love. *Personal relationships*, 16(3), 343-364.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3),
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651.
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420.
- Underwood, L. G. (2009). Compassionate love: A framework for research. Dans B. Fehr, S. Sprecher, & L. G. Underwood (Éds.), *The science of compassionate love: Theory, research, and applications* (p. 3-25). Blackwell.
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspectives de l'attachement. *Revue de Psychoéducation*, 45(2), 405-430.
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves*. *Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Virat, M. (2020). Teachers' compassionate love for students: A possible determinant of teacher-student relationships with adolescents and a mediator between teachers' perceived support from coworkers and teacher-student relationships. *Educational Studies*, 1-19.
- Virat, M., Leoni, V., & Archambault, I. (2022). Teachers' compassionate love, teachers' esteem and students' attitudes towards the justice system: The mediating role of school belonging. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-20.
- Virat, M., Trouillet, R., & Favre, D. (2018). A French adaptation of the Compassionate Love Scale for teachers: Validation on a sample of teachers and correlation with teacher autonomous motivation. *Psychologie Française*.

LES ÉMOTIONS DANS LA RELATION PÉDAGOGIQUE : PRÉSENCE, PAROLE, SILENCE

[David Le Breton](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 127 à 133

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0127

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-127.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les émotions dans la relation pédagogique : présence, parole, silence

David LE BRETON

Anthropologue et sociologue, spécialiste des représentations et des mises en jeu du corps humain, David Le Breton nous livre ici un texte peu ordinaire, qui tient à la fois de l'analyse savante et du poème en prose.

L'article interroge le statut de la parole, de la voix et du silence dans la relation pédagogique.

La voix, sans matérialité mais très charnelle, révélatrice de la qualité de présence d'un enseignant et de l'affectivité d'un moment, mobilise en permanence des émotions et transmet à son insu des signes favorables ou non aux apprentissages. La parole, son rythme, ses intonations, mais aussi les silences qui l'accompagnent, témoignent de la prise en considération de l'autre et du désir de lui laisser un espace ; ils mettent les élèves en position de réciprocité parfois critique et favorisent ou contrarient la transmission des contenus : « L'enseignement déborde toujours l'enseignement ».

La parole dans la classe

Daniel Pennac évoque dans *Chagrin d'école* (2007) la qualité de présence d'une enseignante qui l'invite à rencontrer ses élèves à propos de ses romans. « Elle est immédiatement perceptible, la présence du professeur qui habite pleinement sa classe. Les élèves la ressentent dès la première minute de l'année. [...] le professeur vient d'entrer, il est absolument là, cela s'est vu à sa manière de regarder, de saluer ses élèves, de s'asseoir, de prendre possession du bureau. Il ne s'est pas éparpillé par crainte de ses réactions [...], il est présent, il distingue chaque visage, la classe existe aussitôt sous ses yeux » (2007, p. 134). L'auteur se souvient de la pertinence des questions posées par les élèves, du mouvement de la parole dans une

harmonie mutuelle : « *Quand l'enthousiasme emportait leurs voix au-dessus du niveau de décibels supportable, leur professeur m'interrogeait elle-même, deux octaves plus bas, et la classe entière se rangeait à cette ligne mélodique.* » (p. 135). Elle explique plus tard à Daniel Pennac « *ne jamais parler plus fort qu'eux, c'est le truc. [...] Quand je suis avec eux ou dans leurs copies, je ne suis pas ailleurs* » (p. 135). La relation pédagogique mobilise en permanence l'affectivité des élèves et des enseignants, d'autant qu'elle se déroule en vase clos, mais elle est plus ou moins propice à la transmission.

À cet égard, au-delà de la réflexion sur la fin et les moyens de l'enseignement, une autre recherche s'impose, « *une pédagogie de la pédagogie* » (Gusdorf, 1963, p. 10) attachée à l'analyse de la qualité de présence de l'enseignant, des émotions qu'il suscite, de l'ambiance qu'il contribue à créer. L'enseignement déborde toujours l'enseignement. La transmission n'est jamais un simple transfert, dans la transparence, d'un contenu. Les conditions de son exercice, et notamment les modalités de la parole de l'enseignant, ses intonations, son attitude devant les élèves, accompagnent, renforcent ou parfois neutralisent sa volonté de transmettre. Ce sont là autant de vecteurs d'émotion qui échappent souvent à l'attention car ils se donnent dans une sorte d'évidence qui n'est pas interrogée. Dans une classe, l'autorité en lien avec une transmission de connaissance est une forme d'alchimie entre une présence qui donne aux élèves le sentiment que l'enseignant habite ses propos, qu'il est bien là avec eux dans son désir de transmettre, attentif à ce qu'ils manifestent ; une parole qui souhaite atteindre les élèves, s'adresse à eux sans en manquer aucun et les prend en compte sans complaisance. Le respect des élèves et leur collaboration se gagnent par des attitudes appropriées, ils ne s'imposent pas sous une forme autoritaire. Les attitudes du maître s'exposent à la réciprocité affective. Cet enveloppement social et affectif donne ou non sa pleine mesure à la transmission.

