

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

# LES ÉMOTIONS

# À L'ÉCOLE

*Sous la direction de*  
LOUISE LAFORTUNE  
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN  
FRANCISCO PONS  
et DAWSON R. HANCOCK



Presses de l'Université du Québec





# LES ÉMOTIONS À L'ÉCOLE

**PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

**CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

**FRANCE**

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

**SUISSE**

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

# LES ÉMOTIONS À L'ÉCOLE

*Sous la direction de*  
LOUISE LAFORTUNE  
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN  
FRANCISCO PONS  
et DAWSON R. HANCOCK

2004



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada*

Vedette principale au titre :

Les émotions à l'école

(Collection Éducation-Intervention ; 11)  
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1290-8

1. Émotions et cognition. 2. Affectivité. 3. Émotions chez l'adolescent.  
4. Relations maîtres-élèves. 5. Apprentissage, Psychologie de l'.  
I. Lafortune, Louise, 1951- . II. Collection.

LB1060.E46 2004

370.15'3

C2004-940488-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada  
par l'entremise du Programme d'aide au développement  
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : MONELLE GÉLINAS

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture :

Conception graphique : RICHARD HODGSON

Photographie : ALAIN VÉZINA

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2004 9 8 7 6 5 4 3 2 1**

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*  
© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3<sup>e</sup> trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada  
Imprimé au Canada



---

# Table des matières

Introduction	<b>Les émotions à l'école : compréhension et intervention</b> .....	1
	<i>Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Dawson R. Hancock</i>	
Chapitre 1	<b>La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions</b> .....	7
	<i>Francisco Pons, Pierre-André Doudin et Paul L. Harris</i>	
1.	Stades du développement de la compréhension des émotions .....	12
1.1.	Premier stade .....	12
1.2.	Deuxième stade .....	13
1.3.	Troisième stade .....	14
1.4.	Compréhension des émotions et expériences émotionnelles .....	14
2.	Différences individuelles dans le développement de la compréhension des émotions .....	15
2.1.	Premières manifestations .....	15
2.2.	Développement .....	16



2.3. Stabilité .....	16
2.4. Généralité .....	16
2.5. Irréversibilité <i>versus</i> interventions .....	17
3. Causes du développement et des différences individuelles dans la compréhension des émotions .....	17
3.1. Modèles affectifs .....	18
3.2. Modèles cognitifs .....	19
3.3. Relations entre facteurs cognitifs et affectifs .	20
4. Interventions visant à aider l'enfant à développer sa compréhension des émotions .....	21
4.1. Intervention auprès d'enfants autistes .....	21
4.2. Intervention auprès de jeunes enfants (quatre à sept ans) .....	22
4.3. Enseignement dans le cadre scolaire à des enfants de neuf ans .....	24
Conclusion .....	27
Bibliographie .....	28
Chapitre 2 <b>Une intervention pour favoriser l'intégration scolaire d'enfants gravement abusés</b> .....	33
<i>Pierre-André Doudin, Francisco Pons, Laurent Pfulg et Daniel Martin</i>	
1. Types d'abus et facteurs de risque .....	35
2. Facteurs de compensation .....	38
3. Quelle intervention ? .....	39
4. Une intervention pour améliorer l'intégration scolaire des enfants abusés .....	41
5. Évaluation de l'intervention .....	42
6. Caractéristiques de l'histoire de vie des enfants abusés .....	43
7. Résultats de l'intervention .....	47
Conclusion .....	49
Bibliographie .....	51

Chapitre 3	<b>Une philosophie préventive</b>	
	<b>Apprendre à « philosopher » au préscolaire : un pas vers la prévention primaire de la violence ?</b> .....	53
	<i>Marie-France Daniel, Emmanuèle Auriac-Peyronnet et Michael Schleifer</i>	
	1. Une prévention « primaire » de la violence au préscolaire .....	56
	2. Un matériel philosophique portant sur le corps et la prévention de la violence .....	56
	3. Quelques pistes pédagogiques .....	58
	3.1. Lecture des contes .....	58
	3.2. Collecte des questions .....	59
	3.3. Dialogue philosophique entre pairs .....	61
	4. Apprendre à dialoguer entre pairs à partir des <i>Contes d’Audrey-Anne</i> .....	62
	5. Les représentations des émotions chez les enfants .....	66
	6. Discussion et conclusion .....	67
	Bibliographie .....	69
	Annexe Conte « Le papa de Philippe » .....	71
Chapitre 4	<b>Rien ne sert de nier les émotions, mais...</b> ...	73
	<i>François Audigier</i>	
	1. Les savoirs au risque des émotions .....	76
	1.1. Concepts et émotions pour dire l’expérience .....	76
	1.2. Pas de relations aux savoirs sans jugement .....	77
	1.3. Refroidir un objet .....	78
	1.4. Ignorer une actualité chaude .....	79
	1.5. En sciences sociales : des objets jugés, appréciés ou rejetés, mais jamais neutres ...	80
	1.6. Des savoirs, des émotions, des jugements, des croyances... ..	81

2. Entre rejet et reconnaissance, obstacle et soutien .....	82
2.1. Ambiguïté des traditions scolaires .....	82
2.2. Bref détour sur l'épistémologie des savoirs scolaires .....	84
2.3. Déplacements .....	85
3. Travailler avec et sur les émotions pour apprendre des savoirs .....	90
3.1. Les concepts aussi sont chargés d'émotion ..	91
3.2. L'expérience scolaire comme support à l'éducation citoyenne .....	93
3.3. Rendre sa force à la liberté humaine .....	95
Conclusion en points de suspension .....	96
Bibliographie .....	98
Chapitre 5 <b>Développer le plaisir d'apprendre à l'école</b> .....	101
<i>Michaela Gläser-Zikuda et Philipp Mayring</i>	
1. Émotions .....	104
1.1. Qu'est-ce que les émotions ? .....	104
1.2. La relation entre les émotions et la motivation .....	105
2. Émotions, apprentissage et réussite .....	106
2.1. Émotions dans des situations d'apprentissage et de réussite .....	106
2.2. Importance du plaisir d'apprendre .....	109
3. Émotions dans la classe et enseignement .....	110
3.1. Contrôle des émotions – importance de l'intelligence émotionnelle .....	110
3.2. Méthodes d'enseignement orientées vers les émotions .....	112
3.3. L'apprentissage émotionnel .....	117
Conclusion .....	119
Bibliographie .....	120

**Chapitre 6 Développer les capacités de prise de décisions afin de préparer des jeunes adolescents à un avenir meilleur** ..... 123  
*Jeanneine P. Jones et Dawson R. Hancock*

1. Qui sont ces jeunes auxquels nous enseignons ? ..... 127

2. La toile de fond ..... 132

3. Utilisation de la fiction réaliste pour améliorer la prise de décisions sociales ..... 134

3.1. Fiction réaliste ..... 134

3.2. Vue d'ensemble de l'étude qui fusionne la fiction réaliste et la prise de décisions .... 136

3.3. Résultats ..... 139

3.4. Impact possible de la fiction réaliste sur la vie personnelle des élèves ..... 140

Conclusion : Apprendre davantage ..... 141

Bibliographie ..... 143

**Chapitre 7 Le rôle de l'anxiété dans la métacognition : une réflexion vers des actions** ..... 145  
*Louise Lafortune et Francisco Pons*

1. Contexte de l'anxiété à l'égard des mathématiques ..... 148

1.1 Réactions en lien avec l'enseignement des mathématiques ..... 148

1.2 Réactions vis-à-vis de l'apprentissage des mathématiques ..... 150

2. Anxiété à l'égard des mathématiques : différentes réactions émotionnelles ..... 153

3. Métacognition ..... 156

4. Métacognition et affectivité ..... 157

5. Interventions : actions et réflexions ..... 160

5.1. À propos des élèves ..... 161

5.2. À propos des enseignants et enseignantes .. 163

Conclusion ..... 164

Bibliographie ..... 165

**Notices biographiques** ..... 171



---

# Les émotions à l'école

## Compréhension et intervention<sup>1</sup>

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
louise\_lafortune@uqtr.ca*

**Pierre-André Doudin**

*Universités de Genève et de Lausanne  
et Haute École pédagogique, Lausanne  
pierre-andre.doudin@edu-vd.ch*

**Francisco Pons**

*Université d'Aalborg, Danemark  
pons@hum.aau.dk*

**Dawson R. Hancock**

*Université de North Carolina  
dhancock@email.uncc.edu*

---

1. Nous remercions chaleureusement Pauline Provencher qui a traduit deux chapitres de cet ouvrage.



Cet ouvrage rassemble des contributions d'auteurs et d'auteures québécois, suisses, allemands et américains. Malgré la diversité des approches théoriques et la pluralité des thématiques abordées, tous et toutes s'accordent sur l'importance primordiale des émotions à l'école, leur rôle de frein dans certaines situations des apprentissages scolaires ou de moteur dans d'autres. Longtemps négligées par les chercheurs et chercheuses en éducation qui se sont centrés essentiellement sur les dimensions intellectuelles des apprentissages (stratégies et processus cognitifs, connaissances, etc.), les émotions peuvent parfois inquiéter l'enseignant ou l'enseignante au point qu'il soit amené, dans certains cas, à ne pas leur accorder l'importance nécessaire, voire à les négliger à son tour. Que faire des émotions lorsqu'elles font irruption dans la vie de la classe et dans les processus d'apprentissage-enseignement ? Que faire lorsque des élèves présentent des difficultés de gestion de leurs émotions ? Comment faire des émotions un instrument pour mieux apprendre ?

Cet ouvrage destiné aux enseignants et enseignantes et aux spécialistes intervenant dans les champs scolaire et éducatif permet de découvrir, par des exemples concrets de dialogues entre élèves ou avec leur enseignant ou enseignante, comment les émotions peuvent influencer l'apprentissage et l'enseignement en classe. Par-delà ces constats déjà très riches, cet ouvrage fournit également de nombreuses pistes sous forme de programme d'intervention ou de principes généraux d'intervention permettant aux praticiens et praticiennes de tenir compte de la dimension émotionnelle dans les apprentissages scolaires et l'optimalisation de la qualité de l'intégration scolaire des élèves.

Une meilleure intégration de la dimension émotionnelle dans les processus d'apprentissage et d'enseignement peut être considérée comme un travail essentiel de prévention à effectuer dans le champ scolaire par l'enseignant ou l'enseignante, parfois en collaboration avec les spécialistes, en classe ou en dehors de la classe : prévention de difficultés d'apprentissage, de difficultés comportementales, de manifestations de violence en classe, des effets négatifs engendrés par les maltraitements subies par certains enfants, etc. Contribuer à mettre en place des conditions favorisant les apprentissages et les comportements prosociaux est une tâche indispensable, mais fort complexe.





















retard dans le développement de la compréhension devrait non seulement participer à la construction d'instruments d'intervention adaptés à ces différentes origine, mais aussi aider l'enseignant à choisir le programme d'intervention le mieux adapté à l'élève.

## **1. Stades du développement de la compréhension des émotions**

La compréhension des émotions chez l'enfant de deux ans à douze ans a fait l'objet depuis une vingtaine d'années d'un grand nombre de recherches, lesquelles ont permis d'identifier neuf composantes plus ou moins complexes de cette compréhension (Harris et Pons, 2001 ; Pons, Harris et de Rosnay, 2000 ; Saarni, Mumme et Campos, 1998). Malgré ces recherches, il est encore difficile de se faire aujourd'hui une représentation générale de la forme du développement de la compréhension des émotions de la petite enfance à la préadolescence. En effet, la plupart de ces recherches n'ont étudié l'émergence que d'un petit nombre de composantes chez les mêmes enfants (en général une seule), d'une part, et ont examiné soit des enfants jeunes (en général de deux à cinq ou six ans), soit des enfants âgés (en général de six ou sept à onze ou douze ans), d'autre part. Dans ce chapitre, nous proposons un découpage en trois stades (périodes, paliers) du développement de la compréhension des émotions, de la petite enfance à la préadolescence. Ce découpage se base d'abord sur une synthèse de la littérature et sur une recherche récente effectuée auprès d'enfants de deux ou trois ans à onze ou douze ans chez qui les neuf composantes de la compréhension des émotions ont été mesurées (Pons, Harris et de Rosnay, sous presse).

### **1.1. Premier stade**

Durant le premier stade (de deux ans à quatre ou cinq ans environ), qui peut être qualifié comme celui de la compréhension des dimensions « externes » des émotions, trois composantes relativement simples de la compréhension des émotions émergent. En effet, l'enfant commence à catégoriser certaines émotions apparentes et à comprendre l'incidence de certaines causes externes et de certains souvenirs d'événements externes sur les émotions. Dès l'âge de deux ans environ, à l'avènement des premières verbalisations, l'enfant est capable d'une première catégorisation verbale de certaines émotions de base comme

la joie, la tristesse, la peur ou la colère. Ces émotions peuvent être plus ou moins réelles ou imaginaires, présentes, passées ou futures. Par la suite, ces catégorisations continuent naturellement de se développer et l'enfant devient alors capable de catégoriser un nombre croissant d'émotions de façon de plus en plus fine, comme la culpabilité, la honte, la fierté, le bonheur, le dégoût, le mépris, la timidité, l'embarras, etc. À partir de trois ans, l'enfant commence également à reconnaître certaines causes externes des émotions : par exemple, que la perte d'un objet aimé peut provoquer la tristesse, que recevoir un cadeau peut provoquer la joie, qu'être poursuivi par un monstre peut provoquer la peur. À partir de quatre ou cinq ans, l'enfant commence aussi à comprendre l'incidence des souvenirs sur les émotions : par exemple, que l'intensité de la colère diminue avec le temps, que regarder la photo d'un être aimé disparu peut provoquer de la tristesse ou que penser à un événement passé positif peut procurer de la joie. Pour la plupart des enfants, la compréhension des composantes de ce premier stade est une condition nécessaire à l'émergence des composantes du deuxième stade.

## **1.2. Deuxième stade**

Durant le deuxième stade (de quatre ou cinq ans à huit ou neuf ans environ), trois nouvelles composantes de la compréhension des émotions émergent. Ce stade peut être qualifié comme étant celui de la compréhension des dimensions « internes » des émotions : compréhension du rôle de phénomènes psychologiques comme les désirs et les connaissances sur les émotions et de la distinction entre émotions apparentes-externes et émotions ressenties-internes. À partir de cinq ans (voire trois ou quatre ans, selon certaines conditions), l'enfant commence à comprendre l'influence des désirs sur les émotions : par exemple, que deux personnes se trouvant dans une même situation (elles ont soif et viennent de découvrir une bouteille remplie de lait) mais n'ayant pas les mêmes désirs (une des personnes aime le lait, tandis que l'autre le déteste) peuvent ressentir des émotions très différentes (respectivement le plaisir et le déplaisir). Vers six ou sept ans, l'enfant commence à comprendre en plus le rôle des connaissances (croyances, perceptions, etc.) sur les émotions : par exemple, qu'une personne est triste parce qu'elle pense avoir perdu pour toujours son objet favori, quand en réalité cet objet n'est que momentanément égaré. Il commence aussi à faire la distinction entre l'apparence et la réalité d'une émotion : par exemple, qu'il est possible de simuler ou

de dissimuler une émotion ; une personne peut pleurer, quand en réalité elle n'est pas triste, ou sourire même si elle est malheureuse. Pour la plupart des enfants, la compréhension des composantes de ce deuxième stade est une condition nécessaire à l'émergence des composantes du troisième stade.

### **1.3. Troisième stade**

Durant le troisième stade du développement de la compréhension des émotions (de huit ou neuf ans à onze ou douze ans environ), qui peut être qualifié de « complexe », trois nouvelles composantes émergent : compréhension de la nature des émotions mixtes, de l'incidence des règles morales sur certaines émotions et de la possibilité de contrôler le ressenti émotionnel. À partir de huit ou neuf ans, l'enfant commence à comprendre l'incidence des règles morales sur certaines émotions : par exemple, qu'une personne peut se sentir coupable si elle a commis un acte moralement répréhensible, comme voler un objet désiré ou mentir, ou, au contraire, être fière si elle a effectué un acte moralement valorisé comme résister à la tentation ou se sacrifier en faveur d'une autre personne. Vers neuf ou dix ans (voire plus tôt, sous certaines conditions), l'enfant commence à comprendre également la nature des émotions mixtes : par exemple, une personne peut ressentir en même temps des émotions de valence différente (ambivalence) voire opposée (conflit), une personne peut être heureuse de retrouver son animal favori et en même temps triste de voir que son animal est blessé. Vers onze ou douze ans (voire plus tôt, sous certaines conditions), l'enfant commence à comprendre en plus comment contrôler ce qu'il ressent efficacement : par exemple, penser à quelque chose d'agréable peut aider à ne plus être triste, penser à quelque chose de triste permet d'arrêter de rire, parler d'une émotion désagréable peut réduire son intensité.

### **1.4. Compréhension des émotions et expériences émotionnelles**

En guise de conclusion, soulignons le fait que la compréhension que l'enfant a des émotions, même s'il entretient des relations complexes avec son expérience émotionnelle, ne doit pas se confondre avec celle-ci. Par exemple, même si ce n'est que vers l'âge de huit ou neuf ans que l'enfant comprend l'incidence des règles morales sur les émotions,

il est capable, avant cet âge, de ressentir des émotions comme la fierté ou la culpabilité (dès la première année de vie, selon certains auteurs psychanalystes). Un autre exemple est qu'il faut attendre l'âge de six ou sept ans pour que l'enfant commence à comprendre la distinction entre l'apparence et la réalité d'une émotion. Néanmoins, dès l'âge de quatre ans environ, l'enfant est capable de simuler ou de dissimuler une émotion, comme sourire quand il reçoit un cadeau qu'il n'aime pas (Meerum Terwogt et Olthof, 1989 ; Pons et Harris, 2001).

## **2. Différences individuelles dans le développement de la compréhension des émotions**

La plupart des travaux cités jusqu'à présent se centrent surtout sur la reconnaissance des âges moyens auxquels les différentes composantes de la compréhension des émotions émergent. Ils cherchent plus à saisir des caractères universels dans le développement de cette compréhension qu'à reconnaître des différences individuelles dans ce développement. Récemment, certains auteurs ont commencé à s'intéresser à ces différences de façon systématique (Cutting et Dunn, 1999 ; Harris, 1999 ; Harris et Pons, 2001). Un des postulats épistémologiques de base de ces travaux est de considérer les différences individuelles dans le développement de la compréhension des émotions non plus comme des erreurs de mesure, des écarts plus ou moins aléatoires (en fonction, par exemple, du degré de concentration, de motivation, de fatigue du sujet), mais comme l'expression de caractéristiques propres à l'enfant. Au moins quatre résultats sont tirés de ces travaux.

### **2.1. Premières manifestations**

Les différences individuelles dans la compréhension des émotions sont observables très tôt dans le développement de l'enfant, dès l'avènement (ou presque) de ses premières verbalisations. Par exemple, le nombre d'énoncés à contenu émotionnel varie énormément chez les enfants de deux ans. Certains produisent plus de 25 énoncés à référence émotionnelle par heure (méchant, gentil, bon, triste, etc.), tandis que d'autres n'en produisent aucun (Dunn, Brown et Beardsall, 1991).

## **2.2. Développement**

Les différences individuelles dans la compréhension des émotions sont observables tout au long du développement des enfants, non seulement chez les enfants d'âge préscolaire (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla et Youngblade, 1991 ; Hughes et Dunn, 1998 ; Pons, Harris et de Rosnay, sous presse ; Youngblade et Dunn, 1995), mais aussi chez ceux du primaire (Pons, Harris et Doudin, 2002 ; Pons, Lawson, Harris, de Rosnay, 2003 ; Steele, Steele, Croft et Fonagy, 1999) ou encore chez les adolescents du secondaire. Par exemple, certains enfants de quatre ou cinq ans ont une compréhension des émotions supérieure à celles de certains enfants de dix ou onze ans. Par conséquent, le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant se caractérise non seulement par un effet d'âge très important (voir la première partie de ce chapitre), mais aussi, à tous les âges, par des différences individuelles très importantes.

## **2.3. Stabilité**

Les différences individuelles dans la compréhension des émotions sont stables tout au cours du temps. Des études longitudinales d'un an (Hughes et Dunn, 1998) et de trois ans (Brown et Dunn, 1996 ; Dunn, Brown et Beardsall, 1991) montrent une grande stabilité de ces différences. Par exemple, les enfants qui produisent le moins d'énoncés à contenus émotionnels vers deux ou trois ans sont aussi ceux qui, à six ans, ont la compréhension des émotions la plus faible. Les enfants de trois ou quatre ans qui ont le plus tendance à parler spontanément des émotions sont ceux qui, un an plus tard, vers quatre ou cinq ans, ont la meilleure compréhension des émotions. Le niveau de compréhension des émotions d'enfants de sept, neuf et onze ans va de pair avec leur niveau de compréhension des émotions (en général supérieur) une année plus tard lorsqu'ils ont respectivement huit, dix et douze ans (Pons et Harris, soumis).

## **2.4. Généralité**

Les différences individuelles dans la compréhension des émotions ne sont pas l'expression d'une progression ou d'un retard spécifique dans la compréhension de tel ou tel aspect des émotions, de telle ou telle composante de cette compréhension, mais plutôt l'expression

d'un retard ou d'une progression générale dans la compréhension de plusieurs composantes de la compréhension des émotions (Pons, Harris et Doudin, 2002 ; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, 2003).

## **2.5. Irréversibilité versus interventions**

La sortie du milieu familial qu'accompagne l'entrée vers trois ou quatre ans dans le système préscolaire ou vers cinq ou six ans à l'école primaire suscite chez l'enfant des changements affectifs et cognitifs importants, comme la rencontre de nouvelles personnes avec qui l'enfant a l'occasion de communiquer et de vivre de nouvelles expériences émotionnelles. Toutefois, ce passage famille-préscolaire-école ne semble pas avoir d'incidence significative sur l'étendue des différences individuelles dans la compréhension des émotions (pas de réduction ni d'augmentation de ces différences). Par exemple, les jeunes enfants qui ont une compréhension des émotions supérieure (ou au contraire inférieure) à la moyenne avant leur entrée à l'école primaire continuent de témoigner d'une compréhension plus élevée (ou au contraire plus basse) après leur entrée dans le système scolaire. Est-ce à dire qu'après un certain âge, se situant par exemple vers deux ans (hypothèse d'une période sensible), les différences individuelles dans la compréhension des émotions deviennent irréversibles (Pons, Harris et Doudin, 2002 ; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, 2003) ? Dans la quatrième partie de ce chapitre, qui porte sur les interventions visant à aider les enfants à développer leur compréhension des émotions, des éléments de réponse à cette question sont proposés.

## **3. Causes du développement et des différences individuelles dans la compréhension des émotions**

Comment expliquer le développement et les différences individuelles dans la compréhension des émotions ? De nos jours, de nombreuses explications sont proposées. Elles peuvent être conçues, par exemple comme étant plus ou moins environnementales (caractéristiques familiales) ou individuelles (caractéristiques de l'enfant). Dans ce chapitre, cette multitude est abordée par le biais de l'analyse de deux modèles explicatifs dominants : les modèles « affectifs » et les modèles « cognitifs » (Harris, 1994, 1999 ; Harris et Pons, 2001). Tout en

reconnaissant que la famille et les caractéristiques individuelles de l'enfant ont une incidence sur sa compréhension des émotions, ces deux modèles considèrent de façon relativement différente ces influences. Dans un cas, elles sont conçues comme plutôt affectives, tandis que dans l'autre elles sont envisagées sous un angle plus cognitif.

### 3.1. Modèles affectifs

Dans les modèles affectifs, on part du principe que les enfants ne s'attache pas tous de la même façon à la personne qui prend soin d'eux. Un attachement qui favorise la sécurité de l'enfant, où il y a, par exemple, équilibre entre les conduites d'éloignement/séparation et celles de rapprochement/réunion de l'enfant vis-à-vis de la personne qui prend soin de lui, est considéré comme un contexte favorable pour qu'il puisse exprimer et communiquer ses émotions ou celles d'autrui. Plusieurs recherches soutiennent ce type d'explication et montrent que la compréhension que l'enfant a des émotions est liée à sa relation d'attachement avec sa mère, cette relation étant mesurée directement par sa réaction à des situations de séparation-réunion (par exemple *The Strange Situation*), ou indirectement par ses réponses à des tests semi-projectifs mettant en jeu des situations de séparation-réunion (par exemple, *The Separation Anxiety Test*). Les enfants qui se sentent en sécurité sont ceux qui comprennent le mieux les implications émotionnelles d'une histoire fictive (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990 ; Main, Kaplan et Cassidy, 1985) ou l'influence des désirs sur les émotions (Fonagy, Redfern et Charman, 1997 ; Meins, Fernyhough, Russel et Clark-Carter, 1998). Réciproquement, d'autres études indiquent qu'il y a un rapport entre la relation d'attachement de la mère à son enfant et la compréhension que ce dernier a des émotions. Par exemple, Steele, Steele, Fonagy, Croft et Holder (sous presse) montrent qu'il existe une relation entre le type d'attachement de futurs parents avec leurs propres parents (mesuré au moyen du *Adult Attachment Interview*) et, cinq ou six ans plus tard, la compréhension que leur propre enfant a des émotions (compréhension du rôle des croyances sur les émotions et de la nature mixte de certaines émotions). Le degré de réflexion avec lequel une mère parle de sa relation d'attachement à sa propre mère détermine la compréhension que son propre enfant aura plus tard des émotions. Ces résultats suggèrent que la sensibilité et la cohérence émotionnelles de la personne qui prend soin de l'enfant favorisent une relation d'attachement sûr

avec l'enfant, laquelle permet à son tour la compréhension des émotions chez l'enfant. Dans les modèles affectifs, on considère que plus le bien-être émotionnel de l'enfant et de la personne qui prend soin de lui est grand, meilleure est ou sera la compréhension que l'enfant a ou aura des émotions. On met donc l'accent sur l'expérience émotionnelle de l'enfant et de la personne qui prend soin de lui, en partant du postulat que ces expériences émotionnelles sont une des conditions nécessaires, même si elle n'est pas suffisante, à une bonne compréhension par l'enfant des émotions.

### **3.2. Modèles cognitifs**

Dans les modèles cognitifs, plusieurs travaux montrent qu'il existe une relation entre la façon dont la famille parle des émotions et la compréhension que les enfants en ont. Si la famille, et plus particulièrement la personne qui s'occupe préférentiellement de l'enfant (en général la mère), parle fréquemment et de façon cohérente (sans disqualifications ni contradictions) des causes et des conséquences des émotions avec l'enfant, cela a une incidence positive sur la compréhension que celui-ci en aura. Le laps de temps séparant l'examen des discours dans la famille de l'évaluation de la compréhension de l'enfant peut être court, de l'ordre de quelques jours ou quelques semaines (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla et Youngblade, 1991 ; Garner, Jones, Gaddy et Rennie, 1997), de trois ans (Dunn, Brown et Beardsall, 1991 ; Brown et Dunn, 1996), voire de cinq ans (Steele, Steele, Croft et Fonagy, 1999). Réciproquement d'autres travaux indiquent que les capacités langagières de l'enfant ont une incidence sur sa compréhension des émotions. Cutting et Dunn (1999) et Pons, Lawson, Harris et de Rosnay (2003) montrent qu'il existe une relation claire et positive entre le niveau d'habileté langagière de l'enfant de trois à onze ans (ses capacités de compréhension grammaticale-syntaxique, lexicale-sémantique, narrative-pragmatique) et son niveau de compréhension des émotions ; plus l'habileté langagière de l'enfant est élevée, meilleure est sa compréhension des émotions. Plusieurs travaux menés en Australie, au Royaume-Uni et en France signalent par ailleurs que les enfants sourds sont retardés du point de vue de leur capacité à différencier et à coordonner leurs états mentaux et ceux d'autrui (leur théorie de la pensée), cette capacité étant considérée comme l'un des corollaires, voire l'une des sources de leur compréhension des émotions (Deleau, 1996 ; Figueras-Costa et Harris, 2001 ; Peterson et Siegal, 1995). Peterson et Siegal (1999) soulignent



que les enfants sourds élevés par des parents pratiquant la langue des signes ne souffrent pas d'un retard dans leur compréhension des états mentaux. En d'autres mots, ces recherches nous apprennent que l'explication du développement et des différences individuelles dans la compréhension des émotions se trouve non seulement dans la famille de l'enfant, mais aussi chez l'enfant lui-même. Les enfants ayant de bonnes capacités langagières ont plus de facilité à communiquer avec autrui et sont des partenaires de conversation plus attrayants. Un cercle positif se crée dans lequel l'enfant qui possède un bon niveau langagier a plus l'occasion de communiquer avec autrui et, par conséquent, plus de possibilités de parler des émotions, les siennes ou celles d'autrui. Dans les modèles cognitifs, ce n'est pas le bien-être de l'enfant ou de la personne qui en prend soin (ou leur mal-être) qui a le plus d'incidence sur la compréhension que l'enfant a des émotions. C'est plutôt la capacité de l'enfant à communiquer sur les émotions et les propos sur les émotions des personnes qui prennent soin de l'enfant qui sont considérés comme ayant le plus d'incidence sur la compréhension des émotions de l'enfant (Harris, 1994, 1999 ; Harris et Pons, 2001).

### **3.3. Relations entre facteurs cognitifs et affectifs**

Pour conclure cette troisième section, il faut souligner qu'il n'est pas facile de différencier clairement l'impact des facteurs évoqués par les deux modèles qui viennent d'être discutés. En effet, on peut s'attendre à ce que la qualité de l'attachement mère-enfant et la qualité des communications mère-enfant à contenus émotionnels s'influencent mutuellement. Par exemple, plusieurs recherches indiquent que, plus les mères ont une bonne relation d'attachement avec leur enfant, plus elles ont tendance à avoir avec lui des propos émotionnels cohérents (Meins, Fernyhough, Fradley et Tuckey, sous presse). Un certain nombre de travaux montrent également que ces mères sont celles qui en même temps ont le plus de facilité à parler de leur relation d'attachement avec leur propre mère (van IJzendoorn, 1995). Enfin, la valeur explicative des facteurs évoqués dans ces deux modèles n'est peut-être pas la même selon le niveau de développement de l'enfant et aussi peut-être d'un enfant à l'autre. Il est possible que, à certains moments du développement des enfants ou pour certains enfants, les expériences émotionnelles et les relations affectives avec autrui soient déterminantes et que, à d'autres moments de

leur développement ou pour d'autres enfants, ce soient les propos des personnes qui prennent soin d'eux ou leur propre propos sur les émotions qui déterminent leur compréhension des émotions.

#### **4. Interventions visant à aider l'enfant à développer sa compréhension des émotions**

Nombreuses sont les recherches sur le développement, les différences individuelles et les causes de la compréhension des émotions chez l'enfant. En revanche, beaucoup plus rares sont les recherches qui ont trait à l'intervention visant à aider l'enfant à développer sa compréhension des émotions et, par là même, à suppléer à ses éventuels déficits dans cette compréhension. Trois de ces recherches sont présentées de façon relativement détaillée pour saisir concrètement en quoi peuvent consister ces interventions.

##### **4.1. Intervention auprès d'enfants autistes**

Hadwin et Perner (1991) et Baron-Cohen, Spitz et Cross (1993) étudient la possibilité d'enseigner quatre composantes du premier (externe) et du deuxième (interne) stade de la compréhension des émotions à des enfants autistes (voir première partie pour une description de ces stades). Rappelons que ces enfants souffrent d'un retard dans leur compréhension des émotions. Ils ont, par exemple, de la difficulté à reconnaître des émotions comme la surprise (Baron-Cohen, Spitz et Cross, 1993) et à comprendre l'influence des croyances sur les émotions. Les quatre composantes enseignées durant cette intervention sont : a) la reconnaissance d'émotions de base (par exemple, la joie, la tristesse, la colère et la peur), b) la compréhension de certaines causes externes des émotions (par exemple, recevoir un cadeau provoque la joie) ; c) la compréhension du rôle des désirs dans les émotions (par exemple, une personne sera triste si son désir n'est pas réalisé) ; et d) la compréhension de l'incidence des croyances sur les émotions (par exemple, une personne sera contente si elle croit qu'elle va recevoir un cadeau, quand en réalité elle n'en recevra aucun). Les enfants sont testés au moyen d'un paradigme prétest/intervention/post-test et répartis dans un groupe expérimental et un groupe contrôle. Lors de la phase prétest, les enfants des deux groupes sont évalués du point de vue de leur compréhension des

quatre composantes ci-dessus. Durant la phase d'intervention, seuls les enfants du groupe expérimental reçoivent un enseignement sur les composantes qu'ils n'ont pas réussi à comprendre à la phase prétest (les enfants du groupe contrôle ne reçoivent aucun enseignement durant cette phase). Par exemple, si l'enfant a échoué dans sa compréhension de l'incidence des désirs sur les émotions, l'expérimentateur dit : « Regarde, Thomas voit des clowns au cirque. Il aime beaucoup les clowns. Comment Thomas se sent-il quand il voit les clowns ? » Après que l'enfant a répondu (incorrectement du fait qu'il ne comprend pas l'incidence des désirs sur les émotions), l'expérimentateur ajoute : « On va voir comment se sent Thomas. Regarde, Thomas est content. Il est content parce qu'il voit les clowns. Quand tu fais quelque chose que tu aimes, alors tu te sens content ! » Enfin, les enfants des deux groupes sont évalués à nouveau tout de suite après la phase d'intervention, puis une troisième fois deux mois plus tard.

Les résultats de cette recherche montrent qu'il y a eu un développement significatif et stable de la compréhension des émotions entre les phases prétest et post-test chez les enfants autistes qui avaient suivi le programme d'enseignement durant la phase d'intervention, tandis qu'aucun changement notable n'a été observé chez ceux qui n'ont pas suivi ce programme. En moyenne, les enfants autistes à qui l'enseignement a été donné maîtrisent tout de suite après l'intervention et continuent à maîtriser deux mois plus tard une composante de la compréhension des émotions de plus qu'avant l'intervention. Cette recherche prouve qu'il est possible d'intervenir pour aider des enfants autistes à combler leurs déficits dans la compréhension des émotions et que l'impact de cette aide est stable dans le temps.

#### **4.2. Intervention auprès de jeunes enfants (quatre à sept ans)**

Peng, Johnson, Pollock, Glasspool et Harris (1992) étudient la possibilité d'enseigner à des enfants de quatre à sept ans une composante relativement complexe de la compréhension des émotions, à savoir la compréhension des émotions mixtes (par exemple, comprendre qu'une personne peut être heureuse de retrouver son animal favori et en même temps triste de voir qu'il est blessé). Rappelons que c'est seulement vers l'âge de neuf ou dix ans que les enfants commencent à reconnaître l'existence des émotions mixtes (plus ou moins conflictuelles ou en tout cas de valence opposée) et à distinguer correctement

les situations provoquant ce type d'émotions. Les enfants plus jeunes sont incapables ou bien de reconnaître qu'il est possible de ressentir en même temps plusieurs émotions de valence différente, ou bien d'imaginer une situation pouvant provoquer des émotions mixtes. Les enfants sont évalués au moyen d'un paradigme test/intervention/post-test et répartis dans un groupe expérimental et un groupe contrôle. Lors des phases prétest et post-test, on demande aux enfants des deux groupes : 1) « Crois-tu que tu peux te sentir à la fois heureux et triste ? » 2) « Dans quelle situation peux-tu te sentir à la fois heureux et triste ? » Lors de la phase d'intervention, seuls les enfants du groupe expérimental sont entraînés à reconnaître les différents éléments de la situation produisant des émotions mixtes (les enfants du groupe contrôle ne reçoivent aucun entraînement durant cette phase). Par exemple, après avoir raconté aux enfants une histoire décrivant le retour à la maison d'un chien domestique perdu, mais blessé, on leur demande : 1) « Comment le propriétaire du chien se sent-il quand son chien revient à la maison ? » 2) « Comment le propriétaire du chien se sent-il quand il réalise que son chien est blessé ? » et 3) « Comment le propriétaire du chien se sent-il globalement ? » Enfin, les enfants des deux groupes sont évalués à nouveau tout de suite après la phase d'enseignement.

Les résultats de cette recherche montrent un développement significatif de la compréhension des émotions mixtes entre les phases prétest et post-test chez les enfants à qui le programme d'enseignement a été administré durant la phase d'intervention, et aucun changement notable chez ceux qui n'ont pas suivi ce programme. Lors de la phase post-test, les enfants qui ont suivi le programme reconnaissent mieux l'existence des émotions mixtes et donnent plus facilement des exemples de situations provoquant ce type d'émotions que lors de la phase prétest. Cette amélioration n'est cependant observée que chez les enfants plus âgés, de six et sept ans ; à cinq ans, cette amélioration est marginale et à quatre ans, inexistante. Cette recherche prouve que parler de la nature et des causes des émotions mixtes peut avoir un effet positif sur la compréhension des enfants. Néanmoins, le fait que les enfants les plus jeunes ne profitent pas de l'intervention indique que l'enseignement de la compréhension des émotions mixtes nécessite des préalables.

### 4.3. Enseignement dans le cadre scolaire à des enfants de neuf ans

Pons, Harris et Doudin (2002) étudient la possibilité d'enseigner à l'école plusieurs composantes à la fois simples et complexes de la compréhension des émotions ainsi que l'impact de cette intervention sur les différences individuelles dans la compréhension des émotions. Les enfants évalués ont en moyenne neuf ans (5<sup>e</sup> année de l'école primaire au Royaume-Uni) et reçoivent une scolarité normale (pas de redoublement ni de classement spécial). Le niveau général de compréhension des émotions des enfants est évalué deux fois au moyen du *Test of Emotion Comprehension* (TEC), une première fois à la phase prétest et une deuxième fois, trois mois plus tard, lors de la phase post-test (Pons et Harris, 2000 ; Pons, Harris et Doudin, 2002 ; Pons, Harris et de Rosnay, sous presse ; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, 2003 ; pour des présentations et illustrations de ce test<sup>2</sup>). Les enfants sont divisés en un groupe expérimental et un groupe contrôle. Seuls les enfants du groupe expérimental suivent, durant la phase d'intervention de trois mois, le programme d'enseignement *School Matters in Lifeskills Education* » (SMILE) administré par leur enseignant habituel à raison d'une demi-heure par jour (voir Harrison et Paulin, 2000, pour une présentation de ce programme d'enseignement). Les enfants du groupe contrôle ne suivent aucun enseignement sur la compréhension des émotions durant cette période.

Le TEC permet de mesurer le niveau général de compréhension des émotions chez des enfants âgés de trois ans et plus, jusqu'à l'âge adulte. Il mesure neuf composantes de cette compréhension : 1) la catégorisation des émotions de base (la joie, la tristesse, la colère, etc.), 2) la compréhension de l'influence de causes externes sur les émotions, 3) la compréhension de l'incidence de la mémoire sur les émotions, 4) la compréhension du rôle des désirs dans les émotions, 5) la compréhension de l'incidence des connaissances sur les émotions, 6) la compréhension de la distinction entre une émotion apparente et une émotion ressentie, 7) la compréhension des possibilités de contrôle du ressenti émotionnel, 8) la compréhension des émotions

---

2. Le TEC a été traduit en anglais, en français, en espagnol, en italien, en hollandais, en quechua, en danois, en norvégien et bientôt en arabe.

mixtes, et 9) la compréhension du rôle de la morale sur les émotions. Plus l'enfant maîtrise de composantes, plus son niveau général de compréhension des émotions est élevé (minimum = niveau 0 ; maximum = niveau 9).

Utilisé au Royaume-Uni, le nouveau programme d'intervention SMILE a pour objectif d'aider l'enfant à développer sa compréhension de la nature, des causes, des conséquences et des capacités de contrôle des émotions. Il est utilisable avec des enfants de quatre ou cinq ans à onze ans ou douze ans. Il se divise en quatre parties : 1) le moi, 2) la famille, 3) les amis et 4) les autres. Dans chacune de ces parties, plusieurs thématiques sont abordées, dont la compréhension des émotions. Le SMILE propose un certain nombre d'activités afin d'aider l'enfant à développer sa compréhension des émotions : 1) parler d'émotions passées et présentes et essayer de comprendre leur origine ; 2) nommer des personnes aimées et non aimées ; 3) comprendre ce qu'est un ami réel ou imaginaire ; 4) reconnaître et exprimer des émotions positives et négatives, et comprendre leurs origines ; 5) comprendre la distinction entre émotion apparente et émotion ressentie et l'utilité sociale du faire semblant ; 6) distinguer les origines de la tristesse, de la colère et de la peur et apprendre à les gérer ; 7) reconnaître les émotions dans des situations de perte, de séparation, d'abandon, d'exclusion et de harcèlement, et apprendre à les gérer ; 8) cerner et comprendre les origines de la fierté et de la culpabilité ; 9) définir ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas chez soi, chez l'autre ; 10) noter les ressemblances et les différences dans les émotions ressenties par différentes personnes et comprendre l'origine de ces différences ; 11) se mettre à la place d'une personne mal traitée et saisir ce qu'elle ressent ; 12) reconnaître les influences et les conséquences des drogues sur les émotions ; 13) comprendre comment l'adolescence peut avoir des influences sur les émotions (désirs, dépression, rage, toute-puissance, etc.) et comment gérer ce changement. Ces activités sont réalisées individuellement ou en groupe. Elles peuvent consister en des lectures et discussions ou en des jeux de rôles. Le SMILE est un programme d'enseignement mixte. Il cherche à provoquer chez l'enfant des émotions dans l'ici et le maintenant et à lui faire se souvenir d'émotions passées. Il cherche également à faire parler et réfléchir l'enfant sur ses propres émotions ou sur celles d'autrui, qu'elles soient réelles ou imaginaires, passées, présentes ou futures.

Deux résultats ressortent de cette recherche. Premièrement, le niveau général de compréhension des émotions s'est accru significativement chez les enfants qui ont suivi le programme SMILE, mais n'a pas changé chez les enfants qui n'ont pas suivi ce programme. La plupart des enfants qui ont suivi le programme SMILE (83 %) progressent dans leur compréhension des émotions, tandis que c'est beaucoup moins fréquent chez ceux qui n'ont pas suivi ce programme (22 %). Parmi les enfants qui ont suivi le programme SMILE et qui progressent, 60 % maîtrisent au moins une composante de la compréhension des émotions de plus et 40 % en maîtrisent deux de plus. Cette progression n'est pas triviale. Au prétest, le niveau général de compréhension des émotions des deux groupes d'enfants est semblable à celui observé dans des recherches précédentes auprès d'enfants de huit et neuf ans (en moyenne niveau 7). Au post-test, le niveau général de compréhension des émotions des enfants qui ont suivi le programme SMILE est semblable à celui que des recherches précédentes avaient noté chez des enfants de dix et onze ans (en moyenne niveau 8) (Pons, Harris et de Rosnay, sous presse ; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, 2003). Deuxièmement, les différences individuelles dans la compréhension des émotions sont importantes dans les deux groupes au prétest (dispersion des réponses sur cinq niveaux). Au post-test, l'étendue de ces différences individuelles reste la même chez les enfants qui n'ont pas suivi le programme SMILE et diminue, mais de façon non significative, chez ceux qui ont suivi ce programme (passant de cinq à trois niveaux de dispersion). Toutefois, les enfants les moins bons qui ont suivi le programme SMILE ont au post-test un niveau général de compréhension des émotions (niveau 7) équivalent à la moyenne des enfants de leur âge (neuf ans), ce qui n'est pas le cas des enfants les moins bons qui n'ont pas suivi le programme SMILE ; ces derniers continuent à la phase post-test à avoir un niveau général de compréhension des émotions (niveau 5) inférieur à la moyenne d'enfants de sept ans (en moyenne niveau 6). Cette recherche prouve qu'il est possible pour un enseignant intervenant dans le cadre scolaire d'aider ses élèves qui reçoivent une scolarité normale à accroître leur compréhension des émotions. Elle montre également qu'un programme d'intervention comme le SMILE n'a qu'un impact relatif sur l'étendue des différences individuelles dans la compréhension des émotions. Les élèves qui avaient un déficit dans le niveau général de leur compréhension des émotions ont encore une compréhension inférieure à celle de la moyenne de leurs camarades après l'intervention. Toutefois, après celle-ci, ces élèves

ont un niveau général de compréhension des émotions équivalent à celui de la moyenne des enfants de leur âge ; de ce fait, ils peuvent être considérés comme n'étant plus en retard ni déficitaires.

## ■ Conclusion

Au moyen d'une intervention adéquate, il est donc possible d'aider l'élève à accroître sa compréhension des émotions. Les différences individuelles dans cette compréhension ne sont pas irréversibles même si elles apparaissent relativement tôt dans le développement de l'élève, qu'elles sont présentes tout au long de son développement, qu'elles sont stables au cours du temps et qu'elles sont générales et non pas spécifiques de retards (ou progrès) dans sa compréhension de tels ou tels aspects des émotions. L'école peut jouer un rôle important dans le développement chez l'élève de la compréhension des émotions, même si cette dernière est déterminée en partie par certaines caractéristiques individuelles (niveau langagier, théorie de la pensée, relation d'attachement à la mère, etc.) et familiales (discours sur les émotions, relation d'attachement à l'enfant, etc.).

Deux remarques à cet égard peuvent être formulées. Premièrement, il n'est pas possible de dire quel aspect du programme d'intervention SMILE a une incidence sur la compréhension des émotions des élèves. En effet, le SMILE, de par sa structure, est un programme d'intervention mixte dans lequel on amène l'élève à la fois à vivre des émotions et à réfléchir sur elles. Il est donc difficile de dire si sa compréhension des émotions s'est accrue parce qu'il a vécu des émotions, ce qui confirmerait les explications avancées par les modèles affectifs, ou plutôt parce qu'il a été amené à réfléchir sur elles, ce qui irait plutôt dans le sens des modèles cognitifs. Deuxièmement, c'est une chose que de montrer qu'il est possible d'aider l'élève à accroître sa compréhension des émotions, mais c'est une autre chose que de montrer l'incidence de cette aide sur ses comportements prosociaux (par exemple, la popularité, la capacité à gérer des émotions trop fortes et négatives ou à régler des conflits), lesquels, comme nous l'avons vu dans l'introduction, sont des facteurs premiers de son intégration scolaire. À notre connaissance, aucune réponse empirique n'a encore été apportée à ce problème. Nombreux sont les travaux qui signalent l'existence d'une relation entre la compréhension que l'élève a des émotions et ses comportements prosociaux. Le sens de cette relation n'est toutefois pas toujours clair, même aujourd'hui.