La parole dans sa trame de silence

La parole de l'enseignant est un fil ténu qui vibre sur l'immensité du silence. Les mots sont le rhizome nourri à cet humus, ils soustraient à la profusion du sens par un choix de langage qui aurait pu être autre. Et parfois, une parole émise hors de propos, inutile, se dissout d'elle-même dans son insignifiance, elle résonne comme un gauchissement du silence ; le bavardage, la répétition sans raison d'être, produisent l'ennui, la dispersion de l'attention. À l'inverse, une parole mesurée, imprégnée de silence, confère une importance à chaque mot prononcé. Dans un échange verbal qui n'est pas une imposition, le silence est l'accomplissement de la parole : quand cette dernière franchit les lèvres de l'enseignant et disparaît dans l'acte de son énonciation, elle se transforme grâce à l'écoute en signification particulière pour l'élève qui s'en saisit alors, et nourrit son prochain propos de sa résonance. Quand l'échange se termine et que chacun se sépare, le silence qui s'installe est imprégné de la rêverie intérieure, de l'écho des propos échangés. Le silence n'est pas un vide à remplir et se taire n'en est pas moins une communication (Le Breton,

2015), de même d'ailleurs que saturer l'espace par une parole bavarde ou sans respiration n'inclut pas l'autre.

Toute interaction, dans la classe comme ailleurs, connaît l'enchevêtrement du silence et des mots, de la pause et de la parole, créant la respiration de l'échange, ce va-et-vient sur le fil du sens entre pensée diffuse et propos tenus (Le Breton, 2015). Les paroles et le style du discours mis en œuvre ne font pas l'essentiel de la présence de l'enseignant dans sa classe : le rythme de l'échange, la voix, les regards, les gestes, la distance à l'autre apportent leur contribution à la circulation du sens. Nul en effet n'est réductible à son seul discours : le contenu de la parole n'est qu'une dimension du processus de la communication, et elle ne saurait l'absorber tout entier ; les pauses, les manières de dire ou de taire, les intonations, les silences sont également décisifs (Le Breton, 2011). La voix s'interrompt parfois, reprend son souffle, laisse à l'autre le temps d'une réplique. Les brefs silences qui émaillent la discussion procurent un instant de réflexion avant la poursuite d'un raisonnement, vérifient l'accord de l'autre sur un propos susceptible de provoquer une incompréhension, une divergence d'opinions ou ménagent un instant de rêverie. Équivalents oraux de la ponctuation qui rend lisible le texte, ils détachent les mots ou les phrases, installent les conditions de leur meilleure réception en donnant des gages de considération aux élèves. Ils établissent la pesée des termes les plus appropriés à la transmission d'une idée et les aménagements liés aux tours de parole. Lorsque la voix diminue d'intensité et s'apprête à se taire, ou à prendre sa respiration, l'autre sait pouvoir saisir à son tour la parole, avancer ses arguments ou ses propres digressions. Loin de les morceler, le fil rouge du silence relie les propos et favorise leur intelligibilité et la fluidité de la conversation. Il ouvre un espace de liberté au sein de l'interaction, laissant à chaque locuteur le soin de s'engager s'il le souhaite, celui de modifier le cours de l'échange, de le relancer ou d'y mettre un terme. Modulateurs de la communication, ces mouvements autorisent le cheminement de la parole d'un individu à l'autre. La clarté sémantique du langage repose sur la liaison cohérente de la voix et du silence selon les orientations d'un régime culturel de parole propre à un groupe social donné, dans une situation précise. Sa réception implique une qualité de présence qui reconnaît dans son attitude la valeur de l'élève.

Le silence dans la conversation ou dans la classe, c'est la place de l'autre dans l'échange. Au même titre qu'une mimique ou un geste, il n'incarne pas une passivité soudaine de la langue mais une inscription active du sens. Il participe de la communication à parts égales avec le langage et les manifestations du corps qui l'accompagnent. La parole se passe moins aisément du silence que l'inverse. Un enseignant débordé qui répète toute la journée les mêmes paroles stériles à des élèves récalcitrants se discrédite aux yeux de tous les élèves en tenant une parole sans autre. Il affiche son impuissance ou sa résignation. La personne de l'enseignant compte autant que le contenu qu'il transmet. Une contradiction entre la manière de se comporter envers les élèves et la nature de sa parole neutralise le message explicite. La forme d'un enseignement nourrit justement les émotions qui imprègnent l'élève et donc sa mémoire pour le meilleur ou pour le pire.

Les rites de la classe

Au sein d'un cadre social donné, chaque membre d'une interaction bénéficie d'un « statut de participation » (Goffman, 1991, 223 sq.) lié à son âge, à son sexe, à sa position sociale, familiale, etc. Ainsi, dans le groupe classe, le statut différentiel de la parole de l'enseignant et de celle des élèves. Chacun dispose d'un certain niveau de contribution à l'échange selon son registre d'activité ou son degré de familiarité. L'autre est abordé à partir de cette appréciation qui définit ses droits et ses devoirs implicites dans le déroulement de la rencontre. Le statut de participation distribue les préférences et les exclusions dans le choix des partenaires, il donne la hiérarchie du contrôle de la discussion en distinguant les priorités et les modalités de prises de parole, il oriente les thèmes à aborder, ceux à éviter, la manière de les dire, la qualité de présence exigée dans la situation, et laisse supposer la durée probable de l'interaction. En découlent les temps licites de silence, dont nul ne s'incommode, et ceux qui, à l'inverse, suscitent le désarroi, l'impatience. Une infraction des règles implicites de l'échange verbal dans un contexte donné provoque la gêne, au moins de l'un de ses membres, et la recherche d'une solution. Mais ce dosage implique toujours une attention à l'autre, une reconnaissance de sa personne, même s'il est au sein d'un groupe. L'usage de la voix dans l'interaction est soumis à une trame de ritualités concernant son volume, sa hauteur, son timbre, son intonation. Par exemple, elle doit se confondre à la tonalité affective de l'échange pour ne pas empiéter sur le territoire intime de l'autre et ne pas déroger aux codes d'interaction à moins d'introduire le malaise. La matière vocale disparaît ainsi dans le sens qu'elle porte en fonction des circonstances.

Cette dialogique nourrit l'ambiance de la classe, son affectivité. La parole de l'enseignant est prise dans une double nécessité : elle doit étayer l'attention des élèves, les mobiliser, tout en leur transmettant des connaissances. Elle est saisie dans un double mouvement que Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou nomment l'endigement et l'enrôlement : « *contenir le groupe-classe en assurant la possibilité que les savoirs soient transmis* », et « *mobiliser les élèves* » à travers une « *co-construction* », en les considérant pleinement « *dans leur droit à l'épanouissement* » (2019, 4). Dans une classe où il n'y a aucune place pour une certaine qualité de la parole, c'est-à-dire un enseignant qui ne témoigne, souvent à son insu, d'aucune marque de reconnaissance des élèves, le corps fait résistance à travers agitation, interpellation des élèves entre eux, manque d'attention, rires, voire chahut... La forme indélicate de la parole de l'enseignant entraîne en retour l'indélicatesse des élèves dans une réciprocité inéluctable. Tout affichage de supériorité ou d'indifférence, c'est-à-dire de non prise en considération de l'autre, toute absence d'autorité morale est promise à l'entretien d'une ambiance délétère pour le maître et les élèves. La transmission pédagogique est rompue dans sa forme.

Parler aux élèves

Objet insaisissable, enchevêtré à un corps, à un visage, la voix est sans chair mais elle se trame dans l'affectivité du moment dont elle est un écho sensible (Le Breton, 2021). D'emblée communication en elle-même, elle participe de l'échange du sens entre l'enseignant et les élèves; elle est également ritualisée dans sa circulation au sein de la classe au même titre que les mouvements du corps, les mimiques du visage, les gestes, etc. Elle porte la parole et lui donne un corps, elle mêle le son et le sens à l'affectivité. Parfois, elle devient l'imperfection d'une parole qui n'existe pas sans elle, elle la rend inaudible ou maladroite, pénible à entendre à cause de ses particularités physiques, de ses intonations... Selon les circonstances, elle sauve la parole ou exerce un rôle de trouble-fête à son égard. L'expressivité de la voix donne des indications précieuses sur la manière dont l'individu ressent ce qu'il énonce, elle met l'affect à nu. La signification d'un propos ne tient pas seulement aux mots prononcés, elle est aussi dans la voix. Comme le corps, la voix est malaisée à contrôler. L'expression vocale contredit parfois l'énoncé ou le précise. Son écoute peut être un fil d'Ariane pour saisir dans certaines inflexions des sentiments mal dissimulés. Des significations viennent à jour à l'insu de celui qui parle, ou qu'il souhaite au contraire afficher en employant un ton « mordant », « arrogant », « caressant », « fielleux » ou « suffisant », par exemple (Le Breton, 2011).

L'ambiance affective de la classe tient pour une part à une certaine manière d'user de sa voix. Des intonations coupent parfois toute possibilité de communication car elles laissent finalement à penser, à tort ou à raison, que l'interlocuteur est de peu de poids et abordé avec hauteur. La voix émet un message à l'insu du locuteur. Du fait qu'elle donne son rayonnement à une présence, elle est à bien des égards inductrice de l'ambiance affective qui alimente la réceptivité des élèves. Une étude de William Labov sur les interactions verbales montre les variations de comportement d'enfants noirs de Harlem selon le contexte des échanges. Un interviewer blanc, amical et chaleureux, rompu aux méthodes de la psychologie, mène un entretien avec un enfant dans une salle de classe. Il lui demande de s'exprimer à sa guise au sujet d'un jouet qu'il lui présente. L'enfant hésite, se trouble, marque de longues périodes de silence. L'interviewer est impuissant à susciter la confiance. Selon Labov, les courbes d'intonation traduisent implicitement la soumission de l'enfant à une attente dont il ne saisit pas le sens; elles signifient symboliquement : « ça vous va comme ça ? ». Il est sous l'égide d'une relation d'autorité induisant malaise et méfiance. La situation change radicalement si le même enfant est confronté à un adolescent noir, originaire du ghetto, et si l'entretien se déroule chez lui ou chez un ami, si on lui parle d'objets connus et mêlés à sa vie quotidienne. Dans ce contexte où la confiance règne, où les voix sont connues, où la familiarité des lieux dissipe l'étrangeté de l'entretien, le mutisme disparaît : « *L'enfant qui parlait par monosyllabes, qui n'avait rien à dire sur rien, et qui ne se rappelait pas ce qu'il avait fait la veille, a complètement disparu. À sa place, nous voyons deux garçons qui ont tant de choses à se dire qu'ils ne cessent de s'interrompre et n'éprouvent apparemment aucune difficulté à utiliser*

l'anglais pour s'exprimer » (Labov, 1978, 123). Les émotions de l'élève, et donc sa capacité à répondre, sont liées à ces signes dispensés par les attitudes de l'enseignant, quelles que soient ses intentions. Il produit à son insu des attitudes qui induisent sa faculté d'apprentissage.