Est-ce les comportements prosociaux qui déterminent la compréhension des émotions ou le contraire ? Le sens de cette relation est-il le même selon le niveau de développement de l'élève ou d'un élève à l'autre (Meerum Terwogt et Olthof, 1989 ; Pons et Harris, 2001) ? On retrouve à nouveau ici l'opposition entre l'explication plutôt cognitive et celle plutôt affective du développement et des différences individuelles dans la compréhension des émotions.

Dans ce chapitre, nous nous sommes surtout centrés sur la compréhension des émotions de l'élève, sur l'incidence qu'elle a sur les comportements prosociaux et l'intégration scolaire de l'élève, sur son développement chez l'élève, sur les différences individuelles dans ce développement, sur les causes de ce développement et de ces différences individuelles et sur les interventions visant à aider l'élève à améliorer cette compréhension. Nous savons que le lien didactique élève-enseignant a une dimension émotionnelle importante. Par conséquent, nous aimerions souligner, pour conclure, qu'il serait important à l'avenir de se centrer également sur la compréhension que les enseignants ont de leurs émotions en situation professionnelle et sur l'influence que cette compréhension pourrait avoir sur le développement de la compréhension des émotions de leurs élèves.

## Bibliographie

- BARON-COHEN, S., A. SPITZ et P. CROSS (1993). « Do children with autism recognize surprise ? A research note », *Cognition and Emotion*, 7, p. 507-516.
- BENNETT, M. et J. HISCOCK (1994). « Children's understanding of conflicting emotions : A training study », *The Journal of Genetic Psychology*, 154, p. 515-524.
- BOSACKI, S. et J. ASTINGTON (1999). « Theory of mind in preadolescence : Relations between social understanding and social competence », *Social Development*, 8, p. 237-255.
- BRETHERTON, I., D. RIDGEWAY et J. CASSIDY (1990). « Assessing internal working models of attachment relationship », dans T. Greenberg, D. Cicchetti et E. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years*, Chicago, University of Chicago Press, p. 273-308.
- BROWN, J.R. et J. DUNN (1996). « Continuities in emotion understanding from three to six years », *Child Development*, 67, p. 789-802.
- CASSIDY, J., R. PARKE, L. BUTKOVSKY et J. BRAUNGART (1992). « Family-peer connections : The roles of emotional expressiveness within family and children's understanding of emotions », *Child Development*, 63, p. 603-618.

- CUTTING, A. et J. DUNN (1999). « Theory of mind, emotion understanding, language, and family background : Individual differences and interrelations », *Child Development*, 70, p. 853-865.
- DELEAU, M. (1996). « L'attribution d'états mentaux chez des enfants sourds et entendants : une approche du rôle de l'expérience langagière sur une théorie de l'esprit », *Bulletin de psychologie*, 427, p. 48-56.
- DENHAM, S., M. MCKINLEY, E. COUCHOUD et R. HOLT (1990). « Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings », *Child Development*, 61, p. 1145-1152.
- DOUDIN, P.-A. et M. ERKOHEN (dir.) (2000). *Violence à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck.
- DOUDIN, P.-A., D. MARTIN et O. ALBANESE (dir.) (2001). *Métacognition et éducation : théorie et pratique*, Berne, Peter Lang.
- DUNN, J., J. BROWN et L. BEARDSALL (1991). « Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions », *Developmental Psychology*, 27, p. 448-455.
- DUNN, J., J. BROWN, C. SLOMKOWSKI, C. TESLA et L. YOUNGBLADE (1991). « Young children's understanding of other people's feelings and beliefs : Individual differences and their antecedents », *Child Development*, 62, p. 1352-1366.
- DUNN, J. et A. CUTTING (1999). « Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children », *Social Development*, 8, p. 201-219.
- DUNN, J. et C. HERRERA (1997). « Conflict resolution with friends, siblings and mothers : A developmental perspective », *Aggressive Behavior*, 23, p. 343-357.
- EDWARDS, R., A. MANSTEAD et C. MACDONALD (1984). « The relationship between children's sociometric status and their ability to recognize facial expressions of emotions », *European Journal of Social Psychology*, 14, p. 235-238.
- FIGUERAS-COSTA, B. et P.L. HARRIS (2001). « Theory of mind development in deaf children : A non-verbal test of false-belief understanding », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, p. 92-102.
- FONAGY, P., S. REDFERN et T. CHARMAN (1997). « The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT) », *British Journal of Developmental Psychology*, 15, p. 51-61.
- GARNER, P., D. JONES, G. GADDY et K. RENNIE (1997). « Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence », *Social Development*, 6, p. 37-52.
- HADWIN, J. et J. PERNER (1991). « Pleased and surprised : Children's cognitive theory of emotion », *British Journal of Developmental Psychology*, 9, p. 215-234.
- HARRIS, P.L. (1994). « The child's understanding of emotion : Developmental changes and the family environment », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, p. 3-28.
- HARRIS, P.L. (1999). « Individual differences in understanding emotion : The role of attachment status and psychological discourse », *Attachment and Human Development*, 1, p. 307-324.

- HARRIS, P.L. et F. PONS (2001). « Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Émotions, interactions et développement*, Grenoble, Université de Grenoble, p. 49-64.
- HARRISON, P. et G. PAULIN (2000). *School Matters in Lifeskills Education. A Framework for PSHE and Citizenship in Primary Schools*, Oxford, Oxford County Council, Education Service.
- HUGHES, C. et J. DUNN (1998). « Understanding mind and emotion : Longitudinal associations with mental-state talk between young friends », *Developmental Psychology*, 34, p. 1026-1037.
- HUGHES, C., J. DUNN et A. WHITE (1998). « Trick or treat ? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, p. 981-994.
- IJZENDOORN, M.H. VAN (1995). « Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment : A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview », *Psychological Bulletin*, 117, p. 387-403.
- LAFORTUNE, L. et P. MONGEAU (dir.) (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- MCDOWELL, D., R. O'NEIL et R. PARKE (2000). « Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity : Relations with social competences », *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, p. 306-324.
- MAIN, M., N. KAPLAN et J. CASSIDY (1985). « Security in infancy, childhood and adulthood : A move to the level of representation », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, p. 66-104.
- MEERUM TERWOOGT, M. et T. OLTHOF (1989). « Awareness and self-regulation of emotion in young children », dans C. Saarni et P. Harris (dir.), *Children's Understanding of Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 209-234.
- MEINS, E., C. FERNYHOUGH, E. FRADLEY et M. TUCKEY (sous presse). « Rethinking maternal sensitivity : Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- MEINS, E., C. FERNYHOUGH, J. RUSSELL et D. CLARK-CARTER (1998). « Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities : A longitudinal study », *Social Development*, 7, p. 1-24.
- PENG, M., C. JOHNSON, J. POLLOCK, R. GLASSPOOL et P.L. HARRIS (1992). « Training young children to acknowledge mixed emotions », *Cognition and Emotion*, 6, p. 387-401.
- PETERSON, C. et M. SIEGAL (1995). « Deafness, conversation and theory of mind », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, p. 459-474.
- PETERSON, C. et M. SIEGAL (1999). « Representing inner worlds : Theory of mind in autistic, deaf and normal hearing children », *Psychological Science*, 10, p. 126-129.

- PONS, F. et P.-A. DOUDIN (2000). « Niveaux de conscience et développement : entre métacognition et métaémotion », dans C. Vogel et E. Thommen (dir.), *Lire les passions*, Berne, Peter Lang, p. 111-132.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- PONS, F. et P.L. HARRIS (soumis). « Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding ».
- PONS, F. et P.L. HARRIS (2000). *Test of Emotion Comprehension – TEC*, Oxford, University of Oxford.
- PONS, F. et P.L. HARRIS (2001). « Piaget's conception of the development of consciousness : An examination of two hypotheses », *Human Development*, 44, p. 220-227.
- PONS, F., P.L. HARRIS et P.-A. DOUDIN (2002). « Teaching emotion understanding », *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), p. 293-304.
- PONS, F., P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (sous presse). « Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental periods and hierarchical organizations », *European Journal of Developmental Psychology*.
- PONS, F., P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2000). « La compréhension des émotions chez l'enfant », *Psychoscope*, 21, p. 29-32.
- PONS, F., J. LAWSON, P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2003). « Individual differences in children's emotion understanding : Effects of age and language », *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), p. 345-351.
- SAARNI, C., D. MUMME et J. CAMPOS (1998). « Emotional development : Action, communication, and understanding », dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3. – Social, Emotional and Personality Development*, New York, John Wiley, 5<sup>e</sup> édition, p. 237-309.
- STEELE, H., M. STEELE, C. CROFT et P. FONAGY (1999). « Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years », *Social Development*, 8, p. 161-178.
- STEELE, H., M. STEELE, P. FONAGY, C. CROFT et J. HOLDER (sous presse). « Attachment predictors of children's understanding of emotion and mind in the sixth year ».
- YOUNGBLADE, L. et J. DUNN (1995). « Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling : Links to relationships and understanding of other people's beliefs and feelings », *Child Development*, 66, p. 1472-1492.





# Une intervention pour favoriser l'intégration scolaire d'enfants gravement abusés<sup>1</sup>

**Pierre-André Doudin**

*Universités de Genève  
et de Lausanne et Haute École  
pédagogique (Lausanne)  
pierre-andre.doudin@edu-vd.ch*

**Laurent Pfulg**

*Gymnase de Beaulieu,  
Lausanne  
laurent.p@romandie.com*

**Francisco Pons**

*Université d'Aalborg, Danemark  
pons@hum.aau.dk*

**Daniel Martin**

*Haute École pédagogique,  
Lausanne  
daniel.martin@edu-vd.ch*

---

1. La participation de F. Pons à la rédaction de ce texte a été rendue possible grâce à un subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside n° 8210-056618/2).



Les différents types d'abus envers les enfants peuvent profondément affecter leur développement intellectuel, affectif, social, voire physique. Parallèlement aux mesures d'aide et de protection mises en place par les services spécialisés pour enrayer les causes des abus, l'école, en collaboration avec des spécialistes intervenant dans le champ scolaire, est l'une des instances qui peuvent contribuer à réduire les troubles induits par les abus (Doudin et Erkohen-Marküs, 2000). Comme Cicchetti, Toth et Hennessy (1993) l'ont montré dans leur étude sur des enfants abusés, une bonne intégration scolaire représente un facteur organisateur important du développement, avec des effets positifs à long terme comme la diminution des risques de délinquance et l'augmentation des chances d'insertion professionnelle et sociale. Aussi convient-il de tout mettre en œuvre pour favoriser l'intégration scolaire des enfants abusés.

C'est l'objectif de ce chapitre que de présenter et d'évaluer un dispositif d'intervention visant à renforcer la qualité de l'intégration scolaire d'enfants qui, du fait des graves abus subis dans leur milieu familial, ont été placés dans une institution spécialisée (internat). Plutôt que de scolariser ces enfants dans l'institution en recourant à un enseignant spécialisé au risque de renforcer un sentiment d'exclusion ou de marginalisation (Doudin, 1996), l'institution a opté pour leur intégration dans un établissement scolaire ordinaire. Précisons cependant que, en fonction de la structure scolaire en vigueur, cet établissement comporte essentiellement des classes « régulière », mais aussi quelques classes regroupant des élèves en difficulté scolaire.

## **1. Types d'abus et facteurs de risque**

Les ouvrages spécialisés (par exemple, Christoffel, Schiedt, Agran, Kraus, McLoughlin et Paulson, 1992) définissent généralement quatre catégories d'abus :

- 1) les abus physiques ; par exemple, frapper un individu ;
- 2) les abus sexuels ; par exemple, l'inceste, le viol ou la tentative de viol, les attouchements, l'exposition de l'enfant à des actes indécents ou à la pornographie ;
- 3) les abus psychologiques ; notamment les disqualifications verbales et toute forme de dépréciation ;



- 4) la négligence ; un déficit des soins prodigués à l'enfant qui nuit à sa santé psychologique et physique.

Ces différents types d'abus peuvent avoir de graves conséquences sur le développement et l'intégration scolaire des enfants (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000, 2001a, pour des revues détaillées). Ainsi, les études portant sur les effets des abus physiques soulignent que ces enfants peuvent rencontrer des difficultés à gérer leur agressivité (par exemple, explosions incontrôlées de colère), ce qui influence la qualité de la relation avec leurs pairs et leurs enseignants. Les enfants abusés physiquement parviennent souvent à associer leurs réussites à leurs comportements ; par contre, ils attribuent généralement leurs échecs à des causes externes et non maîtrisables, c'est-à-dire sur lesquelles ils ne peuvent pas agir. Ce type d'attribution affecterait alors négativement leur développement intellectuel et leur insertion scolaire. Ils souffrent également d'un manque d'appétence intellectuelle qui peut être mis en relation avec le manque de stimulation de leur environnement familial (pauvreté des interactions). Cela entraîne des retards dans les apprentissages de base (mathématiques et lecture, par exemple). Les mauvais résultats scolaires vont à leur tour influencer négativement l'estime de soi. Un malaise s'installe dans le contexte scolaire : l'enfant n'étant pas « enseignable », il met l'enseignant en échec.

Dans les cas d'abus sexuels, l'enfant vit une situation étrange. Il ne peut pas comparer son vécu à celui de ses camarades et, socialement, il se considère comme un marginal. Ces enfants se distinguent par un intérêt démesuré pour la sexualité (jeux sexualisés, séduction, comportements sexuellement agressifs, connaissances sexuelles inappropriées à l'âge de l'enfant). De tels comportements risquent d'entraîner des sanctions de la part de l'enseignant, voire de provoquer le rejet de l'enfant par ses camarades de classe et son enseignant. Ces enfants manifestent souvent une grande dépendance à l'égard de l'enseignant en recherchant constamment son aide et sa proximité physique, alors que, généralement, tout enseignant a le projet de travailler sur les différentes façons d'amener l'enfant vers l'autonomie. Un trouble dans la communication élève-enseignant peut alors s'installer.

Les abus psychologiques constituent la forme de violence la plus pernicieuse et destructrice. Les enfants manifestent des comportements violents et antisociaux, un repli sur soi, une mauvaise estime

de soi et courent un risque élevé de dépression. Ils font preuve de plus d'attachement, pouvant montrer une grande insécurité, et ont des difficultés scolaires importantes, un manque de créativité, des problèmes de discipline en classe, des comportements hostiles et colériques. Leur développement cognitif semble particulièrement problématique (par exemple, difficultés d'attention et de mémorisation). Les enfants qui ont été exposés à la violence familiale ont plus de problèmes de comportement en classe et d'absentéisme scolaire, ce qui rend la tâche de l'enseignant difficile, voire impossible dans le cas de l'absentéisme.

La négligence est le lot quotidien de certains enfants. Vivre avec des adultes qui ne s'intéressent pas à eux, qui ne se préoccupent pas de leur sécurité et souvent les rejettent laisse peu de place aux apprentissages intellectuels. De plus, ces enfants cherchent avant tout une certaine sécurité, notamment dans le retrait et l'isolement. Cette tendance générale à se mettre à l'écart entraîne une diminution des occasions d'apprentissage et de socialisation qui perturbe leur développement intellectuel et socioaffectif. Par ailleurs, les parents négligents font plus de commentaires négatifs sur les comportements de l'enfant. Cela est révélateur de la qualité de l'interaction que les parents instaurent avec leur enfant, les premiers ne prenant pas en considération le stade de développement, les potentialités, les besoins, les désirs spécifiques du deuxième. L'enfant se retrouve devant un adulte inconstant dans ses humeurs, labile dans son style d'interaction et contradictoire dans les messages qu'il lui adresse.

Quel que soit le type d'abus que subit l'enfant, son environnement familial est généralement chaotique : divorce, déménagement, remariage, chômage, maladie mentale des parents sont souvent le lot des familles maltraitantes. L'enfant a alors beaucoup de difficultés à trouver les points de repère, les étayages nécessaires à la construction de sa personnalité. Il est vulnérable et fragile ; son estime de soi est faible ; il éprouve des difficultés à faire face aux événements inattendus ; il consacre beaucoup d'énergie à tenter d'anticiper ce qui va lui arriver étant donné le peu de prévisibilité auquel son environnement l'a habitué. L'enfant abusé a souvent des parents qui, eux-mêmes, ont été abusés lorsqu'ils étaient enfants. L'enfant abusé risque d'intégrer un modèle d'interaction violent ; il peut alors devenir à son tour un enfant abuseur et, par la suite, un parent abuseur. Il s'agit du cercle vicieux de la transmission intergénérationnelle de la violence (Egeland et Susman-Stillman, 1996).

## **2. Facteurs de compensation**

Pour appréhender une situation dans toute sa complexité, il faut tenir compte non seulement des facteurs de risque que représentent les abus pour le développement de l'enfant, mais également des facteurs de compensation (Belsky, 1980 ; Cicchetti et Rizley, 1981 ; Kaufman et Zigler, 1989). Ainsi, même si un enfant a été abusé, il peut développer des compétences sociales et intellectuelles, une pensée critique. Il peut devenir un adulte confiant et compétent, et briser le cercle vicieux de la violence et de la transmission intergénérationnelle. Werner et Smith (1992) repèrent trois facteurs de compensation que le milieu scolaire, notamment, peut constituer pour procurer à ces enfants un soutien social de qualité : 1) des relations de soutien chaleureuses ; 2) des attentes positives de la part des adultes ; et 3) le sentiment d'appartenance à une communauté.

Les adultes abusés lorsqu'ils étaient enfants mentionnent le plus souvent que la personne ayant joué un rôle positif de soutien dans leur vie était un enseignant. Cet enseignant n'agit pas uniquement comme un transmetteur de connaissances, mais également comme un modèle d'identification positive. Pour Lynch et Cicchetti (1992), une relation positive et sécurisante avec l'enseignant peut compenser, du moins en partie, la relation négative parents-enfant et améliorer la représentation que l'enfant a de lui-même et des autres. L'enfant peut généraliser cette nouvelle approche relationnelle en l'appliquant à d'autres contextes, en dehors de la classe. L'intérêt que l'école et l'enseignant portent à ces jeunes qui se pensent désinvestis est donc capital. En valorisant des besoins essentiels comme le respect, le soutien, la solidarité et en cultivant le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire plutôt que d'exclusion de cette communauté, les écoles mais aussi les institutions spécialisées en charge d'enfants à risque peuvent contribuer à compenser certaines lacunes chez des enfants qui ont fait l'expérience d'un environnement maltraitant (Erkohen-Marküs et Doudin, 2001b). Toutefois, et comme Lynch et Cicchetti (1992) le constatent, les enseignants ainsi que les directeurs d'école ne sont pas toujours conscients de leurs possibilités de jouer un rôle important ni de leur capacité à améliorer la situation.

Cependant, il convient de préciser que tout ne dépend pas de la capacité des écoles et des institutions spécialisées à assumer ces facteurs de compensation. D'une part, les familles d'origine, bien qu'elles soient en grande difficulté, ont des compétences et des

ressources qu'il convient de mobiliser plutôt que de nier au risque d'aggraver leurs problèmes. D'autre part, les enfants font preuve de « résilience », c'est-à-dire qu'ils ont une capacité certaine à faire face au stress et à l'adversité et à tirer parti des éléments positifs de leur environnement (Rutter, 1989 ; Cyrulnik, 1999).

### **3. Quelle intervention ?**

Pour aider l'enfant abusé qui a des difficultés scolaires, pour lui permettre de combler ses lacunes et lui donner une meilleure image de lui-même, l'enseignant peut recourir aux ressources habituelles offertes par l'institution scolaire, comme l'appui scolaire, le redoublement ou l'orientation dans une classe parallèle à la classe régulière et regroupant des élèves en difficulté. Cependant, ces différents types d'aide semblent engendrer des effets négatifs similaires chez une majorité d'élèves (Doudin, 1996, pour une revue) :

- 1) un effet d'étiquetage ; l'enfant est marqué par l'institution, il est un cas et, sans en être conscients, les adultes et l'enfant lui-même vont faire en sorte que la réalité soit conforme à l'étiquette (effet Pygmalion : voir Mingat, 1991) ;
- 2) une atteinte au développement socioaffectif ; ces types d'aide stigmatisent l'élève et entraînent notamment une baisse de l'estime de soi et de la motivation à apprendre qui peut conduire au « sentiment d'impuissance apprise » dans le sens où, après des échecs scolaires répétés, l'élève pense que, quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien (Seligman, 1991) ; ces deux premiers effets peuvent à leur tour entraîner :
- 3) une baisse des performances scolaires (Friend, 1988 ; Will, 1986 ; Mingat, 1991).

Il n'est pas étonnant que ces différentes mesures d'aide provoquent toutes les mêmes effets nocifs. En effet, elles reposent sur le paradoxe qui consiste à vouloir mieux intégrer l'élève sur le plan scolaire tout en l'excluant de son groupe d'âge (redoublement), de la classe régulière, momentanément pour suivre un cours d'appui, durablement, voire définitivement en le plaçant dans une classe regroupant des élèves en difficulté (Doudin, 1996). Ces mesures d'exclusion risquent d'avoir des effets d'autant plus négatifs que ces enfants maltraités sont déjà très marginalisés au sein de leur famille. Elles peuvent renforcer dangereusement le sentiment d'être rejeté et inciter

l'élève à désinvestir totalement le milieu scolaire au point de « décrocher », c'est-à-dire de quitter l'école avant terme et donc sans certification finale (Doudin, 1996 ; Hébert et Livernoche, 2000). Cela expose l'élève à des problèmes importants d'intégration professionnelle et sociale.

Cependant, l'école peut recourir à d'autres mesures d'aide qui permettent de mieux utiliser les compétences et les efforts déjà importants des enseignants tout en évitant les effets négatifs décrits ci-dessus. Cela exige toutefois un changement d'optique fondamental. Les mesures d'aide généralement utilisées, tels l'appui, le redoublement, la classe parallèle, sont des interventions de type direct, centrées exclusivement sur l'élève-problème (l'enseignant ou le spécialiste intervient directement auprès de l'enfant) et qui négligent l'interaction enseignant-élève. Cependant, un enfant abusé qui éprouve d'importantes difficultés d'apprentissage ou qui adopte des comportements détériorant singulièrement l'atmosphère de la classe (Crittenden, 1993) peut devenir menaçant pour l'enseignant et les autres élèves. L'enseignant risque alors de se sentir particulièrement démuni et de perdre le contrôle de la situation. C'est donc, pour le moins, deux personnes qui sont dans une situation difficile et qu'il faut soutenir. Les interventions de type indirect (le spécialiste ne rencontre pas l'enfant mais son enseignant) peuvent, vu la décentration qu'elles introduisent, constituer un soutien efficace. Par exemple, la supervision pédagogique (voir Schulte, Osborne et McKinney, 1990 ; Acheson et Gall, 1992/1993 ; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer, 1995) offre à l'enseignant la possibilité de parler avec un spécialiste des difficultés qu'il rencontre. En lui fournissant une rétroaction sur sa manière d'enseigner, en analysant avec lui les caractéristiques de la relation pédagogique qu'il instaure, par exemple avec un élève en difficulté, ce dernier permet à l'enseignant de porter un nouveau regard sur la situation et de développer des stratégies d'enseignement optimales. Ce type d'intervention aide aussi l'enseignant à maintenir dans des circonstances parfois difficiles un style relationnel permettant un soutien chaleureux, des attentes positives et le développement chez l'élève d'un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire (voir ci-dessus les trois facteurs de compensation définis par Werner et Smith, 1992). La supervision peut contribuer à éviter que l'enseignant ne s'engage à son tour dans des interactions physiquement ou psychologiquement abusives auprès de ses élèves, tel le rejet.