Si les élèves ne se sentent pas reconnus, ils ne reconnaissent pas davantage l'enseignant, confronté alors à une fronde permanente. Sa tâche formelle est de créer les conditions d'une écoute attentive et d'une collaboration dont il donne l'exemple par ses attitudes. Toute dissymétrie vécue comme pouvoir, autoritarisme, est confrontée à une résistance active des élèves qui rompent l'ordonnance conventionnelle de la classe par leur chahut. L'action de l'enseignant se dissout alors dans une poussière d'interventions rappelant à la discipline dans la stérilité de son enseignement et l'oubli des élèves qui travaillent ou s'efforcent de le faire. En n'assumant pas la régulation affective du groupe, il est en proie à la moquerie, au brouhaha, à l'agitation, aux déplacements intempestifs, aux ricanements. Le maître doit justifier sa présence par la transmission d'un savoir qui rencontre l'intérêt des élèves. S'il manque cette dernière dimension, s'il ne crée par les conditions de l'écoute à travers la sienne propre, alors il n'est pas en cohérence avec sa mission, et l'inattention des élèves en est le symptôme. Le manque de considération ressenti par les élèves n'encourage pas à considérer le maître ; s'il ne respecte pas la face de ses élèves, ces derniers ne respectent pas la sienne. Tout le monde perd dans une confrontation stérile pour tous. L'enseignant n'est alors qu'une case dans un emploi du temps, son impact sur la transmission est de peu d'envergure.

David LE BRETON

Professeur de sociologie

*Membre de l'Institut Universitaire de France
et de l'Institut des Études Avancées (USIAS)*

Université de Strasbourg

Bibliographie

- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 12, 125-142.
- Claude M.-S., Rayou P. (2019). Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41, 267-282
- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Gusdorf G. (1963). *Pourquoi des professeurs ?*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Labov W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue des ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit.

- Le Breton D. (2022). *Anthropologie des émotions. Être affectivement au monde*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2021.
- Le Breton D. (2011). *Éclats de voix. Une anthropologie des voix*. Paris : Métailié.
- Le Breton D. (2015). *Du silence. Essai d'anthropologie*. Paris : Métailié.
- Pennac D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Folio.

NOTES DE LECTURE

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/4 N° 176 | pages 137 à 143

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.176.0137

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4-page-137.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

RUBRIQUES



Notes de lecture

L'école de mes rêves

Nouveaux propos d'un mocking bird

Alain BOUVIER

L'Harmattan, juin 2022 (117 pages).

Dans le prolongement de son précédent livre, *Sur l'école à la française*, Alain Bouvier poursuit sa réflexion en proposant une vision de son école. Toujours sur le ton d'un *mocking bird*, qui apparaît moins moqueur que désabusé, il analyse dans une première partie les effets et conséquences de la crise sanitaire que le système éducatif vient de traverser. On peut convenir avec lui que le bilan n'en est pas très glorieux. Comme dans nombre de ses écrits de ces trois dernières années, A. Bouvier constate le manque constant de retours d'expériences sur la pandémie, alors même que le ministre précédent, en décidant de maintenir une école ouverte et en élaborant une continuité pédagogique, pouvait créer les conditions d'une évolution mesurée et maîtrisée de la *forme scolaire*. Il n'en a rien été. Une fois encore il a été demandé à l'École de s'adapter au fur et à mesure des événements, sans retirer de ces moments difficiles des enseignements pour le futur. Le rôle des parents, l'inventivité numérique des enseignants, les solutions trouvées par les écoles et établissements pour maintenir cette continuité pédagogique, n'ont été ni recensés, ni analysés. La *désorganisation pédagogique* a prévalu et le système éducatif français a montré qu'il n'était pas une organisation apprenante. Le constat est cruel mais il reste, malheureusement, étayé et A. Bouvier, qui a tant donné à l'École française, se désespère que cette période n'ait pas conduit les Français à témoigner une plus grande affection à leur École, contrairement à celle donnée aux pompiers ou aux soignants. C'est certainement la force des propos de l'auteur que de souligner, par des critiques et des commentaires sur des bases fondées, les contradictions de notre système. On peut espérer que le constat du manque d'attractivité pour la profession d'enseignant permettra enfin une modification des représentations et une « vraie » politique éducative. Les propos du *mocking bird* sur le thème sont attendus.

Dans une seconde partie, A. Bouvier évoque à partir des effets de la crise sanitaire ce que pourrait être une transformation de l'École française. Il consacre une large analyse au numérique en mettant en évidence qu'il a été à la fois *le pire et le meilleur des outils*. Le lecteur n'est pas obligé de le suivre sur cette approche et de maintenir une position plus traditionnelle sur la transmission des apprentissages, mais il faudra convenir avec lui que cet environnement, désormais diversifié dans ses formes et ses usages, pose à l'École des enjeux multiples et urgents. Pour l'auteur l'école hybride en France reste à inventer et il souligne à nouveau l'incapacité des autorités à promouvoir, à partir des nombreuses expériences vécues pendant la pandémie, une nouvelle *forme scolaire*. Il promet dans les derniers chapitres une

réflexion en insistant sur la durée que nécessitera cette évolution, en tissant les liens entre société, école et numérique. Ce que montre A. Bouvier dans son analyse, c'est que nous aurons certainement plusieurs écoles hybrides pour répondre aux enjeux éducatifs et aux défis sociétaux (et peut-être une société sans école, pour reprendre une analyse de Gilles Braun paraphrasant Ivan Illich). L'enjeu principal sera bien celui de la formation des enseignants. Or la France n'est pas la meilleure sur le sujet, et depuis longtemps. C'est bien à une révolution copernicienne que nous invite l'auteur pour modifier nos représentations et nos croyances. Il plaide pour une École qui s'adapte à des approximations successives, en considérant les impératifs locaux, pour créer du commun entre les acteurs. Cette simple pensée induit *une réforme de l'organisation*, valorisant l'initiative et l'autonomie pour mieux responsabiliser les personnels, les parents et les élus. Et en conclusion, dans un résumé éclairant, il réclame *moins d'administration verticale, mais beaucoup plus d'évaluations, de régulations et d'horizontalité*. C'est pour cette liberté de penser que les ouvrages d'Alain Bouvier nous donnent envie de nous investir encore et toujours pour notre École. Qu'il en soit remercié.

Yannick TENNE

Contre l'École injuste ! Questionner l'imaginaire scolaire, discerner les pièges, repenser les savoirs à enseigner

Philippe CHAMPY & Roger-François GAUTHIER
ESF sciences humaines, 2022, 96 p., 7,90 €.

Ce petit ouvrage résulte des travaux engagés par le Collectif d'interpellation du curriculum (CICUR). Son format ne le prédispose pas aux longs développements, mais l'originalité du regard porté sur les maux de l'École, ainsi que l'éclat de la formulation sont des plus séduisants.

Il frappe d'abord par son titre : le point d'exclamation le classe parmi les manifestes, et le sous-titre annonce une méthode : « Questionner, discerner, repenser... ».

L'état des lieux ici engagé vise à expliquer pourquoi la démocratisation de l'école française n'a pas eu lieu, au point de faire apparaître l'institution comme l'une des plus inégalitaires des pays développés. Les auteurs mettent ainsi au jour diagnostics simplistes, recettes inadaptées et scénarios « *répétitifs et illusoire* », quelles que soient les forces politiques qui les ont successivement portés. Ils se livrent au recensement nécessaire de croyances non fondées, d'« *imaginaires collectifs souvent inconscients* », de traditions, préjugés et égoïsmes divers qui piègent « *professionnels, décideurs, parents, élèves* ». Dans la liste des impensés sur l'École, ils s'étonnent qu'on « *n'ouvre jamais la question de savoir quel individu elle forme* » ; ils soulignent le paradoxe de programmes scolaires, « *à la fois sacrosaints dans les classes où ils continuent à faire la loi, et très faibles administrativement parlant, dans la mesure où il ne s'agit que de simples décisions [...] d'un ministre* », au pouvoir éphémère s'il en est.

Ce constat des impasses, blocages et rendez-vous manqués, pour sévère qu'il soit, trace déjà en creux un certain nombre de pistes et va permettre, dans le dernier tiers de l'ouvrage, d'élaborer un projet qui tienne compte de la complexité des données en jeu, en traitant la question sous l'angle des savoirs. Cela suppose de repenser le choix des savoirs enseignés, leur finalité déclarée, leur organisation, et de

s'entendre d'abord sur un certain nombre de questions. Les auteurs interrogent ainsi la place et le rôle d'un État éducateur, apte à engager avec tous les acteurs du système éducatif une réflexion concertée « dans la transparence [et] sur le long terme », et à favoriser l'élaboration d'une politique curriculaire.

Ce modèle curriculaire, destiné à privilégier de manière explicite la cohérence des contenus et situations d'apprentissage tout au long du parcours scolaire, permettrait de lutter contre « la fracturation disciplinaire » en programmes étanches, incapables de faire sens pour les élèves, de les motiver et de leur faire partager « les significations que portent les savoirs et leurs réalisations », dans une visée indissociable de l'éducation.

L'ouvrage se termine sur un appel à « penser la rupture », très vite, avec une École qui n'est plus en phase avec la société, ni avec ses valeurs. En effet, un pays ne peut durablement « supporter une injustice structurelle », ni « se priver des talents de tant de personnes qui n'acquièrent pas les savoirs et compétences pour y agir efficacement [et] développer une pensée complexe dans son rapport à la vérité et à l'universel » ; pas plus qu'il ne peut porter une conception de la démocratie inscrite « dans le discours, mais [non] dans les pratiques permanentes ».