Le travail en réseau (par exemple, Guidoux et Mégroz, 2000) est lui aussi considéré comme un moyen efficace, voire une condition d'efficacité de toute intervention, notamment dans le champ scolaire (McCulloch et Curonici, 1997). En effet, à lui seul l'enseignant ne peut pas et n'a pas à combler toutes les lacunes. En ce qui regarde les graves séquelles sur les plans neurologique, affectif et cognitif qui peuvent entraver la scolarité d'enfants abusés, l'enseignant doit collaborer activement avec différents spécialistes (Hart, Brassard et Carlson, 1996).

#### **4. Une intervention pour améliorer l'intégration scolaire des enfants abusés**

Comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, l'institution spécialisée dont il est question ici a opté pour l'intégration scolaire des enfants dans une école ordinaire. Vu les difficultés d'apprentissage et de comportement de certains enfants et les difficultés des enseignants à les accueillir dans leur classe, le directeur de l'institution spécialisée et le directeur de l'établissement scolaire ont décidé de renforcer le partenariat interinstitutionnel et de créer un poste de médiatrice (enseignante de formation) entre les deux institutions. Cette double appartenance institutionnelle a permis à cette intervenante d'agir auprès des enfants à la fois directement sous forme d'appui scolaire (à l'école, durant le temps scolaire, mais en dehors de la classe) et d'aide aux devoirs scolaires (à l'institution), et indirectement sous forme de supervision des enseignants de l'établissement scolaire ou des éducateurs de l'institution spécialisée.

Parallèlement, et dans l'optique du travail en réseau, on a constitué un groupe rassemblant le directeur de l'institution spécialisée et celui de l'établissement scolaire, la médiatrice, un représentant des enseignants de l'établissement scolaire, un représentant des éducateurs de l'institution spécialisée, un psychologue et deux chercheurs engagés dans l'évaluation de l'intervention. Des rencontres régulières ont notamment permis : 1) de définir et d'ajuster les rôles des différents intervenants ; 2) de reconnaître les problèmes et les conflits entre les professionnels et ; 3) de leur trouver une solution ou, pour le moins, de les maîtriser afin que les différents intervenants puissent continuer à travailler ensemble et maintenir une « alliance de travail ».

## 5. Évaluation de l'intervention

L'évaluation de l'efficacité de l'intervention est indispensable si l'on veut gérer de manière efficace le système scolaire et les aides financières qui lui sont allouées. Cette évaluation est d'autant plus nécessaire que, comme nous l'avons rappelé ci-dessus, de nombreuses formes d'aide à l'intégration scolaire ont trop souvent des effets décevants, voire contraires à ceux attendus (Crahay, 1996; Doudin, 1998). Nous exposons brièvement ci-après la méthode d'évaluation.

L'intervention porte sur des enfants ( $n = 26$ ) âgés de sept à quatorze ans qui ont subi différents types d'abus dans leur famille et ont été placés en institution spécialisée (internat). Pour reconnaître les éventuelles conséquences des abus sur le développement de ces enfants, nous les comparons à un groupe d'enfants non abusés ( $n = 26$ )<sup>2</sup>.

Tout d'abord, afin de repérer les facteurs de risque, un questionnaire a été conçu pour réunir des données sur l'histoire de vie de chacun des enfants abusés et de leur famille. Ensuite, afin d'évaluer les conséquences des facteurs de risque sur le développement et l'insertion scolaire des enfants et de repérer les effets éventuels de facteurs de compensation qui seraient propres à l'école et à l'enseignant, nous avons demandé à chaque enfant de répondre à trois reprises à sept séries d'environ quinze questions chacune (au début de l'intervention de la médiatrice, deux ans puis trois ans après le début de son intervention). Ces sept échelles ont été construites à partir des travaux de Grisay (1997), de Meuret et Marivain (1997) et de Williams et Batten (1981). Deux échelles investiguent la dimension métacognitive : la gestion du travail scolaire (stratégies d'apprentissage, préparation des devoirs à domiciles) ; l'activité *versus* la passivité face à des tâches scolaires. Trois échelles investiguent les dimensions dites « conatives » : l'image de soi en situation scolaire (compétences scolaires et sociales), la motivation ; le sentiment de maîtrise dans des situations scolaires (style attributif, propension à la collaboration *versus* compétition) ; la projection dans l'avenir (relativement à la scolarité et à l'insertion professionnelle). Deux échelles investiguent la dimension socioaffective : la relation avec les

---

2. Précisons que chaque enfant abusé a été couplé à un élève non abusé du même sexe, du même degré de scolarité et de la même classe (échantillonnage par appariement).

enseignants et avec les camarades ; le sentiment vis-à-vis de l'école et de la vie. Enfin, nous comparons le type de classement des élèves abusés à la fin de chaque année scolaire (redoublement, orientation dans une classe qui regroupe des élèves en difficulté).

Précisons que, pour chacune des trois prises d'information (début, milieu et fin de l'intervention), les analyses statistiques portent sur la comparaison entre les enfants abusés et les enfants non abusés relativement à 1) leurs scores globaux à chaque échelle, et à 2) leurs réponses à chacun des items composant les échelles. De plus, afin de mieux appréhender l'évolution des enfants entre le début et la fin de l'intervention, les analyses statistiques comparent tous les groupes d'enfants relativement à 3) leur score global à chaque échelle lors de la première prise d'information et lors de la troisième.

## **6. Caractéristiques de l'histoire de vie des enfants abusés**

Une majorité des enfants abusés (18/26) ont fréquenté trois ou quatre milieux éducatifs différents (famille d'origine, famille d'accueil, institution spécialisée, etc.). De même, une majorité d'enfants (16/26) ont fréquenté trois, voire quatre établissements scolaires différents.

En ce qui concerne la structure familiale (voir le tableau 2.1), le lien conjugal entre les parents biologiques des enfants abusés est rompu dans 25 cas sur 26. Si les cas de divorce entre parents biologiques sont les plus nombreux (16/26), il convient de relever des situations dramatiques, telles que le meurtre (2/26), le suicide d'un des parents (2/26) ou la perte d'un frère ou d'une sœur (3/26). La majorité des familles sont recomposées (17/26), un des deux parents n'étant alors pas le parent biologique de l'enfant.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 2.2, tous les enfants ont été abusés (26/26). Ils ont tous subi des abus psychologiques (26/26) et ont pour la plupart été aussi victimes de négligence (17/26). Une minorité ont subi des abus physiques (5/26) ou sexuels (3/26). Leurs parents biologiques ont également tous été abusés lorsqu'ils étaient enfants (49/49). Chez eux aussi, comme dans la génération de leurs enfants, la négligence (21/49) et les abus psychologiques (25/49) ont été les plus fréquents. Comparés à leurs propres enfants, les parents sont proportionnellement plus nombreux à avoir subi des abus physiques (18/49) et à peu près aussi nombreux à avoir



été victimes d'abus sexuels (8/49). La transmission intergénérationnelle des phénomènes d'abus semble donc très élevée dans la population étudiée, surtout en ce qui concerne la négligence et les abus psychologiques. De plus, tous les couples de parents biologiques (24/24) sont constitués de deux adultes qui ont été abusés lorsqu'ils étaient enfants, ce qui pourrait renforcer le risque d'abuser par la suite de leurs propres enfants. Par contre, en cas de remariage, dans une nette majorité de cas (16/22), le nouveau conjoint n'a pas été abusé, du moins à notre connaissance, lorsqu'il était enfant.

**TABLEAU 2.1. Caractéristiques de la structure familiale des enfants abusés**

Caractéristiques	Enfants concernés (n=26)
Rupture du lien conjugal entre les deux parents biologiques de l'enfant	25
Cause de la rupture du lien conjugal	
a) divorce	16
b) départ ou expulsion de Suisse	2
c) fuite du pays d'origine sans le conjoint	2
c) meurtre d'un des parents	2
d) suicide d'un des parents	2
e) décès d'un des parents sans précision de la cause	1
Décès au sein de la fratrie	3
Famille recomposée	17

**TABLEAU 2.2. Fréquence des différents types d'abus subis par les enfants, leurs parents biologiques ou leurs beaux-parents lorsqu'ils étaient enfants (plusieurs réponses possibles par sujet)**

Types d'abus	Enfants (n=26)	Pères et/ou mères lorsqu'ils étaient enfants (n=49)	Belles-mères et/ou beaux-pères lorsqu'ils étaient enfants (n=22)
Tout type d'abus	26	49	6
Négligence	17	21	6
Abus psychologiques	26	25	0
Abus physiques	5	18	1
Abus sexuels	3	8	0

L'insertion socioprofessionnelle des parents biologiques au moment du placement de leur enfant (tableau 2.3) était précaire dans de nombreux cas. Ainsi, par exemple, les parents travaillant à plein temps ou à temps partiel constituent une minorité (20/49). Des parents (mère/père) étaient incarcérés (3/49), décédés (5/49) ou encore touchaient l'assistance publique (6/49) ou l'assurance invalidité (3/49). Dans les cas des familles recomposées, la situation des belles-mères et plus nettement des beaux-pères était elle aussi précaire. Par exemple, à peine plus de la moitié d'entre eux avaient un travail (13/22).

**TABEAU 2.3. Situation socioprofessionnelle des parents ou des beaux-parents au moment du placement de l'enfant en institution spécialisée**

Situation socioprofessionnelle	Mères (n=26)	Pères (n=23)	Belles-mères (n=11)	Beaux-pères (n=11)
Travail à temps complet	4	7	5	4
Travail à temps partiel	6	3	4	0
Chômage	0	4	0	4
Assistance publique	5	1	0	1
Assurance invalidité	1	2	1	1
Femme au foyer	8	–	0	–
Incarcération	1	2	0	0
Décès	1	4	0	0
Sans information	2	–	1	1

La santé des parents est également problématique (tableau 2.4). Nous trouvons de nombreux cas d'hospitalisation ou de traitements ambulatoires pour maladie physique (6/49) et surtout psychique (49/49) ainsi que des cas de maladies de la dépendance – alcool, drogues, médicaments (29/49). Dans les familles recomposées, les beaux-pères semblent proportionnellement dans une situation tout aussi précaire que les pères. Par contre, les belles-mères semblent être en bonne santé. En cas de remariage, les femmes auraient ainsi plus tendance que les hommes à choisir un nouveau conjoint symptomatique.

**TABLEAU 2.4. État de santé des parents et des beaux-parents  
(plusieurs réponses possibles par sujet)**

État de santé	Mères (n=26)	Pères (n=23)	Belles-mères (n=11)	Beaux-pères (n=11)
Hospitalisation pour maladie physique	4	2	0	2
Hospitalisation pour maladie psychique	7	13	0	3
Incarcération	1	8	0	2
Dépendance à l'alcool	6	5	0	2
Dépendance aux drogues	3	3	0	–
Dépendance aux médicaments	8	4	0	1
Traitement psychothérapeutique ambulatoire	19	11	0	3

Dans le tableau 2.5, nous voyons qu'une partie des enfants ont eu des comportements violents avant ou pendant leur placement en institution. Les atteintes verbales graves sont les plus fréquentes avant le placement (12/26) et durant le placement (14/26). Les atteintes physiques contre autrui sont plus fréquentes avant le placement (7/26) que durant le placement (4/26); de même, les atteintes contre les biens d'autrui sont plus fréquentes avant le placement (7/26) qu'au cours du placement (3/26).

**TABLEAU 2.5. Comportements violents des enfants  
(plusieurs réponses possibles par sujet)**

Types de comportements violents	Avant le placement en institution (n=26)	Au cours du séjour en institution (n=26)
Atteinte physique contre autrui	7	4
Atteinte contre les biens d'autrui (vol, vandalisme, etc.)	7	3
Atteinte verbale grave contre autrui (insultes)	12	14

## **7. Résultats de l'intervention**

Au début de l'intervention, les résultats ne montrent pas de différences significatives sur le plan statistique entre les deux groupes étudiés (enfants abusés et enfants non abusés) quant aux scores globaux de six des sept échelles. Nous relevons plus particulièrement que rien ne distingue les deux populations relativement à l'échelle socioaffective testant la qualité de la relation avec les enseignants : ainsi, les deux groupes d'enfants manifestent des sentiments positifs à l'égard des enseignants (sentiments d'être écoutés, aidés, traités avec équité, respectés). C'est un résultat important au regard des facteurs de compensation et nous y reviendrons dans la partie consacrée à la discussion des résultats de l'intervention. Par contre, les deux populations se distinguent à l'échelle métacognitive testant la gestion du travail scolaire : les enfants abusés obtiennent un résultat significativement plus bas que les enfants non abusés quant à leurs aptitudes à gérer le travail scolaire. L'analyse item par item de chacune des échelles montre des différences entre les deux groupes. Ainsi, à l'échelle métacognitive investiguant la gestion du travail scolaire, lorsque les enfants abusés trouvent difficile de suivre une leçon en classe, ils ont plus tendance que les enfants non abusés à « cesser d'écouter puisque cela ne sert à rien, et à penser à autre chose » ; de même, ils ont plus tendance à avoir des difficultés « à terminer un travail en un temps donné en classe ». À l'échelle conative investiguant le sentiment de maîtrise dans des situations scolaires, les deux populations se distinguent quant à leur style attributif : les enfants abusés ont tendance à attribuer leur échec à des facteurs internes, mais leur réussite à des facteurs externes, alors que les enfants non abusés font pour la plupart l'inverse. À l'échelle socioaffective portant sur les sentiments face à l'école et à la vie, les enfants abusés ont plus tendance que les enfants non abusés à ne pas considérer l'école « comme un endroit où ils se sentent bien ». Ce sentiment négatif global vis-à-vis de l'institution scolaire semble en contradiction avec les sentiments généralement positifs de la relation avec leurs enseignants évoqués ci-dessus. Un autre sentiment global permet de distinguer également les deux populations : les enfants abusés ont plus tendance à « ne pas être satisfaits de leur vie ».

Au cours de l'intervention, les résultats n'indiquent pas de différence significative sur un plan statistique entre les deux groupes relativement à leurs scores globaux aux sept échelles. L'analyse item

par item de chacune des échelles montre que, à l'échelle conative investiguant le sentiment de maîtrise dans des situations scolaires, la différence persiste entre les deux groupes relativement à leur style attributif. Par contre, à l'échelle socioaffective portant sur les sentiments face à l'école et à la vie, il n'y a plus de différence relativement au sentiment global vis-à-vis de l'institution scolaire et de leur propre vie, les enfants abusés ayant amélioré leur sentiment relativement à l'institution scolaire et à leur vie en général. Cette deuxième prise d'information fait apparaître deux nouvelles différences à cette échelle : les enfants abusés expriment plus fréquemment que les enfants non abusés leur désir de collaborer en classe avec d'autres élèves ; de même, ils sont en général plus satisfaits de leurs relations avec leurs camarades de classe que les enfants non abusés.

À la fin de l'intervention, les résultats ne font ressortir aucune différence entre les deux groupes relativement à leurs scores globaux aux sept échelles. L'analyse item par item montre que, à l'échelle conative investiguant le sentiment de maîtrise dans des situations scolaires, plus rien ne distingue le style attributif des deux groupes, les enfants ayant tous tendance désormais à attribuer leur échec à des causes externes et leur réussite à des causes internes. À l'échelle socioaffective portant sur la qualité des relations, comme lors de la deuxième prise d'information, les enfants abusés expriment plus fréquemment que les enfants non abusés le désir de collaborer en classe avec d'autres élèves, et sont en général plus satisfaits de leurs relations avec leurs camarades que les enfants non abusés. Cette troisième prise d'information fait ressortir une nouvelle différence à l'échelle testant la dimension métacognitive : lorsqu'ils ne comprennent pas, les enfants abusés ont plus tendance que les enfants non abusés à « demander des explications supplémentaires » à leur enseignant.

La comparaison pour chacun des deux groupes d'enfants du score global aux différentes échelles lors de la première prise d'information puis de la troisième (début et fin de l'intervention) indique qu'en fin d'intervention les enfants abusés ont augmenté leur score à l'échelle conative investiguant la projection dans l'avenir relativement à la scolarité et à l'insertion professionnelle. Ils font plus de projets professionnels, souhaitent plus fréquemment poursuivre des études, sont plus optimistes quant à leur futur. Par contre, nous ne constatons aucune différence chez les enfants non abusés, ceux-ci n'ayant pas évolué à ce chapitre durant le même laps de temps.

La proportion d'enfants abusés orientés dans des classes d'élèves en difficulté parce qu'ils sont jugés inaptes à suivre une classe régulière diminue au cours de l'intervention. L'année précédant l'intervention, 8 enfants abusés sur 26 se trouvaient dans des classes d'élèves en difficulté, alors qu'ils sont 5/26 en fin de projet. Il en va de même avec la proportion d'élèves qui redoublent leur année scolaire : 12 enfants abusés sur 26 redoublaient leur année avant l'intervention, tandis qu'on ne signale aucun redoublement lors de la dernière année scolaire étudiée.

## ■ Conclusion

L'histoire de vie de ces enfants confirme les résultats des études sur les enfants abusés et leur famille en montrant les aspects chaotiques de l'environnement de l'enfant : aux abus subis s'ajoutent des facteurs pouvant entraver également le développement optimal de l'enfant, tels que les ruptures relationnelles produites par les nombreux changements de contextes éducatifs et pédagogiques, le divorce des parents, l'hospitalisation ou l'incarcération d'un des parents, ou encore le décès d'un membre de la famille. L'état de santé physique et mentale des parents, leurs difficultés à s'insérer sur le plan socio-professionnel précarisent la prise en charge des fonctions parentales et la construction par l'enfant de points de repère et d'étayage. De plus, le risque très élevé de transmission intergénérationnelle de la maltraitance est également confirmé : sans exception, les parents abuseurs ont été des enfants abusés et, pour certains, leurs enfants adoptent à leur tour des comportements abusifs.

Le peu de différence entre les enfants abusés et les enfants non abusés que nous avons pu constater lors de la première prise d'information aux scores globaux aux différentes échelles et à chacun des items les composant laisserait supposer qu'un travail important a déjà été réalisé par les professionnels de l'école et de l'institution spécialisée avant la mise sur pied de l'intervention. De plus, les sentiments positifs que les enfants abusés ont manifestés à l'égard de leurs enseignants (sentiment d'être écoutés, aidés, traités avec équité, respectés) pourraient indiquer que les trois facteurs de compensation précisés ci-dessus (relations de soutien chaleureuses, attentes positives de la part des adultes et sentiment d'appartenance à une communauté) étaient déjà pris en charge de manière efficace par l'école.

Cependant, l'intervention a permis d'améliorer la situation sur le plan scolaire et de rendre l'action de l'école encore plus cohérente pour ce qui est des facteurs de compensation. L'intervention aurait ainsi permis aux enfants abusés de progresser dans la gestion de leur travail en classe et de mieux se projeter dans un avenir professionnel. Le désir de collaborer avec leurs camarades d'école a augmenté et ils font plus appel à leur enseignant en cas de difficulté d'apprentissage. Leur sentiment négatif global par rapport à l'institution scolaire a disparu ; il entraine en contradiction avec les sentiments généralement positifs de la relation avec leurs enseignants. Le redoublement et l'orientation des élèves à l'extérieur de la classe régulière sont des mesures qui peuvent entraîner chez une majorité de sujets des effets pervers (baisse de l'estime de soi et de la motivation à apprendre, marginalisation scolaire) nuisibles au sentiment d'appartenance à la communauté scolaire (Doudin, 1996). Or, le recours au redoublement a été éradiqué et l'orientation des élèves à l'extérieur de la classe « régulière » a diminué.

Pour conclure, il nous semble pouvoir affirmer que l'intervention mise en place a permis d'atteindre l'objectif visé, soit une amélioration de la qualité de l'intégration scolaire. Si les facteurs de risque liés au contexte familial ont pu être établis, les effets positifs des facteurs de compensation ont également été repérés dans le contexte éducatif et renforcés par l'intervention. Comme nous l'avons déjà mentionné au début de ce chapitre, une bonne intégration scolaire représente un facteur organisateur du développement important (Cicchetti, Toth et Hennessy, 1993). Les résultats de cette intervention nous permettent d'être plus optimistes quant à l'avenir de ces enfants, tant pour leur insertion socioprofessionnelle que pour leur intégration d'un modèle d'identification positive grâce à la qualité des interactions enseignants-élèves, condition pour enrayer la transmission intergénérationnelle de la violence.

## Bibliographie

- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers*, New York, Longman. Traduction française (1993). *La supervision pédagogique : méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- BELSKY, J. (1980). « Child maltreatment : An ecological integration », *American Psychologist*, 3, p. 320-325.
- CHRISTOFFEL, K.K., P.F. SCHIEDT, J.F. AGRAN, J.F. KRAUS, E. MCLOUGHLIN et J.A. PAULSON (1992). « Standard definitions for childhood injury research : Excerpts of a conference report », *Pediatrics*, 89(6), p. 1027-1034.
- CICCHETTI, D. et R. RIZLEY (1981). « Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment », *New Directions for Child Maltreatment*, 11, p. 31-55.
- CICCHETTI, D., S.L. TOTH et K. HENNESSY (1993). « Child maltreatment and school adaptation : Problems and promises », dans D. Cicchetti et S.L. Toth (dir.), *Child Abuse, Child Development and Social Policy. Advances in Applied Developmental Psychology*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Company, 8, p. 301-330.
- CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- CRITTENDEN, P.M. (1993). « An information-processing perspective on the behavior of neglectful parents », *Criminal Justice and Behavior*, 20(1), p. 27-48.
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- DOUDIN, P.-A. (1996). « Élèves en difficultés : la pédagogie compensatoire est-elle efficace ? » *Psychoscope*, 17(9), p. 4-7.
- DOUDIN, P.-A. (1998). *La situation scolaire des élèves étrangers dans l'enseignement vaudois : l'exemple des élèves portugais*, Berne, CDIP/EDK.
- DOUDIN, P.-A. et M. ERKOHEN-MARKÜS (dir.) (2000). *Violences à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck.
- EGELAND, B. et A. SUSMAN-STILLMAN (1996). « Dissociation as a mediator of child abuse across generations », *Child Abuse and Neglect*, 20(11), p. 1123-1132.
- ERKOHEN-MARKÜS, M. et P.-A. DOUDIN (2000). « Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité », dans P.-A. Doudin et M. Erkohén-Marküs (dir.), *Violence à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-52.
- ERKOHEN-MARKÜS, M. et P.-A. DOUDIN (2001a). « Enfants abusés : quel rôle pour l'école ? », dans J. Torrente (dir.), *La maltraitance : regards pluridisciplinaires*, Paris, Hommes et Perspectives, p. 141-156.
- ERKOHEN-MARKÜS, M. et P.-A. DOUDIN (2001b). « Institutions spécialisées : comment échapper à la violence ? », *Actualités psychologiques*, 9, p. 75-85.
- FRIEND, M. (1988). « Putting consultation into context : Historical and contemporary perspectives », *Remedial and Special Education*, 9, p. 7-13.
- GRISAY, A. (1997). *Évaluation des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective.



- GUIDOUX, L. et C. MÉGROZ (2000). « Équipe pluridisciplinaire et travail de réseau », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 305-326.
- HART, S.N., M.R. BRASSARD et H.C. CARLSON (1996). « Psychological maltreatment », dans J. Briere, L. Berliner, J.A. Bulkley, C. Jenny et T. Reid (dir.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 72-89.
- HÉBERT, J. et J. LIVERNOCHE (2000). « Le décrochage scolaire : une forme de violence psychologique », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 189-195.
- KAUFMAN, J. et E. ZIGLER (1989). « The intergenerational transmission of child abuse », dans D. Cicchetti et V. Carlson (dir.), *Child Maltreatment : Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, p. 129-150.
- LYNCH, M.A. et D. CICHETTI (1992). « Maltreated children's reports of relatedness to their teachers », *New Directions for Child Development*, 57, p. 81-107.
- MCCULLOCH, P. et C. CURONICI (1997). *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- MEURET, D. et T. MARIVAIN (1997). *Inégalités de bien-être à l'école*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- MINGAT, A. (1991). « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue française de sociologie*, 32, p. 515-549.
- RUTTER, M. (1989). « Psychosocial resilience and protective mechanisms », dans D. Cicchetti et V. Carlson (dir.), *Child Maltreatment : Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect*, New York, Cambridge University Press, p. 181-214.
- SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J. DIONNE et E. ROYER (dir.) (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin.
- SCHULTE, A.C., S.S. OSBORNE et J.D. MCKINNEY (1990). « Academic outcomes for students with learning disabilities in consultation and resource programs », *Exceptional Children*, 57, p. 162-172.
- SELIGMAN, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*, New York, Knopf.
- WERNER, E. et R. SMITH (1992). *Vulnerable but Invincible : A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, Adams, Bannister and Cox.
- WILL, M.L. (1986). « Educating children with learning problems : A shared responsibility », *Exceptional Children*, 52, p. 411-415.
- WILLIAMS, T. et M. BATTEN (1981). *The Quality of School Life*, Hawthorn (Victoria), Australian Council for Educational Research, Monograph, n° 12.

# 3

---

## **Une philosophie préventive**

**Apprendre à « philosopher » au préscolaire :  
un pas vers la prévention primaire  
de la violence ?**

**Marie-France Daniel**

*Université de Montréal et CIRADE*

*marie-france.daniel@umontreal.ca*

**Emmanuèle Auriac-Peyronnet**

*IUFM d'Auvergne*

*epeyronnet@auvergne.iufm.fr*

**Michael Schleifer**

*Université du Québec à Montréal*

*schleifer.michael@uqam.ca*



Trop souvent, dans nos sociétés, le corps est dissocié de la personne. Il est industrialisé, exploité, voire abusé. À ce sujet, il y a quelques années, le ministère de la Sécurité publique du Québec a recensé 3 202 infractions criminelles violentes sur des enfants de zéro à douze ans (Ministère de la Sécurité publique du Québec, 1999). Des études indiquent qu'une femme sur trois et un homme sur six seraient agressés sexuellement avant d'atteindre l'âge de la maturité (Tourigny et Guillot, 1999). Le Centre canadien de la statistique juridique mentionne que 67 % des victimes sont agressées dans la maison, 17 % dans les endroits publics et 16,25 % dans les institutions et établissements publics. Enfin, le directeur de l'Association des centres jeunesse du Québec signale qu'en 2001 près de 6 000 jeunes ont été vus pour des troubles de comportement et près de 6 500 pour des sévices sexuels ou physiques (Paré, 2002).

Sur le plan des études, la violence a un impact négatif sur l'enfant victime. Parmi les comportements observés, notons le manque d'appétence intellectuelle, des problèmes de mémorisation, des troubles de l'attention, des difficultés d'apprentissage, une faible estime de soi et des problèmes de comportement tels que des agressions, de l'isolement et de la dépendance extrême envers l'enseignante ou l'enseignant (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000).

De façon générale, l'enfant victime d'abus est caractérisé par la confusion et le silence. Il ne comprend pas ce qui lui arrive : les causes lui échappent totalement et, bien souvent, il se persuade qu'il est responsable du comportement violent de l'autre. En outre, il n'arrive pas à communiquer ce qu'il vit. On retrouve des traits communs chez les enfants victimes de violence et aussi chez les enfants agresseurs : le manque d'estime de soi, le jugement non critique et la difficulté de communiquer, notamment ses émotions.

Dans les pages suivantes, nous présenterons : 1) un support philosophique portant sur le corps et la prévention de la violence ; 2) les incidences qu'une intervention philosophique auprès d'enfants du préscolaire a sur l'accroissement de leurs compétences dialogiques et sur les représentations qu'ils se font de quatre émotions de base (la joie, la peine, la colère, la tristesse).

## **1. Une prévention « primaire » de la violence au préscolaire**

Il existe trois niveaux de prévention, soit primaire, secondaire et tertiaire. Nous nous concentrons sur la prévention « primaire », celle qui s'adresse à une population saine et qui vise à anticiper les méfaits de la violence.

Des auteurs qui s'accordent pour soutenir que l'école peut participer à ce type de prévention sous-entendent qu'elle doit commencer ses interventions à partir du cours primaire, c'est-à-dire avec les élèves de six ou sept ans (notamment Lapointe, Bowen et Laurendeau, 1993, 1996 ; Nafpaktitis et Perlmutter, 1998). Or, d'autres travaux montrent que des jeunes enfants sont capables de réfléchir sur leurs émotions pour en comprendre les causes et les conséquences, et que cette réflexion tendrait à réguler leurs interactions sociales (Harris et Pons, 2003). Étant donné que les comportements violents apparaissent très tôt chez les enfants (Dodson, 1972 ; Dumas, 2000), nous estimons qu'il convient de les faire réfléchir et parler avec eux des émotions et des manifestations de la violence dès le préscolaire, soit dès l'âge de cinq ans.

## **2. Un matériel philosophique portant sur le corps et la prévention de la violence**

L'approche de *Philosophie pour enfants* (PPE) conçue par Matthew Lipman et son équipe de la Montclair State University (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980) semble un paradigme éducatif approprié à une prévention primaire de la violence chez les enfants<sup>1</sup>. Plusieurs études montrent que l'utilisation régulière (une heure par semaine) et soutenue (durant une année scolaire) de la PPE a des impacts positifs notamment sur le développement de la pensée critique des jeunes chez qui elle stimule l'aptitude à s'engager dans un dialogue authentique avec leurs pairs (voir Daniel, Lafortune, Pallascio et Schleifer, 2000).

---

1. Pour une explication de cette approche et une analyse approfondie de ses principes de base, voir Daniel, 1997/1998.

Le matériel de Lipman s'adresse aux enfants de six à quinze ans et s'inspire des champs de la philosophie : la logique, la métaphysique, l'éthique et l'esthétique. Vu l'absence de matériel pertinent visant explicitement la prévention de la violence et s'adressant aux enfants du préscolaire, nous avons conçu *Les contes d'Audrey-Anne* (Daniel, 2002a). Ce recueil de seize contes philosophiques s'interroge sur des concepts « ouverts » en posant des questions qui n'ont pas de réponse unique et sur lesquelles les enfants sont invités à réfléchir ensemble. Ces contes mettent en évidence des concepts inhérents aux manifestations de la violence, à la personne, au corps, à l'intimité, à l'identité, aux droits, etc. Ce support philosophique vise à stimuler les compétences sociales et dialogiques des enfants du préscolaire, à leur faire prendre conscience de leur corps, à les sensibiliser aux diverses manifestations de la violence (physique, verbale, sexuelle) et à développer leurs compétences cognitives.

Des enfants de cinq et six ans sont-ils capables de « philosopher », c'est-à-dire de réfléchir de façon constructiviste et de dialoguer entre pairs ? Les résultats d'expériences faites en France et au Québec avec *Les contes d'Audrey-Anne* illustrent bien la capacité des enfants de quatre à six ans à philosopher sur des concepts liés au corps et aux manifestations de la violence (Daniel, 2002b ; Daniel et Michel, 2001). Pour assister les enseignantes dans leurs animations philosophiques, nous avons rédigé un guide du maître, intitulé *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*, qui contient plus de 300 plans de discussions et activités portant sur le contenu de chacun des contes (Daniel, 2003).

Chaque conte a une structure en trois dimensions. La première est reliée au corps et aux émotions. On y trouve des plans de discussion et des exercices, d'une part, sur les jeux, les parties du corps privé et public, les cinq sens, la motricité, l'orientation spatiale, la détente et, d'autre part, sur la colère, la peur, la joie, la tristesse, la honte, la surprise, etc.

La deuxième dimension décrit des situations (généralement plus implicites qu'explicités) pouvant conduire les enfants, si ces situations les intéressent, à s'interroger sur des manifestations de violence physique (un papillon qui a une aile déchirée, une poupée à qui l'on arrache les cheveux, etc.), sexuelle (par exemple, une coccinelle qui tente d'en charmer une autre pour qu'elle lui montre ses fesses), psychologique (s'amuser à faire trembler de peur un chiot, dire des mots qui font que l'autre se sent ridicule, etc.).

La troisième dimension vise le développement cognitif (questionner, observer, explorer, organiser, hiérarchiser, comparer, faire des analogies, justifier ses opinions, élaborer des hypothèses, inventer des jeux, prévoir les conséquences, distinguer les intentions des conséquences, établir des relations entre les parties et le tout, apporter des critiques, etc.), en proposant des discussions et des exercices.

Quant au développement des plans affectif et social, il est favorisé par l'utilisation régulière (une heure par semaine) et continue (durant toute l'année scolaire) de l'approche elle-même, qui est centrée sur le dialogue philosophique en « communauté de recherche ».

### **3. Quelques pistes pédagogiques<sup>2</sup>**

La façon d'utiliser efficacement le matériel philosophique d'*Audrey-Anne* est celle proposée par l'approche de *Philosophie pour enfants* : 1) L'enseignante lit un des contes aux enfants. 2) Les enfants sont ensuite invités à poser des questions philosophiques que la lecture leur a inspirées et dont ils aimeraient discuter ensemble. 3) Les enfants tentent de répondre ensemble à la question qu'ils ont choisie et sont amenés, pour ce faire, à dialoguer philosophiquement. Voici quelques pistes pédagogiques possibles pour chacune de ces étapes.

#### **3.1. Lecture des contes**

Premièrement, il faut souligner que *Les contes d'Audrey-Anne* contiennent volontairement peu d'illustrations. Celles qui sont présentées sont d'une grande sobriété afin de laisser à l'enfant tout l'espace nécessaire pour imaginer les personnages et leurs expériences de la façon qui lui convient le mieux.

Avec les enfants de cinq ans, qui ne savent pas lire, c'est l'enseignante qui fait la lecture. Celle-ci s'effectue de façon traditionnelle ou sous forme d'un théâtre de marionnettes, ce que les enfants apprécient particulièrement.

En ce qui concerne les enfants de six ans, ils prennent généralement plaisir à lire eux-mêmes les contes. La lecture se fait alors à voix haute et à tour de rôle (une phrase par enfant). Ces deux

---

2. Nous reprenons ici les idées émises dans l'introduction de Daniel (2003).

éléments sont importants pour marquer la « co-opération » des pairs. En effet, il arrive que certains enfants timides ne s'expriment que dans la lecture (ils participent peu ou pas aux étapes suivantes), mais c'est déjà un premier pas vers le partage des idées qui s'effectuera graduellement au fil des pratiques philosophiques.

Pour le choix des contes, il convient de respecter l'ordre dans lequel ils sont présentés, car les problématiques se complexifient au fur et à mesure qu'on avance dans le recueil. Ainsi, un premier groupe de contes met l'accent sur des manifestations de violence physique (par exemple, un gros papillon a déchiré l'aile d'un petit ; Jeanne a arraché les cheveux de la poupée d'Audrey-Anne) ; un deuxième groupe porte sur des manifestations de violence sexuelle (par exemple, une coccinelle veut que l'autre coccinelle enlève ses petites culottes ; un gardien serre Nicolas trop longuement dans ses bras) ; un troisième groupe met en avant des concepts liés à la violence verbale et psychologique (par exemple, des enfants s'amuse à terroriser un chiot ; une bande d'enfants ridiculisent Vincent) ; enfin, le dernier conte traite de violence sociale (Philomène est pauvre et elle est différente des autres enfants).

### **3.2. Collecte des questions**

Après la lecture du conte, les enfants sont invités à poser des questions. Cette deuxième étape suppose que les enfants s'investissent dans la compréhension du conte au point de se laisser ébranler par les situations qui y sont décrites. La compréhension ne requiert pas seulement la connaissance des mots, mais une saisie globale du contexte. Cette étape stimule l'enfant à entrer dans un processus de recherche, lequel est à la base de tout jugement réfléchi.

Apprendre à poser une question est difficile, mais cet apprentissage est fondamental en ce qu'il conduit au dépassement de l'opinion personnelle, des préjugés et des acquis. En outre, cette étape responsabilise l'enfant et le place à l'avant-scène de ses apprentissages, puisque, par leurs questions, ce sont les enfants (et non l'adulte) qui décident du programme des discussions. Ce faisant, la collecte des questions assure des séances philosophiques ancrées dans une motivation intrinsèque. Il est à noter que l'enseignante peut, durant une séance d'une heure, couvrir toutes les questions des enfants ou encore en explorer une seule plus en profondeur. Au début de l'année



scolaire, il est recommandé de traiter plusieurs questions pour stimuler cognitivement l'enfant. Au fil de la pratique philosophique, l'enseignante s'ajustera à la capacité de réfléchir des enfants.

Dans la deuxième étape, l'enfant apprend non seulement à formuler une question, mais une question « philosophique ». Les expériences effectuées à ce jour avec *Les contes d'Audrey-Anne* montrent que, dès l'âge de cinq ans, les enfants sont capables de poser ce type de questions, dans la mesure où ils sont guidés par l'enseignante. Ainsi, durant les premières semaines, l'enseignante demande aux enfants, après la lecture d'un conte, de dire ce qu'ils ont aimé ou ce qu'ils ont retenu du conte. Les enfants ne poseront pas de questions, mais feront plutôt des commentaires, par exemple : *Vincent voulait mettre sa main sur les fesses d'Audrey-Anne*.

Lorsque les enfants ont saisi cette démarche, l'enseignante leur propose de commencer leur phrase par « pourquoi ? » ou par « est-ce que ? ». Puis, graduellement, elle insère une troisième locution dans leur vocabulaire : « que veut dire... ? », et ainsi de suite. De façon générale, disons qu'une question d'enfant est porteuse de sens philosophique lorsqu'elle :

- concerne le « pourquoi » plutôt que le « comment » ;
- interroge les concepts (par exemple : « qu'est-ce que... ? » et « que veut dire... ? ») ;
- porte sur l'origine, la cause, les conséquences, les relations (logiques et linguistiques) entre les mots, les concepts, les idées (par exemple : « d'où vient... ? » et « que va-t-il arriver si... ? ») ;
- remet en question les acquis, les traditions, les préjugés (par exemple : « est-il vrai que ? » et « pourquoi pense-t-on que ... ? ») ;
- cherche à comprendre les propos des pairs (par exemple : « pourquoi dis-tu cela ? »).

Pour effectuer la collecte des questions, l'enseignante transcrit les commentaires ou les questions des enfants au tableau (avec des mots ou des pictogrammes) exactement tel qu'ils les ont formulés. Vis-à-vis de chacun d'eux, elle écrit le nom de l'enfant, pour indiquer qui est le « propriétaire ». C'est la marque concrète que l'enfant fait partie de la communauté de recherche.

### 3.3. Dialogue philosophique entre pairs

Un dialogue est dit philosophique lorsque les enfants, au lieu de s'attarder à des anecdotes personnelles, cherchent le sens des concepts, posent des questions, donnent leur opinion, expliquent cette opinion par de bonnes raisons, trouvent des ressemblances et des différences, apportent des contre-exemples, établissent des relations entre les concepts, sont critiques à l'égard de ce que les autres disent, s'autocorrigent, etc.

En effet, l'objectif des échanges entre enfants n'est pas de les faire raconter des situations personnelles liées aux manifestations de la violence, mais plutôt de les inciter à réfléchir sur les concepts relatifs à ces situations. Prenons le cas où un enfant constate que son ami a déchiré son dessin. Des approches suggèrent de faire verbaliser l'enfant (« Moi, mon ami m'a fait de la peine quand il a déchiré mon dessin ») et ainsi de se pencher (de façon *intrasubjective*) sur la peine de « je », causée par « tu » ou par « il ». De façon différente et complémentaire, l'approche philosophique suggère d'aider les enfants à réfléchir (de façon *intersubjective*) aux concepts en cause dans la situation. Voici quelques exemples de questions qu'il est alors possible de poser aux enfants :

- « Qu'est-ce qu'un ami ? »
- « Est-ce facile d'être l'ami de quelqu'un ? Pourquoi ? »
- « Est-il possible de se chicaner avec un ami ? Pourquoi ? »
- « Est-ce que déchirer un dessin est un geste violent ? »
- « Est-ce plus ou moins violent que de déchirer un papier mouchoir ? Pourquoi ? »
- « Qu'est-ce que la tristesse ? Qu'est-ce que la colère ? »
- « Quelles sont les ressemblances et les différences entre la colère et la tristesse ? »

Ainsi, au fil de leur réflexion philosophique (conceptuelle), les enfants sont amenés non seulement à comprendre l'action qui est en jeu, mais à en saisir les tenants et les aboutissants ; ce faisant, ils peuvent commencer à comprendre le monde qui les entoure et à acquérir les outils pour le contrôler (par opposition à subir).

Il convient de préciser que cette troisième étape ne vise pas à entraîner les enfants dans une compétition verbale, mais bien à les faire dialoguer dans une perspective de coopération, chaque

intervention d'un enfant contribuant à enrichir la perspective du groupe. On peut parler d'une véritable « communauté de recherche » lorsque le dialogue entre pairs est empreint de respect, d'ouverture d'esprit et de tolérance.

Pour faire suite à une intervention philosophique auprès d'enfants de cinq ans durant une année scolaire (octobre à avril)<sup>3</sup>, nous avons tenté de répondre à ces deux questions : Les enfants de cinq ans sont-ils capables de dialoguer entre pairs ? L'apprentissage du dialogue entre pairs a-t-il une incidence sur les représentations que ces enfants se font de quatre émotions de base (la joie, la peur, la colère, la tristesse) ? Dans les sections suivantes, nous analyserons des extraits d'échanges entre enfants et les résultats touchant les représentations qu'ils se font des émotions.

#### **4. Apprendre à dialoguer entre pairs à partir des *Contes d'Audrey-Anne***

Dans un premier temps, le projet de recherche visait à vérifier dans quelle mesure les enfants de cinq ans pouvaient, à partir d'un support philosophique, améliorer leurs compétences cognitives et dialogiques.

L'analyse de la première transcription (*verbatim*) indique qu'en début d'expérimentation (octobre) les enfants sont incapables de formuler une question à partir d'un conte ; ils s'expriment par un ou deux mots seulement ; ils ne se parlent pas entre eux, mais se contentent de répondre à l'enseignante ; l'échange ne dure que dix minutes, après quoi les enfants sont déconcentrés et démotivés ; seuls deux ou trois enfants s'expriment, tandis que la majorité écoute silencieusement ; même sous stimulation, les enfants sont incapables d'expliquer leurs opinions ; les habiletés cognitives qui caractérisent leur discours sont simples (énoncés et exemples personnels).

---

3. Cette expérience a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada de 2001 à 2004.

Une autre transcription (*verbatim*) a été analysée à la fin de l'expérimentation (fin mars). Dans cette section, nous présentons une analyse de quelques extraits de l'échange<sup>4</sup>. Conformément à l'approche, après la lecture du conte intitulé *Le papa de Philippe* (voir annexe), les enfants ont été invités à formuler leurs questions. En voici quelques-unes :

- A : « Quelle est ta question ? »  
 70 : *Pourquoi Philippe avait un appareil sur les oreilles ?*  
 76 : *Pourquoi il (Philippe) pleurait ?*  
 77 : *Pourquoi [...] Audrey-Anne se plaçait derrière les chaussures ?*  
 69 : *Est-ce qu'il jouait à cache-cache [...] dans la garde-robe ?*  
 68 : *Pourquoi Philippe a des appareils auditifs ?*  
 75 : *[Pourquoi le papa de Philippe] a dit des gros mots ?*

Ici, on note que plusieurs enfants formulent adéquatement des questions portant sur les idées principales et secondaires du conte. Les questions ne sont pas conceptuelles ni philosophiques, mais elles ne relèvent pas de la simple compréhension de texte ; en effet, les réponses ne se trouvent pas dans le conte. Au contraire, ces questions suscitent des discussions entre les enfants.

- A : « Alors j'aimerais (partir de) la première question : Pourquoi Philippe avait un appareil auditif ? »  
 71 : *À cause qu'il voulait écouter [...].*  
 70 : *S'il ne mettait pas ça, les gens crieraient puis il n'entendrait rien. Ils crieraient, puis Philippe n'aimerait pas ça.*

Dans cet extrait, lié à la première question posée, deux enfants s'expriment et se complètent. Tous les deux sont capables de se mettre dans la peau de l'enfant qui a un handicap auditif et dans celle de son entourage. D'une part, 71 énonce la perspective de Philippe (il veut entendre) et, d'autre part, 70 établit une séquence de relations causales : d'abord une conséquence directe issue non pas de l'expérience sensorielle directe, mais du raisonnement (s'il ne mettait pas l'appareil, il n'entendrait rien), puis une conséquence hypothétique de cette dernière (les personnes auraient à crier) et, enfin, une autre conséquence

4. Pour respecter la confidentialité des participants, nous avons remplacé les noms des enfants par des chiffres ; la lettre A représente l'adulte.

hypothétique, liée à l'affectif (Philippe n'aimerait pas ça). Ainsi, la pensée logique marquant la cohérence et les relations est manifeste, ainsi que l'empathie dans les attitudes.