Ce n'est donc pas seulement un manifeste qui nous est offert ici, mais un acte de foi dans les capacités de tous les acteurs de l'École à engager des débats productifs. On referme l'ouvrage en espérant que les principes énoncés puissent inspirer une évolution nécessaire.

Lydie KLUCIK

Le centre d'information et d'orientation (CIO) Une structure « à la marge » de l'Éducation nationale

Bernard DESCLAUX

L'Harmattan, septembre 2022

L'orientation est une problématique centrale et inépuisable du système éducatif français. Parcoursup met annuellement l'accent sur le concept mais l'attention et les débats portent toujours sur les processus et les résultats quantitatifs, de façon conjoncturelle sur la situation des personnels, très rarement sur les structures qui concrétisent l'orientation dans l'environnement de l'élève. Les CIO constituent pourtant l'espace et le cadre où se concentrent les ressources et des leviers qui alimentent les procédures. Constituent ou constituaient ? C'est à la transformation de ces structures de proximité que Bernard Desclaux, ancien conseiller d'orientation et directeur de CIO, formateur, consacre cet ouvrage introduit par Frédéric Weixler et conclu par Aziz Jellab.

Un court rappel de l'histoire des CIO liée à celle de l'orientation précède un propos peu abordé par la recherche quand on évoque la structure, celui de l'espace. L'auteur y développe le fruit de ses observations et met en évidence la relation qui existe entre organisation de l'espace et fonctionnement du CIO, entre organisation de l'espace, souvent contraint, et collectif de travail. En effet, la qualité de la réponse aux besoins de la population qui sollicite le CIO dépend de l'organisation et des ressources humaines qui l'animent, rappelant en cela les principes énoncés dans la circulaire du 25 février 1980 sur l'organisation des activités des services d'orientation. Cet apport est d'autant plus important que l'auteur pose la question centrale : le CIO est-il un service ou un dispositif ? un dispositif et un service ?

Les réformes successives ont défini la fonction des CIO aboutissant au constat que « ces dernières années, sans doute difficilement, les CIO ont été à la fois des services et des dispositifs [mais que] les deux postures sont contradictoires et difficiles à assumer en même temps ». Ceci explique sans doute le malaise, amplifié au cours du temps, des personnels chargés de l'orientation, acteurs dans les structures mais appelés progressivement à travailler dans les établissements scolaires à côté des professeurs principaux et des CPE. D'autant que chemin faisant, les différentes réformes concernant les politiques d'orientation auraient tendance à éliminer la structure en tant que service au profit des dispositifs ; l'espace s'estompe. Le transfert des actions d'information aux régions et le changement de statut des conseillers d'orientation devenus psychologues de l'Éducation nationale en 2017 dépouillent peu ou prou les CIO de leurs ressources. Pourtant la définition européenne de l'orientation comme « processus continu d'appui aux personnes tout au long de la vie... en clarifiant leurs aspirations et leurs compétences par l'information et le conseil... » fait pencher du côté du « service aux personnes ».

Alors pourquoi cette volonté de faire disparaître les CIO ? L'auteur avance une première explication qui ne manque pas d'interpeller : « En enclenchant un déclin des moyens attribués aux politiques sociales générales, l'aide aux personnes peut ainsi devenir un secteur marchand. »

Le projet de régionalisation de 2003 a donc enclenché le mouvement de marginalisation et la transformation à la fois des métiers et des statuts des personnels d'orientation. Si, sous la pression de la rue, le transfert des personnels aux régions a été annulé, une brèche et des blessures se sont ouvertes et « la régionalisation des services d'orientation reste » : du service public d'orientation (SPO) au service public régional d'orientation (SPRO) en passant par la lutte contre le décrochage scolaire, « Deux politiques interministérielles engageaient les différents services d'orientation dans des positionnements inverses. Dans le cadre du SPO ils devaient se mettre au service de la demande de personnes. Mais dans le cadre des plateformes et de la lutte contre le décrochage, ils devaient intervenir sur les personnes, les contacter, les solliciter, les évaluer, leur attribuer les droits, etc. Retour au dispositif. »

La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel a-t-elle scellé le sort du CIO ? C'est la question qui est présente tout au long du chapitre intitulé « Manceuvres autour de la loi de 2018 ». Des éléments de réponse y sont avancés. L'auteur indique que « Mine de rien, toute une série de petites modifications sont en train de bouleverser les procédures d'orientation... L'autorité se reconstitue... L'enjeu des procédures d'orientation porte désormais sur la définition de qui décide et comment. » Divers constats étayaient ses propos : retour du redoublement sous la responsabilité du chef d'établissement, procédures de recours qui semblent avoir disparu, suppression des filières générales qui réduit l'importance de la procédure d'orientation en fin de 2^{de}, part prise dans l'apprentissage par les régions, qui s'affranchissent du rôle des conseillers d'orientation. Mais aussi les nombreux atermoiements législatifs et réglementaires qui aboutissent à la signature conjointe État-régions du Cadre national de référence. Derrière celui-ci, B. Desclaux voit l'expression du « symptôme du principe libéral » de l'orientation « conçue d'abord comme une affaire d'information de l'individu supposé choisir ».

Le dernier chapitre, « Considérations sur l'avenir », est sans doute le plus important de l'ouvrage car il nous fait partager les préoccupations de l'auteur qui y mobilise, entre autres, les apports du rapport Charvet (2019). Partant du double constat que « Le maintien des procédures d'orientation à la fin du collège ne permet pas de réduire sa fonction de triage alors que la réforme du lycée a pratiquement supprimé l'orientation autoritaire d'une part, que l'organisation du métier des enseignants, centrée essentiellement sur la pratique individuelle de sa discipline en dépit des évolutions du référentiel du métier d'enseignant ne permet pas de développer une coopération professionnelle organisée » d'autre part, B. Desclaux ouvre largement le débat et met en avant les tensions qui traversent l'orientation. Il appelle à une vision renouvelée

de celle-ci, du CIO et des personnels en charge de l'orientation tout en prônant l'apaisement pour réduire les tensions qui persistent. La dégradation du collectif au sein des équipes des CIO a mis en danger le fonctionnement et la profession. Or, « *Une profession perdue lorsque ces membres partagent un minimum de conceptions.* » Le CIO, espace professionnel réel, devrait assurer cette fonction de cohésion et de partage pour servir d'appui solide à la politique éducative et pédagogique qu'est l'éducation à l'orientation.

Claude BISSON-VAIVRE

Francophonie meurtrie

Jean-Paul DE GAUDEMAR

L'Harmattan, 2022

250 p., 23 €

Julien Gracq disait : « Après tout, si la littérature n'est pas pour le lecteur un répertoire de femmes fatales, et de créatures de perdition, elle ne vaut pas qu'on s'en occupe. » (*En lisant, en écrivant*). Façon de nous rappeler qu'il n'y a pas de roman sans romanesque... Jean-Paul de Gaudemar en est bien conscient et, choisissant pour son dernier livre la forme du roman, il en respecte les ingrédients. On y trouvera donc des meurtres, des intrigues et des complots, des barbouzes, des chefs d'État corrompus... et une séduisante anthropologue avec qui, entre autres divertissements, le héros de l'histoire assistera à une cérémonie vaudou dans la forêt africaine. Mais on ne va pas ici divulguer le récit d'aventures à rebondissement !

Toutefois, comme l'indique le titre du livre, la véritable héroïne du livre est la francophonie, et l'on retrouve ici davantage le Jean-Paul de Gaudemar bien connu de beaucoup de nos lecteurs, et fort de ses expériences universitaires et ministérielles. Se déroulant tantôt à Paris, tantôt en Afrique francophone, le roman parcourt les allées du pouvoir et les décrit de façon pittoresque et quelque peu désabusée. Il évoque sans complaisance mais avec sympathie le monde universitaire africain. Surtout, à travers les interrogations du héros, qui a entrepris de mettre les technologies numériques au service de la coopération universitaire, il soulève des questions essentielles. Dans un monde africain où beaucoup rejettent les traces de la colonisation et le modèle de la « Françafrique », où le français est concurrencé à la fois par les langues autochtones et par l'anglais, quelles stratégies choisir pour une francophonie renouvelée, au lieu de se contenter des discours convenus ?

Certains, avec l'expérience qui est celle de l'auteur, auraient écrit sur ces questions de savants traités : le lecteur saura gré à J.-P. de Gaudemar d'avoir préféré mettre les problèmes en évidence en l'entraînant dans le détour plus séduisant de la fiction.

Alain BOISSINOT

L'école et les savoirs scolaires

Philippe VITALE

Presses Universitaires de Rennes, 2022

260 p., 25 €

Il y a plusieurs raisons de s'intéresser au livre de Philippe Vitale, qui reprend une habilitation à diriger des recherches en sociologie soutenue en 2017. Cette origine explique plusieurs caractéristiques de l'ouvrage : son érudition, une bibliographie impressionnante, la présentation et la discussion serrée des thèses de nombreux auteurs. Plus profondément aussi, la volonté d'établir des distinctions dans le champ des savoirs, là où le lecteur aux prises avec les contraintes de l'action chercherait plutôt des convergences et des points d'appui au moins provisoires. Un fil conducteur : établir la place d'une sociologie de l'éducation qui ne se limite pas à l'étude des institutions scolaires, ou de la place de l'École dans la société, mais qui prenne en compte les savoirs scolaires eux-mêmes, sans se confondre pour autant avec les didactiques des disciplines.

Cette approche trouve ses sources dans le livre fondateur d'Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, à l'origine cours destiné en 1904-1905 aux candidats à l'agrégation et publié à titre posthume en 1938. On ne dira jamais assez l'intérêt que cet ouvrage conserve encore aujourd'hui ; Philippe Vitale y voit le point de départ d'une sociologie du curriculum à laquelle il consacre ses recherches. Qu'est-ce que le curriculum, mot qui fit débat au moment de la création du Conseil supérieur des programmes en 2013 ? Comme Ph. Vitale, on peut reprendre la définition qu'en donne Jean-Claude Forquin : « *Le mot anglais curriculum désigne moins une catégorie spécifique d'objets appartenant à la sphère éducative (tels que les programmes scolaires [...]), qu'une approche globale des phénomènes éducatifs, une manière de penser l'éducation qui consiste à privilégier la question des contenus et la façon dont ces contenus s'organisent dans des cursus. Un curriculum scolaire, c'est tout d'abord, dans le vocabulaire pédagogique anglo-saxon, un parcours éducationnel, un ensemble continu de situations d'apprentissage auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle* » (1989). Alors que la notion de programme incite à découper les savoirs en disciplines et en années de cours, au détriment de la perspective d'ensemble, le curriculum permet de développer une approche plus globale, prenant en compte le point de vue de l'élève.