A : « Maintenant, dans la deuxième question, on demande pourquoi Philippe pleurerait. 70 a dit que c'est le papa qui devrait consoler le petit garçon et on voudrait savoir pourquoi. »

77 : *Moi, je pense que c'est les enfants qui consolent les papas qui des fois ont de la peine.*

75 : *Dans la vraie vie, c'est le papa qui aurait dû consoler le garçon.*

A : « Pourquoi ? »

75 : *Parce que si le garçon a de la peine, c'est le papa qui doit le consoler.*

A : « Est-ce que tu sais pourquoi ? »

70 : *Parce que le garçon est trop petit.*

69 : *À cause qu'un enfant, c'est plus sensible qu'un adulte.*

A : « Comment ça ? »

69 : *À cause qu'un enfant, c'est plus petit et qu'un adulte, c'est plus grand.*

75 : *Un bébé, c'est bien plus fragile qu'un enfant.*

A : « Pourquoi ? »

75 : *Parce que c'est plus petit.*

77 : *Un bébé, quand on le prend, des fois, il peut tomber.*

69 : *Un adulte, c'est plus lourd qu'un enfant... à cause qu'un adulte, c'est plus fort et un enfant, moins fort.*

Dans cet extrait, plusieurs enfants s'unissent au sujet de la même question. Ils ne font pas que répondre à la question de l'animatrice, ils sont engagés dans un processus de recherche où les points de vue des pairs servent à enrichir la perspective du groupe. L'apport de l'animatrice est d'ailleurs minimal dans cet extrait où les enfants prennent la parole d'eux-mêmes ; leur engagement réflexif et discursif est motivé par une question commune.

Certains enfants sont critiques envers les propos des pairs. Ainsi, 77 énonce un point de vue différent de 70, et 75 renverse la proposition de 77, revenant à l'énoncé de 70, mais précisant une distinction entre l'histoire contée et « la vraie vie ».

En outre, dans la mesure où l'animatrice les stimule en ce sens, les enfants justifient leurs points de vue (*parce que le garçon a de la peine ; à cause qu'un enfant, c'est plus petit ; parce que quand on le prend, des fois, il peut tomber*).

Pour justifier leurs points de vue, les enfants font diverses comparaisons entre l'adulte et l'enfant (plus petit et plus grand ; plus sensible ; plus lourd et plus fort). Si la taille et la force relèvent de l'expérience sensorielle et de l'observation concrète, la « sensibilité » relève du raisonnement et d'une compréhension intuitive de la distinction entre les adultes et les enfants. Dans la lignée des comparaisons, 75 ajoute un autre élément qui enrichit la hiérarchie des petits et des grands : « les bébés ». 75 ne reprend pas les caractéristiques précédentes, mais en ajoute une autre (la fragilité), qu'il justifie convenablement. Sa justification est complétée par 77 qui illustre la fragilité par un exemple (*un bébé, quand on le prend, il peut tomber*).

A : « Dans l'histoire, pourquoi Philippe pleurait ? »

76 : *Parce qu'il avait de la peine que son papa lui dise des gros mots.*

74 : *Il pleurait parce que le papa lui avait dit un gros mot.*

77 : *Puis aussi quand le papa dit des gros mots, l'enfant pleure. C'est mieux de parler gentiment.*

Dans ce dernier extrait, 76 et 74 répondent à la question posée, alors que 77 synthétise les deux interventions précédentes en généralisant les propos. Il présente son intervention comme une règle logique où la conséquence est inévitable et indissociable de l'action (*quand le papa dit des gros mots, l'enfant pleure*). Il termine en énonçant une autre règle, d'ordre social et moral, cette fois (*c'est mieux de parler gentiment*). Cette intervention dénote des habiletés cognitives d'abstraction, de généralisation et de catégorisation.

En résumé, ce dernier échange indique qu'au fil des semaines les enfants, malgré un certain égocentrisme épistémologique qui les caractérise à cet âge, sont passés de l'échange anecdotique à l'échange dialogique. En effet, ils ont posé plusieurs questions, toutes en relation directe avec le conte. La majorité d'entre eux partagent leur point de vue sur une question posée par un pair. Les enfants s'écoutent mutuellement et construisent leurs interventions à partir des points de vue émis par leurs pairs. Ils font preuve d'attitudes et d'habiletés de pensée complexes : écouter et comprendre les points de vue des pairs, comparer, tirer des conséquences et établir des relations logiques, hiérarchiser une série d'éléments, apporter des idées divergentes, catégoriser des actes particuliers en règles, etc. Cela témoigne de modes de pensée logique, créatif, métacognitif et responsable. Ainsi, les enfants ont développé leurs compétences sur les plans cognitif et dialogique.

## 5. Les représentations des émotions chez les enfants

Dans le même projet, pour connaître et comprendre les représentations que les enfants se font de quatre émotions de base (la joie, la tristesse, la colère, la peur), nous avons effectué des entrevues individuelles avec des groupes qui utilisaient le support philosophique *Les contes d'Audrey-Anne* durant une année scolaire (groupes expérimentaux) et avec d'autres qui ne s'en servaient pas (groupes témoins). Ces entrevues ont eu lieu en début et en fin d'année scolaire (avant et après l'expérience philosophique).

L'analyse des réponses des enfants a fait ressortir trois catégories hiérarchiques : 1) l'émotion non représentée (*La joie, je ne sais pas ce que ça veut dire*) ; 2) l'émotion représentée concrètement ou de façon égocentrique (*La joie, c'est quand je mange du gâteau*) ; et 3) l'émotion représentée de façon socialisante (*La joie, c'est m'amuser avec mes amis*).

Durant l'année scolaire, les enfants de tous les groupes (expérimentaux et témoins) ont modifié leurs représentations des émotions, mais le progrès a été plus marqué chez les enfants qui ont bénéficié du support philosophique. En effet, en début d'année, tous les enfants se situaient dans les catégories 1 et 2. À la fin de l'année, les enfants des groupes témoins se situaient dans la catégorie 2 (représentation concrète) et les enfants des groupes expérimentaux se situaient dans les catégories 2 et 3 (représentation concrète + représentation socialisante). Les représentations des enfants qui ont dialogué à partir des *Contes d'Audrey-Anne* sont donc marquées par une perspective socialisante, absente dans les représentations des autres enfants.

Voici comment, à la fin de l'intervention philosophique avec *Les contes d'Audrey-Anne*, la troisième catégorie ou la représentation « socialisante » des émotions s'est manifestée pour chacune des quatre émotions. En ce qui concerne la joie, plusieurs des enfants l'associent désormais à une relation interpersonnelle (*La joie, c'est avoir du plaisir avec les autres*). Ainsi, bon nombre d'enfants ont acquis, grâce à l'intervention philosophique, une certaine conscience que la joie advient dans la mesure où il y a présence de l'autre, qu'elle nécessite un engagement personnel ou une construction (active *versus* subie) de la relation sociale.

Ces mêmes enfants se sont construit une représentation socialisante de la colère (*La colère, c'est quand on dit des choses pas gentilles ou c'est quand on me frappe*). Ainsi, pour ces enfants qui ont bénéficié

du support philosophique durant une année, la colère est désormais liée à une cause, laquelle met à l'avant-scène les relations interpersonnelles.

En ce qui concerne la peur, à la fin de l'intervention philosophique, les enfants des groupes expérimentaux se la représentent dans ses causes réelles (*La peur, c'est quand il y a des bruits que je ne connais pas*) plutôt que dans des causes imaginaires comme en début d'année (*La peur, c'est quand il y a des monstres qui veulent me manger*). Ainsi, plusieurs enfants semblent non seulement mieux connaître le sens de la peur, mais semblent aussi la contrôler davantage, ce qui laisse supposer qu'ils ont probablement acquis une plus grande confiance en eux-mêmes et dans le monde qui les entoure.

Enfin, pour ce qui est de la tristesse, la dimension socialisante se manifeste dans la reconnaissance de l'apport de l'autre comme cause de tristesse (*La tristesse, c'est quand on est tout seul. La tristesse, c'est quand mon père est mort* »). Ainsi, non seulement ces enfants se représentent la tristesse de façon explicite, mais ils témoignent souvent par leurs exemples qu'ils la subissent.

En résumé, nous avons constaté que les représentations que les enfants se font de ces quatre émotions de base peuvent être modifiées durant une année scolaire et acquérir un aspect socialisant, même chez des enfants de cinq ou six ans.

## ■ Discussion et conclusion

Est-ce que la pratique philosophique à l'aide des *Contes d'Audrey-Anne* a joué un rôle dans l'évolution des représentations des émotions chez les enfants ? Certes, il y a eu la maturation, venant de l'expérience d'une première année passée à l'école dans un grand groupe (*versus* à la maison ou à la garderie) et du passage de cinq à six ans. Mais si l'on compare les résultats des analyses des enfants des groupes témoins à ceux des enfants des groupes expérimentaux, on constate que les compétences cognitives et sociales, construites tout le long de l'année par les échanges philosophiques entre pairs, semblent avoir un impact positif sur l'affinement de leurs représentations des émotions et plus particulièrement sur celles appartenant à la catégorie de la représentation socialisante.



Cela peut s'expliquer par le fait que le matériel philosophique des *Contes d'Audrey-Anne* vise le développement global de l'enfant, c'est-à-dire qu'il veut développer les plans sensorimoteur, cognitif, affectif et social. Ainsi, plusieurs plans de discussion et exercices du guide philosophique trouvent leur fondement dans le jeu coopératif et les activités physiques (plan sensorimoteur). Ils ont pour objectif d'aider l'enfant à mieux connaître ses forces et ses limites, et à mieux s'accepter comme un être différent et en perpétuelle évolution (plan affectif). Cependant, le fondement de ce matériel se trouve dans la stimulation des plans cognitif et social. Ainsi, les contes proposent aux enfants des situations qui, bien qu'elles fassent partie de leur quotidien, ont un caractère conflictuel et ambigu qui fait qu'elles se résolvent difficilement de façon individuelle. L'aide de la « communauté de recherche » devient alors un soutien précieux, car chacun exprime des idées qui enrichissent le groupe et contribuent à l'amélioration de la qualité de la vie. En outre, le matériel d'*Audrey-Anne* n'apporte aucune « bonne réponse » que l'enfant doit mémoriser ni « de bons comportements » qu'il doit intégrer. Ce sont les enfants qui, ensemble, vont chercher les éléments de réponse, construire des outils, élaborer des stratégies, préciser des démarches, établir des relations, critiquer des idées, proposer divers contextes, etc., pour parvenir à résoudre de façon autonome, empathique et critique des problèmes qui ont du sens pour eux. Plusieurs études montrent que la communauté de recherche philosophique stimule les prédispositions des jeunes du primaire à la pensée complexe, au respect des différences, à la tolérance face aux divergences de points de vue (voir notamment Daniel, Lafortune, Pallascio et Schleifer, 2000).

La communauté de recherche ne peut exister sans le dialogue philosophique, qui se définit par la capacité de construire ses propres opinions à partir des énoncés des pairs et par la motivation à enrichir ses perspectives des idées du groupe. Ainsi, l'enfant développe graduellement son aptitude à écouter l'autre. Et puisque le dialogue en communauté de recherche a pour conditions le respect et la confiance, l'enfant acquiert l'estime nécessaire pour s'exprimer devant le groupe. Le dialogue aiguise chez lui des habiletés cognitives complexes liées à la pensée logique, créative, responsable et métacognitive (Daniel, Lafortune, Pallascio, Mongeau, Slade, Splitter et De la Garza, sous presse).

En somme, la pratique du dialogue philosophique à partir des *Contes d'Audrey-Anne* a stimulé les habiletés de pensée complexes des enfants des groupes expérimentaux ainsi que leurs compétences à dialoguer avec leurs pairs. *A priori*, elle semble aussi avoir influencé positivement leurs représentations des émotions, en favorisant le passage du non-représenté à une représentation plus socialisante, mais nous devons poursuivre nos interventions dans les classes du préscolaire afin de nous en assurer.

## Bibliographie

- DANIEL, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques (édité aussi chez De Boeck en 1997).
- DANIEL, M.-F. (2002a). *Les contes d'Audrey-Anne*, Québec, Le Loup de gouttière.
- DANIEL, M.-F. (2002b). « Des expériences en maternelle », *Diotime – L'Agora*, 13, p. 48-55.
- DANIEL, M.-F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*, Québec, Le Loup de gouttière.
- DANIEL, M.-F. et A.-M. MICHEL (2001). « Learning to think and to speak : account of an experiment involving children aged 3 to 5 in France and Québec », *Thinking*, 15(3), p. 17-26.
- DANIEL, M.F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et M. SCHLEIFER (2000). « Developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom », *Thinking*, 15(1), p. 2-10.
- DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO, P. MONGEAU, C. SLADE, L. SPLITTER et T. DE LA GARZA (sous presse). « A developmental process of dialogical critical thinking », *Inquiry : Critical Thinking across the Disciplines*.
- DODSON, F. (1972). *Tout se joue avant 6 ans*, Paris, Laffont.
- DUMAS, J. (2000). *L'enfant violent – le connaître, l'aider, l'aimer*, Paris, Bayard.
- ERKOHEN-MARKÜS, M. et P.-A. DOUDIN (2000). « Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir), *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 17-47.
- HARRIS, P.L. et F. PONS (2003). « Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Sprimont (Belgique), Mardaga, p. 209-229.
- LAPOINTE, Y., F. BOWEN et M.-C. LAURENDEAU (1993/1996). *Habiletés prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire : répertoire d'animation pour la première année*, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal-Centre.

- LIPMAN, M., A.M. SHARP et F.S. OSCANYAN (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, PA, Temple University Press.
- MINISTÈRE DE LA SÉCURITÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (1999). *Déclaration uniforme de la criminalité*, (DUC11) compilation spéciale.
- NAFPAKITIS, M. et B.F. PERLMUTTER (1998). « School-based early mental health intervention with at-risk students », *School Psychology Review*, 27 (3), p. 420-432.
- PARÉ, I. (2002). « Centres jeunesse. Les salles d'urgence de la misère », *Le Devoir*, 13 novembre, p. 1 et 10.
- TOURIGNY, M. et M.L. GUILLOT (1999). *Les agressions sexuelles : STOP. Conséquences entourant la prise en charge par les services sociaux et judiciaires des enfants victimes d'agression sexuelle*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, p. 15.

## Annexe

### **CONTE « LE PAPA DE PHILIPPE »**

---

Audrey-Anne et Philippe, son amoureux, sont assis dans le fond de la garde-robe. La porte est entrouverte, juste assez pour laisser entrer un rayon de soleil sur la bouche d'Audrey-Anne.

Audrey-Anne aime s'asseoir derrière les boîtes et les souliers. Elle sent l'odeur de ses souliers et de ses vêtements. Elle est bien. C'est une odeur qu'elle connaît. Elle se sent en sécurité, protégée. La garde-robe est sa maison, son refuge. Elle est assise par terre, les genoux repliés sur le ventre.

Philippe porte un appareil auditif. Il entend mal les voix. Il distingue mal les mots quand on parle trop bas ou quand on n'ouvre pas assez les lèvres pour prononcer.

Audrey-Anne est heureuse. Elle pense : « J'aime Philippe parce qu'il écoute toujours quand je lui parle. »

Puis elle se tourne vers lui et demande :

« Philippe, qui aimes-tu le plus : ton papa ou l'ami de ta maman ? »

« Mon papa, bien sûr ! C'est mon héros ! Il est le plus fort ! Le plus gentil des papas ! »

« Moi aussi, mon papa est le plus gentil papa de la terre ! Je l'embrasse très souvent. »

« Oh ! moi aussi ! Surtout quand j'ai été méchant avec lui et que je veux me faire pardonner. »

« Qu'est-ce que tu fais pour être méchant, Philippe ? »

« Je ne sais pas ! » répond Philippe en haussant les épaules. Il semble agacé.

Audrey-Anne, curieuse et étonnée de voir que son amoureux peut être méchant, insiste :

« Trouve un exemple, Philippe, sinon je ne te crois pas. »

« Bien, parfois, ... euh ... parfois, papa est fatigué lorsqu'il revient de travailler, le soir. Alors il me dit des gros mots et je pleure. »

Audrey-Anne ne comprend pas :

« Ah ! Pourquoi tu pleures, Philippe ? »

« Je ne sais pas. Je ne sais vraiment pas. Mon papa, il est très gentil... Il m'achète très souvent des cadeaux. Il m'aime tant ! Mais à chaque fois qu'il me dit des gros mots, mon cœur commence à battre très fort et j'ai peur. »

« Tu as peur des mots ? » demande Audrey-Anne en riant. « Comme tu es drôle ! Un mot, ça ne peut pas te faire mal, Philippe ! Un mot, c'est ... c'est... c'est juste un son, non ? »

« Oui, tu as raison, Audrey-Anne. Je suis vraiment stupide ! Mais quand papa me crie que je suis bouché parce que je ne comprends pas, ça me fait tellement mal ! »

« Et c'est pour cela que tu dis que tu es méchant ? »

« Bien, c'est parce que, quand je pleure, comme ça, ça fait beaucoup de peine à papa. Alors pour le consoler, je monte sur ses genoux et je l'embrasse bien fort pour me faire pardonner. »



# Rien ne sert de nier les émotions, mais...

**François Audigier**  
*Université de Genève*  
*francois.audigier@pse.unige.ch*



*Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point, on le sait en mille choses.*

Pascal, *Pensées*

*Si je connaissais le sens de l'histoire, je n'aurais pas besoin de la raconter.*

Musil, *L'homme sans qualité*

*La vie n'est qu'une ombre en marche, un pauvre acteur,  
Qui se pavane et se démène son heure durant sur la scène,*

*Et puis qu'on n'entend plus. C'est un récit  
Conté par un idiot, plein de bruit et de fureur,  
Et qui ne signifie rien.*

Shakespeare, *Macbeth*

Les émotions, la dimension affective, les sentiments... ? Mais où donc se cachent ces aspects plus ou moins étranges et individuels de la personne humaine, de l'élève, dans une école dont la légitimité, le socle et l'horizon sont la raison ? Que faire avec ces ingrédients qui semblent si souvent faire obstacle à la compréhension en bonne et due forme des savoirs scolaires ? Nous connaissons tous ces discours et ces constructions qui opposent la raison aux émotions, qui déclarent la première universelle et donc seule digne d'attention, qui rejettent les secondes dans les particularismes de l'individu, voire, ce serait déjà une ouverture, dans ceux des cultures. L'école, l'école publique, l'école pour tous se devrait de laisser de côté les dimensions émotionnelles pour ne se consacrer qu'aux activités de l'esprit. Certes, les découpages disciplinaires de l'enseignement indiquent quelques lieux où les émotions et ses compagnes sont autorisées. Mais dans les disciplines dites intellectuelles, en particulier l'histoire, la géographie et l'éducation citoyenne dont il est question ici, le soupçon à l'égard des émotions reste grand. À y regarder de plus près, aussi bien dans les textes officiels que dans le quotidien des classes, ce soupçon est ambigu, le déni est loin d'être total ; si les émotions sont *a priori* des obstacles, il serait tout de même préférable d'en faire des alliées. Les plus jeunes sont ici mieux servis que les plus âgés. La personne, chaque élève, chaque enseignant, chacun d'entre nous ne se découpe pas si aisément en tranches. Ce que la connaissance distingue, ce que la science sépare et construit pour mieux les isoler et mieux les étudier, la vie les réunit et les tient solidaires. Le très beau titre d'une livraison de la revue *Raisons pratiques* (1995) qui traite du sujet le dit clairement : *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions*. Sans émotions, pas de couleurs à la pensée ; juste du gris, entre le noir et le blanc ! Dans son film *Les ailes du désir*, Wim Wenders filme le paradis en noir et blanc et le monde des humains en couleurs.



Émotions ? Le terme est malaisé à définir. Il se différencie difficilement des humeurs, des sentiments, des jugements, etc. ; il appelle tous ces termes et bien d'autres pour dessiner un univers aux nombreuses ramifications. Nous le considérons ici dans un sens très large sur lequel nous apportons ultérieurement quelques précisions. Avant de ce faire, quatre brèves histoires observées dans les classes et quelques constats plus généraux sur l'enseignement de nos trois disciplines servent d'introduction à notre objet, plus encore à ses ambiguïtés et à sa fluidité. Précisons d'emblée que les recherches qui font explicitement référence aux émotions et à ses associés dans notre champ disciplinaire sont très peu nombreuses. Nous en rencontrons divers aspects au fur et à mesure de notre exploration. Dans un second temps, nous rassemblons quelques sources pour mieux établir le statut des émotions en faisant également place à des différences selon la discipline et selon l'âge des élèves. Enfin, le déni d'émotion étant chassé et la nécessité de leur reconnaissance établie, nous proposons quelques directions de travail possible avec les élèves, directions où nous retrouvons pour partie nos histoires liminaires.

## **1. Les savoirs au risque des émotions**

Commençons par rendre visite à quelques classes dont les élèves travaillent sur différents objets d'histoire, de géographie et d'éducation citoyenne<sup>1</sup>.

### **1.1. Concepts et émotions pour dire l'expérience**

Nous sommes dans une classe de 5<sup>e</sup> dans un collège français (élèves de douze ou treize ans), classe difficile qui réunit des élèves ayant peu d'attrait pour l'écriture, souvent plus âgés que la normale et pas vraiment intéressés par ce qui leur est enseigné. La professeure

---

1. Compte tenu de l'expérience antérieure de l'auteur et de son actuelle insertion professionnelle, les exemples sont pris en France et dans le canton de Genève. Rappelons que les numérotations des classes diffèrent selon les systèmes scolaires. Les deux exemples français concernent le collège, premier cycle du secondaire, classe de 5<sup>e</sup> avec des élèves de douze ou treize ans et classe de 3<sup>e</sup> avec des élèves de quatorze ou quinze ans ; les deux exemples genevois portent sur des classes du primaire, 6<sup>e</sup> primaire avec des élèves de onze ou douze ans et 5<sup>e</sup> primaire avec des élèves de dix ou onze ans.

d'histoire, de géographie et d'éducation civique se propose de travailler sur le concept d'« égalité ». Cette enseignante participe à une recherche-action qui expérimente la faisabilité d'une éducation civique centrée sur le droit et ayant pour objectif la construction de concepts juridiques (Audigier et Lagelée, 1996). Ce jour-là, l'égalité est au travail. Après un bref moment de discussion, prévenue de l'importance qu'il convient d'accorder à ce que ses élèves savent déjà et soucieuse de les engager dans le travail, l'enseignante leur demande de raconter, par écrit, une situation où ils pensent que l'égalité est en question. Après un bref moment d'hésitation et d'inquiétude devant la page blanche, les élèves se mettent au travail. En quelques minutes, ils produisent de courtes histoires d'une ou deux pages dans lesquelles ils racontent des situations d'inégalité qu'ils ont eux-mêmes vécues. Les récits, parfois maladroits et plus ou moins bien mis en forme, expriment tous, avec force, souvent avec douleur et révolte, des émotions liées aux sentiments d'injustice, de rejet, de négation d'eux-mêmes ou de leurs proches. L'égalité, voilà bien un mot, un concept qui ne fait sens qu'avec une forte dimension émotionnelle. Voilà aussi un appel à exprimer son expérience qui séduit les élèves, parce que celle-ci et ce qui est en cause dans l'apprentissage mobilisent cette dimension. Voilà enfin des élèves qui, réputés pour être brouillés avec l'écriture, l'utilisent avec pertinence et sans réserve pour dire des situations qui les touchent, un rapport au monde avec son trop-plein d'émotions.