Situation paradoxale : la conception curriculaire peut se réclamer de l'autorité de Durkheim, et pourtant s'est peu développée dans la sociologie française, même si Ph. Vitale évoque les travaux de J.-C. Forquin ou de Viviane Isambert-Jamati. Cela tient notamment à l'influence prépondérante de la sociologie de la reproduction et au prestige de Pierre Bourdieu. Certes celui-ci s'est intéressé, dans les années quatre-vingt, aux contenus des enseignements, comme en témoigne le rapport du Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* (1985) et les *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement* (Bourdieu et Gros, 1989). Mais ce que l'on retient le plus souvent de ses travaux, à tort ou à raison, ce sont les mécanismes sociaux et institutionnels par lesquels l'École reproduit, voire accentue, les inégalités et qui apparaissent comme le cœur du problème, bien plus que les contenus et méthodes d'enseignement. Quant aux questions d'apprentissage, désertées par la sociologie, elles sont laissées le plus souvent aux psychologues ou aux didacticiens.

C'est donc de l'autre côté de la Manche que s'est installé un débat sur la sociologie du curriculum, en interaction avec les étapes successives de la politique anglaise depuis la seconde partie du vingtième siècle. Un long chapitre retrace les avatars de la « nouvelle sociologie de l'éducation » en Angleterre, en analysant notamment le rôle de figures majeures comme Basil Bernstein ou Michael Young. On y retrouve, avec le décentrement que permet le dialogue franco-anglais, des

questions bien connues – et sur lesquelles la pensée des auteurs étudiés évolue, voire parfois se contredit. Faut-il conserver ou renouveler les contenus traditionnels ? Comment lutter contre les inégalités, et est-ce une priorité ? Y a-t-il un pouvoir des connaissances transmises dans le cadre d'un curriculum adapté, ou l'École est-elle condamnée à reproduire ces inégalités ? Y a-t-il une autonomie relative du scolaire par rapport au social ? Quel est le rôle des disciplines ? La puissance du savoir peut-elle quelque chose face au savoir des puissants ? Quels scénarios peut-on envisager pour le futur ?

Les derniers chapitres de l'ouvrage, s'appuyant notamment sur les réflexions de Bernstein, tentent de définir les contours d'une sociologie du curriculum, qui permette d'explorer toutes ces questions en interrogeant les savoirs scolaires. Le lecteur, mis en appétit par cette démarche, aimerait alors examiner plus en détail le fonctionnement du dispositif d'enseignement, et notamment de ce que nous appelons les programmes, en France ou en Angleterre. Mais là n'est pas le propos de Ph. Vitale, qui s'attache d'abord à définir, sur le plan méthodologique, l'espace propre d'une sociologie curriculaire. D'autre part, il insiste sur le fait que celle-ci, en tant que démarche scientifique, n'a pas de fonction prescriptive : il s'agit d'identifier des mécanismes, pas de préconiser un « bon » curriculum. De ce point de vue, il reste à revenir une fois encore à l'enseignement de Durkheim, qui, en un moment de profonde réforme du système éducatif français, complétait son constat par de nombreux souhaits et principes, auxquels on peut toujours se référer très avantageusement. On aimerait tout citer !

Par exemple : « *Pour sortir de cette ère de trouble et d'incertitude, on ne saurait compter sur la seule efficacité des arrêtés et des règlements. [...] Arrêtés et règlements ne peuvent passer dans la réalité que s'ils s'appuient sur l'opinion. Je dirai même qu'ils ne peuvent avoir d'autorité véritable que si l'opinion compétente les a devancés, préparés, réclamés, sollicités en quelque sorte, que s'ils en sont l'expression réfléchie, définie et coordonnée au lieu de prétendre l'inspirer et la régler d'office. [...] Il faut que ce grand travail de réflexion et de réorganisation, qui s'impose, soit l'œuvre même du corps qui est appelé à se faire et à se réorganiser. On ne décrète pas l'idéal ; il faut qu'il soit compris, aimé, voulu par ceux dont c'est le devoir de le réaliser.* » Cela est vrai notamment des programmes : « *Un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué ; [...] s'il est appliqué à contresens ou avec une résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte. Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent ; c'est à condition de le vivre qu'ils le feront vivre.* »

Le livre de Ph. Vitale a donc le grand mérite d'inviter les sociologues à travailler sur les enseignements eux-mêmes, et non seulement sur le système éducatif. Il a aussi celui d'éclairer les enjeux pour tous les acteurs de l'éducation.

Alain BOISSINOT¹

1. Alain Boissinot a consacré une entrée au livre de Durkheim dans *Regards sur l'école*, Canopé éditions, 2021 (Ndlr).