## **1.2. Pas de relations aux savoirs sans jugement**

L'action humanitaire, c'est mieux que la promenade solitaire. Ainsi peut-on résumer un moment de discussion consacré au bilan du travail fait en histoire pendant l'année scolaire dans une classe de 6<sup>e</sup> primaire à Genève (élèves de onze ou douze ans). Trois personnages emblématiques de Genève avaient servi de fil conducteur aux leçons d'histoire durant l'année : Calvin, Rousseau et Dunant. Invités à dire ce qui les avait le plus intéressés et ce qu'ils avaient le plus retenu de ces leçons, les élèves expriment de manière quasi unanime leur attirance pour Dunant et leur intérêt pour le moins réservé pour Rousseau. Le rôle actif de Dunant, le fait qu'il ait réalisé quelque chose jugé d'emblée positif, le place bien plus haut dans l'appréciation des élèves que celui qui rêve en se promenant, quelle que soit l'association qu'ils puissent faire entre ces promenades et des lieux

encore reconnaissables par eux aujourd'hui. Ainsi exprimé par les élèves, un tel jugement se raisonne dans le sens où les élèves l'argumentent. Ces arguments renvoient presque tous à une appréciation affective, à ce qu'ils apprécient, aux émotions qu'ils ont éprouvées en rencontrant les malheurs de la guerre et en s'identifiant à celui qui tente d'y porter remède. Bien plus, mais cela resterait à confirmer, l'émotion ici présente, celle qui emporte le jugement, détermine aussi l'intérêt et paraît préfigurer ce qui est mémorisé. L'histoire de Dunant semble mieux retenue que celle de Rousseau. Elle contient du drame et des actions positives. Il est vrai qu'elle repose sur une intrigue plus forte que celle de Rousseau<sup>2</sup>. Quels que soient les regrets discrètement exprimés par l'enseignante, les élèves ont choisi et ce choix fait appel à des raisons qui incluent très largement des dimensions affectives et émotionnelles.

### 1.3. Refroidir un objet

Entrons maintenant dans une classe de 3<sup>e</sup> d'un collège français (élèves de quatorze ou quinze ans). L'enseignante y traite des institutions politiques de la V<sup>e</sup> République dans un cours d'éducation civique. Elle aussi, avertie de l'importance qu'il y a à donner la parole aux élèves, suscite par quelques questions des savoirs supposés sinon vraiment connus, du moins suffisamment portés par les médias pour qu'il en reste quelques échos sur lesquels asseoir la leçon proprement dite. Las ! un vaste brouhaha s'instaure ; les élèves ont mille choses à dire. Lorsque la parole se discipline un peu, les références se bousculent non pas sur les institutions, mais sur le personnel politique, celles et ceux entrevus à la télé, sur les débats, les oppositions. Loin des institutions elles-mêmes, ce qui compte, ce sont les personnes, les opinions, les choix, les paroles entendues, les jugements proférés. Tout cela traduit des débats, des oppositions, ce qui constitue la trame de la vie politique telle qu'elle est perçue par les élèves, du moins dans un premier temps. Mais alors, que faire de tout cela, propos éclatés, divers, où pointent des divergences d'opinions ? Peut-on raisonnablement faire place en classe à ce qui divise la société, aux opinions avec ce qu'elles comportent, inextricablement mêlé,

---

2. Sur l'importance de l'intrigue en histoire, voir Ricœur (1983-1985), notamment le chapitre 1 ; dans l'enseignement, voir par exemple Lautier (1997 ; 2001).

d'informations, de connaissances, de jugements, d'appréciations, d'émotions, etc. ? Le risque est grand de voir les élèves laisser libre cours à..., à quoi ? Bref, il y a danger et les enseignants ne sont guère formés pour accueillir de telles divergences dans leur enseignement ; et puis il y a le programme et l'examen de fin d'année qui, lorsqu'il comporte une question d'éducation civique, est centré sur les institutions et laisse de côté ce qui peut paraître trop chargé, trop chaud.

La suite est prévisible. Très vite l'enseignante met fin aux interventions des élèves. L'organigramme habituel qui présente les institutions avec les pouvoirs, les élections, les députés, les ministres, etc., prend place sur le rétroprojecteur et les élèves, si vivants et si désireux de prendre la parole durant la phase précédente, se réfugient dans un silence tranquille ; il y a toujours quelques élèves pour répondre brièvement aux questions plus formelles que pose l'enseignante et permettre ainsi que le cours se poursuive. Quant aux autres...

#### **1.4. Ignorer une actualité chaude**

Retournons, pour un dernier exemple, dans une classe primaire à Genève ; l'enseignant a prévu étudier les cols et tunnels alpins. Au tableau, est accrochée une carte de la Suisse avec le relief et les principales villes et voies de communication. Le schéma désormais connu se reproduit : faire d'abord parler les élèves, s'enquérir de ce qu'ils savent déjà. Mais voilà, nous sommes le lundi qui suit l'incendie dramatique dans le tunnel du Mont-Blanc, plus de quarante morts. En matière de tunnel, ce n'est pas d'une liste de « trouées alpines » que les élèves font état, mais de ce qu'ils ont vu à la télévision. À nouveau le drame, les émotions suscitées par les images, voitures calcinées, pompiers en action. Décidément, ce jour-là, étudier les tunnels ne peut relever d'une banale activité scolaire, tout entière tendue vers une tâche qui consiste à reconnaître et à nommer les passages des Alpes, à les reporter sur une carte, à repérer les villes et les régions qui sont ainsi mises en relation, à prévoir ce qu'il faut apprendre en vue de l'évaluation, du contrôle qui ne manquera pas de porter sur des connaissances très déclaratives. Pourtant, comme dans l'exemple précédent, l'enseignant, un moment déstabilisé par les interventions des élèves, qui ont tous quelque chose à dire, hésitant un instant sur la conduite à tenir – pourquoi ne pas tenter de mettre en ordre ces propos disparates ? –, reprend les rênes, non pas pour travailler dans

cette dernière direction, mais pour remettre les élèves en face des tâches qu'il avait prévues. L'actualité est chaude ; son contenu est dramatique, les émotions s'expriment de diverses manières. Le projet de l'enseignant est différent. Faire parler les élèves n'avait pas pour but de déclencher une telle avalanche de paroles et de questions, car des questions, il y en avait de nombreuses, dans toutes les directions. Aussi, très vite, le cours rentre dans le rang, dans le rang habituel des exercices et des pratiques scolaires. Les émotions surgies un moment quittent l'espace de la classe ; elles sont réservées à quelques chuchotements individuels pendant que l'enseignant indique le travail à faire sur les cartes et atlas mis à la disposition des élèves.

### **1.5. En sciences sociales : des objets jugés, appréciés ou rejetés, mais jamais neutres**

Quels que soient les contextes et les circonstances dans lesquels ces histoires se sont déroulées, elles portent en commun une double marque : elles témoignent, d'abord du fait que les savoirs de ces disciplines sont profondément enchevêtrés avec ce que nous rangeons sous le terme d'émotions, ensuite de l'importance que joue cette dimension émotionnelle dans la manière dont les élèves reçoivent les objets qui leur sont enseignés. De façon plus générale, de nombreuses observations convergent pour retenir son importance dans les manières dont les élèves « entrent » en histoire, géographie et éducation civique. Il y a ce qui attire et ce qui est rejeté. Ce qui attire les élèves en histoire, c'est, par exemple, ce à quoi ils peuvent aisément s'identifier, ce qui renvoie aux caractères et aux actions humaines, ce qui appelle des sentiments forts, également ce qui est mystérieux ; l'Égypte ancienne fait un tabac. Cela ne va pas sans ambiguïté et l'on pourrait, par exemple, s'interroger sur le succès, sans doute un peu trouble, remporté par les chapitres sur le nazisme et la Seconde Guerre mondiale. Ce qui est rejeté, ce sont les périodes où « il ne se passe rien », où l'étude formelle des institutions domine ; la démocratie grecque ou l'Empire romain suscitent des intérêts mitigés.

D'une autre manière, les savoirs scolaires sont eux-mêmes porteurs d'appréciations qui se traduisent dans des présentations où l'émotion est affirmée. Ainsi, dans les manuels de géographie, les images de l'Afrique montrent la famine ou la sécheresse du Sahel et ses conséquences, et celles des villes d'Amérique latine, une forte proportion de bidonvilles. Il s'agit bien là de provoquer, par l'émotion

ainsi suscitée, un questionnement, une interrogation, un intérêt pour l'objet étudié. Inversement, combien de propositions d'exercices, de fiches d'analyse de tableaux, plus largement d'œuvres d'art, qui font à peine allusion à l'émotion esthétique ou au plaisir pour aller immédiatement vers la dissection raisonnée, le contexte historique, la compréhension en termes verbaux.

### **1.6. Des savoirs, des émotions, des jugements, des croyances...**

En décrivant ces images et en introduisant quelques questionnements à leur sujet, les mots hésitent. Sous le terme général d'émotions, nous avons souvent aperçu ou glissé d'autres termes qui lui sont proches ou directement associés. Avec les émotions, s'affirme la présence de ce qui appartient au sujet, aux relations qu'il construit et qu'il établit avec les savoirs, plus largement avec le monde, le monde social présent et passé pour ce qui nous concerne.

Faisant l'économie d'une discussion du terme d'émotion lui-même, nous soulignons simplement quelques aspects essentiels pour notre propos. Ces aspects affirment tous la proximité des émotions, des jugements, des valeurs et des croyances. Derrière cela se profile la question mille fois disséquée et étudiée : l'être humain est-il un être rationnel ou un être d'émotion ? Nous avons trop d'exemples, même si ceux-ci ne sont pas rigoureusement des preuves, pour nous mettre en garde contre de telles dichotomies lorsqu'elles sont réifiées. Nous connaissons trop les choix idéologiques et politiques présentés comme des raisons, lesquelles nous invitent à transformer ces choix en obligations qui s'imposent alors à chacun. Le contraire de la raison n'est pas l'émotion ou le sentiment, mais la déraison, la folie. Le dictionnaire est parfois ici trompeur et le sens commun, semé d'embûches. Nos jugements, plus encore lorsqu'ils portent sur des actions humaines, ne sont jamais des jugements de seule raison ; ils s'y mêlent les émotions, les attirances et les répulsions, les sentiments que nous éprouvons à l'égard des choses humaines, de toutes choses humaines. Cela ne signifie pas que la raison soit soumise à nos émotions, que tout jugement ne soit que le produit de ces dernières. Acceptons la proposition de Livet (1995) qui argumente sur l'idée que les émotions forment un système avec les croyances, les valeurs et le désir. Alchimie complexe que l'enseignant ou l'éducateur n'a pas pour rôle de disséquer ni d'analyser, mais qu'il est important de

(re)connaître pour faire place d'une manière ou d'une autre à cette dimension qui est aussi cognitive et qui contribue avec la raison à construire notre rapport au monde et aux autres. Allons un peu plus loin. Gordon (1990) distingue les émotions et les sentiments. Pour cet auteur, les émotions sont partagées dans toutes les cultures. La peur, la joie, la colère, la tristesse, etc., sont présentes partout. Les sentiments sont les sensations corporelles qui sont culturellement construites et signifiées. L'intérêt d'une telle distinction est de nous avertir du fait que l'expression des émotions et le sens qui leur est donné varie selon les cultures, plus largement sans doute selon les personnes. Il importe alors de se méfier de toute réduction d'un sentiment exprimé à une sorte de sens général partagé. La compréhension que nous avons des phénomènes et des réalités humaines et sociales est ainsi un composé d'ingrédients divers où se mêlent les émotions, les jugements, les croyances, les valeurs, les savoirs, la raison.

## **2. Entre rejet et reconnaissance, obstacle et soutien**

Ainsi, quels que soient le statut qu'on leur donne et la place qu'on leur attribue, les émotions sont 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. La tradition scolaire se débrouille tant bien que mal avec cette situation.

### **2.1. Ambiguïté des traditions scolaires**

Sans revenir longuement sur les idées qui ont présidé à la naissance de l'école dans les pays développés au XIX<sup>e</sup> siècle, il importe de rappeler la force de la référence à la raison, raison que nous avons qualifiée dans notre introduction de légitimité, d'horizon, de socle pour l'enseignement. La raison, principal caractère universel de la personne humaine dit-on, est la seule référence légitime d'une école publique pour tous qui, sans cela, sombrerait dans les particularismes ; elle est l'horizon de l'enseignement, puisqu'il s'agit, par la médiation des exercices et des savoirs scolaires, de contribuer à former des êtres de raison ; elle en est aussi le socle, puisque ces mêmes savoirs scolaires sont censés avoir été construits et établis, choisis et mis en scène selon les procédures de la raison, en être le

fruit. Il s'agit d'apprendre aux jeunes générations à ne pas croire n'importe quoi, à examiner rationnellement les faits, à distinguer l'opinion et les savoirs, conception largement développée et étudiée par de très nombreux travaux.

Pourtant, on ne saurait en rester là. En quelque sorte, à l'amont de la raison, il y a la personne dont nous avons dit qu'elle ne pouvait être réduite à sa raison. Les finalités de nos disciplines ne peuvent non plus se réduire à établir cet être de raison. Histoire, géographie et éducation citoyenne sont installées dans l'école d'abord pour construire l'identité collective. Ces finalités civiques portent en elles une forte dose émotionnelle. Le pays, la patrie, il convient de l'aimer, l'aimer pour la défendre, l'aimer parce qu'elle est censée apporter à chacun la paix et la sécurité, la possibilité d'exercer ses libertés et ses talents. Que d'émotions réelles et supposées dans ces finalités. Mais l'affaire n'est pas si simple. C'est bien sous les ordres de la raison que l'émotion est appelée. Il y a bien des raisons pour aimer son pays et le défendre, admirer ses paysages et en être fier. Quant à l'éducation civique, elle fut longtemps dénommée instruction morale et civique ; l'amour de la patrie et de ses institutions politiques se mêle aux valeurs morales qu'il convient de transmettre dans le cadre scolaire. Embrigadées pour la bonne cause, les émotions sont ainsi totalement légitimes, d'autant plus légitimes que plus la connaissance de son pays et de son histoire s'approfondit, plus s'affirment les raisons de l'aimer.

L'émotion est donc largement présente et reconnue. Mais, d'un autre côté, elle est suspecte. C'est à l'école primaire, avec les jeunes élèves, que les programmes et autres plans d'études acceptent cette dimension de l'émotion. Peu à peu, en grandissant, la raison doit prendre totalement le dessus. L'émotion et ce qui l'accompagne sont mis à distance. Pour cette mise à distance, deux voies s'offrent. La première consiste à mettre l'émotion en question, à l'interroger, à étudier le rôle qu'elle joue dans la construction de la connaissance, la seconde à la rejeter, voire à la nier. C'est cette deuxième voie qui est choisie, principalement dans l'enseignement secondaire. Il s'agit pour l'enseignant d'expliquer et pour l'élève de comprendre. Explication et compréhension, que ce soit en histoire, en géographie ou en éducation citoyenne, laissent de côté les émotions et ne s'intéressent plus qu'aux raisons, aux raisons qui ont des causes, des causes identifiables, des causes aux conséquences indiscutables. L'émotion porte en elle le risque d'emporter le jugement et, par là de faire du citoyen



une personne soumise à ses passions, incapable de choix raisonnés, incapable de penser le bien commun. Nous rencontrons ici une des fortes croyances sur lesquelles repose l'école : plus de connaissances produit plus de jugement, une action plus raisonnée, plus raisonnable.

## **2.2. Bref détour sur l'épistémologie des savoirs scolaires**

L'enseignement des trois disciplines ici présentes est ainsi fortement marqué par cette référence à la raison. L'examen des savoirs scolaires en actes, ceux qui sont enseignés dans les classes, les montre dans une conception très « réaliste » ; les mots sont les choses, l'enseignement de l'histoire dit la réalité du passé, celui de la géographie, la réalité du présent de la surface de la Terre, et celui de l'éducation civique, la réalité de la vie publique et des institutions politiques. Nous sommes presque constamment dans une sorte de positivisme latent. Le texte du savoir est, doit être un texte stable et légal (Barthes, 1973/1995), stable parce qu'il est destiné à un enseignement donné dans une institution qui s'inscrit dans la durée et qui s'adresse à tout un ensemble d'élèves au-delà des singularités des écoles et des classes, légal parce qu'il porte en lui la « vérité » de ce dont il parle, l'état des connaissances à un moment donné sur les objets enseignés. Autant de caractères et de raisons pour tenir les émotions et leurs particularismes le plus loin possible.

Plus encore, dans ces trois disciplines, l'ambition est d'expliquer. Il ne s'agit pas de savoir pour savoir, mais de comprendre. Ainsi, les actes humains, les événements historiques, les faits géographiques et sociaux ont des causes. Ces causes relèvent d'une analyse raisonnée sinon rationnelle. Elles mettent en avant les contraintes, les contextes et les circonstances. Tout le monde a présentes à l'esprit ces classifications que sont les distinctions entre les causes naturelles et les causes humaines pour ce qui est de la géographie, entre les causes économiques, politiques, culturelles, etc. Deux autres facteurs, le hasard et la décision, sont ainsi tenus à distance et avec eux les passions, les intérêts, les sentiments, les doutes et les hésitations qui font la trame même de notre expérience sociale. L'histoire scolaire est massivement téléologique, tandis que la géographie scolaire a bien des difficultés à s'éloigner d'une tradition où prévaut un certain déterminisme principalement naturel. Quant aux institutions, elles énoncent des principes, des lois, des règles qui s'appliquent, quasiment comme une ordon-

nance médicale ou un cataplasme. Ce verbe «appliquer» éloigne toute idée d'interprétation et donc la part essentielle du sujet qui décide, juge et agit<sup>3</sup>.

Cette situation n'est pas la marque d'un choix délibéré des enseignants ni d'un accord totalement raisonné à quelques principes explicatifs. Plus profondément, elle traduit certains caractères de l'école tels que les exigences de la transmission d'une culture commune, les prudences déontologiques des enseignants, autant de facteurs qui conduisent à éloigner ce qui divise, ce qui fait problème, ce qui conduirait à introduire dans la classe les divisions, oppositions et opinions qui ont cours dans l'espace public. Certes, des enseignants s'efforcent de prendre en compte ces dimensions des savoirs, de leurs usages et de leurs significations sociales, mais la pression est forte pour enseigner en priorité des savoirs consensuels.

### **2.3. Déplacements**

Ces conceptions sont encore très largement présentes dans les esprits et à l'œuvre dans les pratiques. Pourtant, un certain nombre de facteurs invitent à les remettre en cause et à penser autrement la dimension des émotions dans l'enseignement et l'apprentissage des trois disciplines. Nous en rassemblons quelques-uns au sujet de six approches que nous présentons très brièvement.

#### *2.3.1. Une épistémologie constructiviste*

Constructivisme et socioconstructivisme sont des termes aujourd'hui largement répandus pour étudier et orienter les pratiques scolaires. À l'amont de ces conceptions et de manière plus large, figure l'idée selon laquelle le monde, ce que nous connaissons et saisissons du monde, qu'il soit naturel ou social, est construit par nous. Le monde n'est pas un donné que le sujet décrypte à la recherche d'une adéquation entre ce monde et le décryptage qu'il en fait, mais une construction du sujet. Les mots ne sont pas les choses ; nous construisons le monde avec les mots et les concepts qui sont à notre disposition et

---

3. Pour une introduction aux deux grandes traditions juridiques, positivisme et interprétation, incarnées par Kelsen et Dworkin, voir Robert (1999).

que nous utilisons, avec nos langages, nos manières de catégoriser le réel, nos cultures (voir Watzlawick, 1988). Cette position constructiviste ne conduit pas nécessairement à une sorte de relativisme général selon lequel tout se vaudrait et tout serait équivalent. Les exigences éthiques restent plus que jamais nécessaires et parmi elles, en ce qui concerne les savoirs, l'exigence de vérité. Si tout discours sur les sociétés présentes et passées est toujours situé d'un certain point de vue, si ce point de vue, si raisonné et argumenté soit-il, emporte toujours avec lui ce qui est propre au sujet qui énonce et produit ce discours et donc des valeurs, des appréciations, des jugements, des émotions, il est toujours aussi à construire, à entendre et à examiner au regard de la valeur de vérité. C'est là où le dialogue scientifique mais aussi le débat citoyen sont plus que jamais nécessaires, sans confondre toutefois le premier et le second, sans croire ni faire croire que le premier pourrait supplanter le second. Le chemin est étroit.

### *2.3.2. La reconnaissance de la dimension affective dans la compréhension de textes*

Après avoir longtemps été pensée comme un décryptage des intentions de l'auteur, la compréhension de textes est aujourd'hui considérée comme le résultat de l'activité du sujet qui lit ou entend un texte. Comprendre, c'est donner du sens. C'est le lecteur-auditeur qui construit ce sens en fonction des connaissances qu'il a du monde dont parle le texte, du contexte dans lequel il se trouve, de la structure du texte. Certes, il existe ce qu'Umberto Eco appelle les droits du texte, indiquant par là que si l'interprétation et la compréhension des actions humaines restent toujours ouvertes, que si le sens n'est jamais donné et clos, tout cela se déroule dans un espace délimité et contraint par le texte lui-même, la manière dont il construit le réel, les objets dont il traite. Cette activité du sujet implique son affectivité, ses émotions. De nombreuses enquêtes mettent ainsi clairement en évidence l'importance de ces dimensions pour produire l'adhésion ou le refus des élèves à tel ou tel chapitre d'histoire ou de géographie et, par là, pour les rendre disponibles à l'étude et aux apprentissages<sup>4</sup>.

---

4. Sur le rôle des facteurs affectifs, voir Martins (1993) et en histoire, Tutiaux-Guillon (1998).

### 2.3.3. Représentations et attitudes

L'idée selon laquelle c'est le sujet qui construit sa connaissance a, depuis quelques décennies, conduit à prendre de plus en plus en compte le « déjà-là » dans la tête de l'élève. Parmi les références théoriques les plus fréquemment utilisées pour étudier, construire et s'appuyer sur ce « déjà-là », les didactiques des sciences sociales font appel aux représentations sociales telles qu'elles ont été étudiées et théorisées par Moscovici (1976) et à sa suite. Rappelons qu'une des trois dimensions d'une représentation sociale est la dimension de l'attitude. Celle-ci désigne la position du sujet par rapport à l'objet et implique ce qui relève de l'affectif, du jugement, de l'émotion. De nombreux travaux témoignent de ces essais de prise en compte des représentations dans l'enseignement. Toutefois, il est intéressant d'observer que l'intérêt pour ces dernières s'est diffusé dans la réflexion didactique, où la dimension affective est souvent minorée, voire oubliée. L'étude des informations dont les élèves disposent et des modes d'organisation de ces informations est largement privilégiée au détriment des attitudes. Lorsque celles-ci sont prises en considération, elles sont réduites à un facteur d'attraction ou de refus. Nous retrouvons ici la centration sur les savoirs pris dans leur forme raisonnée. Plus fondamentalement, cette prudence témoigne aussi de la difficulté, d'une part, à étudier cette dimension des savoirs et des rapports au savoir que les élèves construisent et, d'autre part, à la prendre en compte.

### 2.3.4. Des savoirs sur les sociétés dans des sociétés elles-mêmes multiculturelles

La montée des préoccupations liées au multiculturalisme provoque un autre déplacement des manières de considérer ce qui relève des émotions. La conscience croissante de la diversité culturelle dans nos sociétés et l'exigence de sa prise en compte ont accentué l'intérêt porté pour deux aspects complémentaires déjà rencontrés : d'une part, la présence de la culture, du point de vue de la conception du monde, des relations sociales et des valeurs que toute culture porte avec elle ; d'autre part, les relations que les sujets construisent avec les objets enseignés et qui sont souvent différentes selon ces conceptions et valeurs. Chacun retrouve ici une situation fréquente lorsque l'éducation civique s'ouvre à l'étude de questions de société et au débat. Très rapidement, des conflits de valeurs et de normes surgissent derrière

les opinions et les avis divergents (par exemple, Costa-Lascoux, 1992). Et la première interprétation qu'on en fait est d'attribuer ces conflits et les différences d'appréciation qu'ils traduisent à des différences culturelles. L'analyse ne doit toutefois pas s'arrêter là. Les conflits de cultures sont aussi des conflits sociaux et économiques. Opinions et avis sur le monde dépendent pour partie des savoirs que les personnes ont sur les objets en débat, mais également des expériences qu'ils mobilisent à propos de ces savoirs. Nous avons vu cela à l'œuvre dans les histoires d'égalité des élèves de classe de 5<sup>e</sup>. Plus profondément, nous rejoignons ici la conception du droit que défend un auteur comme Dworkin (1994) pour qui tout jugement, toute décision est toujours un choix entre des valeurs qui sont elles-mêmes en conflit.

### *2.3.5. Tout ce qui n'entre pas à l'école et qu'on aimerait bien y voir figurer*

L'examen de divers plans d'études montre à tous les niveaux de l'enseignement un souci croissant pour des objets d'étude qui sont des préoccupations sociales, mais qui ne prennent pas aisément place dans les disciplines actuellement présentes à l'école (Audigier, 2001). Thèmes transversaux dans les programmes de 1985 des collèges français, domaines généraux de formation dans les programmes du Québec et domaines de formation générale et citoyenne dans le projet de plan d'études cadre pour la Suisse romande, invitations à introduire une éducation à la santé, aux médias, à l'environnement, etc., autant d'orientations qui traduisent cette recherche d'une insertion de nouveaux objets. Ce projet n'est historiquement pas nouveau, mais il s'affirme aujourd'hui de manière beaucoup plus forte, beaucoup plus urgente. Au-delà des questions liées à l'insertion d'objets scolaires dans d'autres configurations que celles dessinées par les disciplines habituelles, observons qu'il s'agit d'objets chauds, au sens où ce sont des objets qui concernent les personnes, leurs attitudes, leurs jugements. Personne ne croit plus aujourd'hui qu'il suffit de raisonner sur les méfaits du tabac pour amener des jeunes à ne pas succomber au plaisir de la fumée ! Personne ne pense qu'une éducation aux médias peut se limiter à conduire une analyse froide et distanciée de quelques émissions de télévision ! Mais il reste les difficultés de cette prise en compte du sujet affectif, émotionnel, pour construire ce qui est l'horizon et la raison d'être de l'école, un sujet capable d'esprit critique, de distanciation.

### 2.3.6. *Approches pour un contexte plus général*

Enfin, suggérons simplement que ces déplacements s'inscrivent dans un contexte plus général qu'il serait aussi nécessaire d'analyser de manière critique. Nos sociétés changent, nos manières de les comprendre, nos conceptions du lien social également ; les sciences sociales qui les étudient, y compris l'histoire qui pose au passé les questions d'aujourd'hui, aussi. Ainsi, par exemple, ces sciences sont marquées depuis quelques décennies par le retour de l'acteur. Des travaux déjà anciens ont mis en doute la fiction d'un *homo economicus* rationnel et parfaitement informé ; ils font place à ce qui relève des passions dans les décisions que cet individu prend. L'attribution du prix Nobel d'économie en 2002 conjointement à un économiste et à un psychologue exprime, elle aussi, cette évolution. Le retour de l'acteur et la mise en question de cette fiction d'un individu purement rationnel vont de pair avec l'accent mis aujourd'hui sur l'autonomie de la personne. La proclamation de la liberté comme attribut fondamental de la personne humaine ne saurait être contestée ; encore convient-il à nouveau de ne pas réifier une telle affirmation et d'analyser autant le contexte linguistique dans lequel prend place cette idée d'autonomie que son contexte social. Autonome, le sujet est alors sommé d'être lui-même producteur de ses normes et de ses valeurs (par exemple, D'Iribarne, 1996), responsable sans restriction de ses actes et de ses choix, totalité qui fait glisser la responsabilité vers la culpabilité en cas d'échec ou simplement d'insuffisance, insuffisance à ses propres yeux, insuffisance aux yeux des autres. Tout cela, outre quelques familiarités avec les processus de désaffiliation, traduit le refus ou l'ignorance des contraintes, des contextes, des histoires personnelles et collectives, et par là même des solidarités, du simple fait que la liberté et l'autonomie ne sont pas des faits observables, des choses dont on pourrait constater qu'elles sont ou non possédées par la personne, mais un mouvement, une dynamique construits tout le long de la vie. Il y aurait aussi beaucoup à dire de l'effacement des séparations entre les espaces privés et publics dont on voit si fortement les traductions dans les classes, ou encore des appels à l'authenticité.

Faut-il voir dans ces appels à l'authenticité et à l'autonomie le dernier avatar de l'idéal du romantisme et de sa conception de l'individu, ou encore le meilleur support pour la diffusion d'une idéologie qui rappelle le darwinisme social et selon laquelle la concurrence entre les personnes est le meilleur régulateur social, idéologie qui

permet de justifier la victoire du plus fort et par là toutes les inégalités pour peu qu'elles soient produites par le marché? Toujours est-il que l'importance accordée aujourd'hui au sujet, à l'expression de ce qu'il pense et de ce qu'il ressent doit être considérée avec infiniment de prudence et d'esprit critique. D'une part, rien ne dit que la parole soit effectivement une expression personnelle; d'autre part, chacun a le droit au silence, plus encore sur ce qui lui est le plus intime, ses émotions, ses sentiments. Ni la salle de classe, ni l'école ne sont à construire selon le rêve panoptique. L'usage si fréquent du terme de transparence a quelque chose qui fait frémir; non seulement un être transparent n'existe plus puisque, pour pousser l'image à son terme, on voit à travers lui, mais encore ce rêve de transparence a toujours été lié aux pouvoirs totalitaires, qu'ils soient politiques, familiaux, médiatiques ou encore scolaires. Il y a plus que du paradoxe à proclamer que le sujet, la personne doivent être placés en premier, et à faire de l'exhibition de ses sentiments, de ses émotions, de ses désirs un des ressorts du succès dans notre société du spectacle.

### **3. Travailler avec et sur les émotions pour apprendre des savoirs**

Mais... chasser les émotions, elles reviennent au galop. Non seulement les rapports que les élèves construisent avec les savoirs et les compétences en éducation citoyenne, en histoire et en géographie incluent ces dimensions propres au sujet, mais encore les savoirs eux-mêmes sont habités sinon construits par ces dimensions. Cela constitue désormais un des points de départ de la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage en sciences sociales. Il ne s'agit pas seulement de reconnaître que tout discours sur les sociétés présentes et passées est construit « d'un certain point de vue », mais également que ce point de vue, celui du sujet parlant, réfléchissant, raisonnant, comporte une dimension émotionnelle et est aussi construit par elle. Dès lors, l'ignorer, tenter de la mettre en marge, et même consacrer un moment à une « expression libre » des élèves pour ensuite la laisser de côté, ne sont plus pertinents. Il y va à la fois de la construction du rapport au savoir que font les élèves et de la formation critique. Si le titre de la dernière partie de ce chapitre sépare savoirs et émotions, c'est pour mieux inviter à travailler sur la rencontre, plus précisément l'intrication des uns et des autres.

Dans la construction du rapport au savoir qu'il propose, Charlot (1997, p. 84-85) distingue trois niveaux dans ce rapport : rapport au monde ; rapport à soi-même et rapport à l'autre. Le premier désigne la relation que le sujet entretient avec le monde, ses objets, la culture qui est déjà présente : « tout rapport au savoir a une dimension épistémique » ; le second concerne l'histoire personnelle faite aussi de désir, de plaisir, d'intérêt, et dans ce rapport « est toujours en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi » ; le troisième souligne la « dimension relationnelle ». De telles constructions, au même titre que les représentations sociales, invitent les enseignants à mettre au travail dans la classe ces différentes dimensions de la relation que le sujet entretient avec les savoirs et leur construction dans l'activité d'apprentissage. Composantes de la relation que chacun entretient avec les objets sociaux, l'émotion et les dimensions affectives sont également des composantes de la situation d'enseignement et d'apprentissage, à la fois quant à la forme que celle-ci prend et quant aux relations établies entre les personnes engagées dans la situation, en particulier les relations entre l'enseignant et les élèves. Ces deux dernières composantes ne sont pas traitées ici, mais il convient de ne pas les oublier. Dans ce chapitre, nous nous limitons volontairement aux savoirs et compétences à construire dans les sciences sociales, et nous nous intéressons plus particulièrement aux finalités de formation intellectuelle et critique qui sont essentielles pour légitimer la présence de nos disciplines à tous les niveaux de l'enseignement. Nous présentons ici trois directions de travail.

### **3.1. Les concepts aussi sont chargés d'émotion**

La première direction de travail porte sur la construction des concepts en sciences sociales. Le propos pourrait paraître quelque peu paradoxal, car un concept est spontanément associé à l'abstraction, elle-même renvoyée vers la raison, une raison très peu « émotivée ». Pourtant, c'est en fixant cet objectif de construction de concepts que la prise en compte des dimensions émotionnelles est possible sans renoncer aux finalités les plus essentielles de l'école. Pour ce faire, il convient d'analyser avec rigueur et précision ce que sont les concepts en question, quels sont leurs caractères et leur spécificité.

Notre première histoire faisait appel au concept d'égalité dans un travail d'éducation civique. Déplaçant les méthodes et les contenus traditionnels de cette dernière, ce travail portait sur la construction



de concepts. Nous avons dit la compréhension quasi immédiate que les élèves avaient de l'égalité dès lors que cela leur permettait de raconter et donc de penser une réalité vécue, une expérience ; c'est parce qu'ils avaient une compréhension spontanée de l'égalité qu'ils étaient en situation de raconter pour juger, ici pour la dénoncer, une situation d'inégalité vécue. Ce qui existe dans la vie, ce sont des inégalités. Mais c'est parce que les humains ont construit le concept d'égalité et lui ont donné, dans certaines circonstances, le pouvoir d'être une valeur, un point de vue à partir duquel évaluer, juger des réalités sociales, voire les organiser, décider de nos actions, que certaines inégalités apparaissent inacceptables. C'est aussi parce que ces situations sont jugées inacceptables qu'elles provoquent chez les élèves des réactions émotionnelles fortes. Personne ne peut dire ce qui est premier de la réaction à la situation ou de l'usage spontané du concept d'égalité. Les deux sont sans doute mêlés. Mais le concept ne prend corps qu'en relation avec des situations sociales singulières dont la compréhension implique elle-même (de) l'émotion.

Nous avons ici affaire à des mots-valeurs ou des concepts socio-moraux, pour prendre deux expressions qui disent chacune à leur manière la totale imbrication du raisonné avec l'émotion, le jugement (voir Audigier, 1991 ; Pagoni-Andreani, 1999). Ces mots ou ces concepts avec lesquels nous disons le monde social ont une quadruple dimension : sociale, légale, éthique et politique. Sociale parce qu'ils servent à dire et à évaluer notre monde, les relations entre les humains, qu'ils sont plongés dans nos divisions, nos conflits, nos accords, nos coopérations ; légale parce qu'ils sont liés aux lois, aux droits et obligations qui dessinent la cadre d'exercice de nos libertés ; éthique, car ils appellent toujours des normes et des valeurs morales ; politique enfin car, pris dans le mouvement même de nos sociétés, ils sont sous la dépendance de nos décisions collectives. Restons sur le concept d'égalité. Il est social parce qu'il est directement lié à ce qu'il nous permet de dire de la société où nous vivons ; légal car il affirme le principe d'égalité devant la loi ; éthique, parce qu'il appelle des affirmations comme celle de l'égalité des personnes ; enfin, il est politique, car sa signification, sa puissance et son usage évoluent, changent selon les décisions prises dans l'espace démocratique.

Nous avons ainsi entendu des récits où les élèves expriment avec force une conception de l'égalité. Le travail scolaire prend utilement appui sur de tels récits pour les confronter entre eux, mettre en commun les significations que prend le concept étudié, introduire

d'autres significations avec les autres dimensions précisées précédemment. Études de cas, expériences humaines sont des supports obligés pour étudier, analyser, comprendre des situations sociales, construire des concepts et des outils de pensée, repérer et énoncer les dimensions émotionnelles et affectives et les mettre à distance. Cette mise à distance n'est pas la négation de ces dimensions, nous en avons dit l'erreur, voire l'impossibilité, mais bien le moyen de les raisonner pour mieux les comprendre et « faire avec ».

### **3.2. L'expérience scolaire comme support à l'éducation citoyenne**

La seconde direction de travail concerne plus directement, avec l'exemple de l'éducation à la citoyenneté, les relations entre les savoirs et les expériences. Nous avons précédemment noté qu'une des croyances fortes sur lesquelles repose notre école moderne est celle de la relation positive entre les connaissances et les comportements. Notre propos n'est pas de débattre de ce qui rejoint le pari d'éducabilité des êtres humains ; quelle que soit la position que l'on ait sur ce pari, on peut raisonnablement argumenter qu'une personne bien informée a plus de probabilité d'avoir un comportement adapté à la situation que celle qui ne l'est pas. Ainsi, dans une société où les droits de l'homme sont enseignés et connus, il y aura probablement moins de comportements et moins de lois contraires à ces droits que dans une société où ils sont ignorés. Plus encore, pour que les citoyens reconnaissent certaines valeurs et certains principes comme essentiels pour la vie commune et qu'ils en fassent des références pour l'action, voire pour leurs combats, il est nécessaire que ces valeurs et ces principes aient d'abord été enseignés et construits. Le meilleur des élèves en droits de l'homme peut être le pire des totalitaires ; celui qui adhère à ces droits et aux valeurs qu'ils impliquent ne peut pas les défendre sans les connaître. Non suffisante, la connaissance est néanmoins une condition nécessaire.

Bien qu'on affirme depuis longtemps que l'éducation civique, en particulier dans sa composante d'éducation morale et éthique, doit accorder de l'importance à l'exemple, aux situations vécues, aux dispositifs de participation, etc., de nombreux indices laissent à penser qu'une forte dichotomie existe trop souvent entre les moments d'enseignement réservés à cette éducation et l'expérience vécue par les élèves dans les établissements scolaires et dans leurs classes. Les

études et approches, plus ou moins bien documentées, abondent aujourd'hui, les unes sous forme de constat pour souligner la dégradation de l'ordre scolaire en mettant en avant la violence et les incivilités, les autres comme remédiations pour insister sur la mise en place de dispositifs de paroles et de dialogue. Si ces dispositifs prennent largement appui sur l'expérience scolaire, qui est à la fois un objet d'étude et d'attention, en particulier lorsqu'il y a des difficultés ou des conflits, et une occasion pour transformer la vie scolaire et favoriser les initiatives des élèves, ils semblent peu articulés avec la construction de savoirs. Tout se passe comme si l'expérience, même rigoureusement mise en œuvre, était suffisante pour construire des savoirs chez les élèves. Constater le peu d'effet d'un enseignement formel des règles, des valeurs, des principes de la vie commune n'autorise nullement à penser que seule l'expérience suffirait. Après tout, les blessés de Solferino ne savaient pas qu'ils étaient le point de départ, émotionnel, de la Croix-Rouge...

Nous plaçons ici pour que les expériences scolaires soient l'un des supports privilégiés de l'éducation à la citoyenneté, de la construction de concepts liés au vivre-ensemble, concepts nombreux et riches de significations et de potentialités d'action. Voici quelques exemples de ces concepts à travailler et à construire dans les quatre dimensions retenues précédemment : la loi et ce qui relève des règles, avec le fait que la règle à l'école, dans l'institution scolaire, n'est pas un produit qui émane spontanément et librement de la tête des élèves ou de celle des enseignants et des adultes, mais qu'elle s'inscrit dans une hiérarchie de textes, et ne doit pas être contraire à des principes et des valeurs qui lui sont antérieurs, supérieurs et extérieurs ; la représentation, lorsque certains élèves sont désignés, élus par leurs pairs pour remplir certaines fonctions, avec toutes les questions complexes telles que le mandat impératif, le contrôle des mandants, la protection du délégué dans l'exercice de ses fonctions, etc., mais aussi la confiance, la séduction qui joue dans le choix des candidats, etc. ; la référence au droit et au monde juridique, qui permet aussi, par exemple, d'ouvrir le travail sur la résolution des conflits avec l'importance d'un tiers jugeant, du débat contradictoire et d'un texte de référence antérieur au conflit, les sanctions et la différence entre la punition et la réparation, etc., qui est aussi la référence à des institutions et à un monde de pratiques où nous retrouvons à l'œuvre ce que nous avons dit de l'interprétation et des conflits de valeurs présents dans toute décision. Les exemples abondent. Tous plaident

pour que l'expérience scolaire, quelle qu'elle soit, soit un support premier du travail avec les élèves à une éducation à la citoyenneté qui se propose aussi de construire des connaissances, des savoirs. L'expérience ainsi considérée ne peut en aucun cas n'être l'objet que d'un regard rationnel. Mais la mise à distance est difficile. Elle requiert des moments d'explication des connaissances en jeu, des moments de tri de ce qui relève d'arguments raisonnés et d'émotions, de dimensions affectives. Il est vrai aussi que ces moments de distanciation, d'analyse critique, de formalisation des savoirs sont délicats à introduire, jugés ardues par nombre d'élèves. Avant d'être celui qui permet l'expression de la parole des élèves, l'enseignant est celui qui porte le savoir, les compétences à construire : non qu'il maîtrise tout, mais il est censé aider les élèves à trouver le chemin pour cette construction. Il est aussi celui qui, notamment dans l'école publique, porte la loi, la loi établie dans une démocratie et les valeurs avec lesquelles cette loi est censée ne pas être en désaccord. Ainsi, par exemple, avant d'être des objets de possibles débats, la pédophilie ou le racisme sont dans de nombreuses démocraties des délits. Le rôle de l'enseignant est d'abord de rappeler la loi.

### **3.3. Rendre sa force à la liberté humaine**

La dernière orientation suggérée dans ces quelques pages prolonge ce qui a été écrit sur l'épistémologie des savoirs scolaires et insiste sur cet aspect des enseignements de nos disciplines très souvent absent, plus exactement mis à la marge par la volonté purement explicative, que nous avons appelé la liberté humaine, l'importance des choix, des décisions. Le projet de tout mettre sous le regard d'une certaine conception froide de la raison conduit très souvent à laisser cette liberté de côté. Il ne s'agit nullement de la soumettre à la seule émotion, ni de mettre dans l'esprit des élèves que les choix n'obéissent à aucune rationalité. L'enjeu dans la formation est ici à nouveau de distinguer, de trier, de faire place à ces moments où le passé a pu ou aurait pu basculer, où le présent n'est pas entièrement enfermé dans des nécessités qui obligerait l'avenir.

Beaucoup de travaux sur l'enseignement des sciences sociales, en particulier dans leurs finalités citoyennes, insistent aujourd'hui sur l'introduction de l'étude de questions de société, sur le débat et son apprentissage. La question est aussi éthique et politique. Elle est éthique non seulement parce que, comme nous l'avons dit précédemment, les valeurs sont toujours présentes dès que l'on parle des

expériences humaines, mais aussi parce que faire place aux émotions et les raisonner sont des chemins pour reconnaître l'autre. Longtemps les enseignements de sciences sociales ont été soumis à la construction des identités collectives, plus exactement de l'identité propre à la communauté d'appartenance. Aujourd'hui, ils doivent apprendre à faire place à la diversité des points de vue. Dans son ouvrage *Le crime et la mémoire*, Grosser (1986) met en avant l'importance de reconnaître la souffrance des autres. Aucun peuple n'est à cet égard différent des autres.

Étudier des questions de société est aussi un enjeu politique. Ces questions n'ont pas de solutions scientifiques. Autrement dit, les manières dont, aujourd'hui et demain, nos sociétés penseront, affronteront ces questions et en décideront sont sous la responsabilité de tous et non de quelques spécialistes, si savants soient-ils. Non que les experts n'aient rien à dire aux citoyens. Mais quels que soient les avis de ces experts, c'est aux citoyens qu'il revient de décider, de choisir ceux à qui ils confient du pouvoir, d'orienter les actions à mener. Nous retrouvons là, toujours à l'œuvre, cette intrication entre ce qui se range plutôt du côté de la raison et ce qui va plutôt du côté des émotions. Dans les plans d'études et les pratiques scolaires, il y a un très vaste chantier à ouvrir pour construire des dispositifs de travail, d'enseignement et d'apprentissage, des modalités d'évaluation qui fassent place à ces questions et à ce qu'elles impliquent pour la formation des citoyens.

## ■ Conclusion en points de suspension

En reprenant le titre d'un numéro de la revue *Raisons pratiques* et en évoquant un film de Wim Wenders, nous avons clairement affirmé que, sans les émotions, notre monde serait un monde gris, même d'un gris à peine contrasté. Sans émotions, la pensée rationnelle, le raisonnement, si construits soient-ils, restent eux aussi dans cette grisaille. Les émotions, avec ce qu'elles entraînent de sentiments, d'affectivité, de valeurs, de jugements, sont la vie même. Mais cela ne les qualifie pas pour être de douces compagnes dans l'enseignement. Les émotions, ce sont les passions humaines, les revendications de reconnaissance, l'engagement des personnes, le plaisir mais aussi la souffrance, le désir mais aussi le refus, ce que nous croyons parfois

partagé et qui si souvent nous divise et nous oppose. Nous avons ainsi souligné combien il était difficile et délicat de les prendre en compte dans l'enseignement.

Pourtant, même si une visite dans l'histoire de nos écoles fait ressortir qu'on a longtemps pensé pouvoir maîtriser cette dimension grâce à la raison, les solutions d'alors et les orientations proposées ne suffisent plus. Il importe de la prendre en compte, de lui faire une place, comme condition de la construction de sens. Mais reconnaître les émotions n'est ni inviter à leur expression systématique ni leur accorder un statut privilégié. Ce sont les savoirs, les connaissances et compétences qui sont enseignés, les rapports que les élèves construisent avec ces savoirs qu'il convient de raisonner, y compris dans ce qu'ils comportent d'émotions. Apprendre à les distinguer et à différencier ce qui se présente de façon liée, apprendre à mettre à distance pour comprendre autant les savoirs eux-mêmes que les rapports que l'on construit avec le monde social. La distanciation réflexive et critique fait partie de la construction de la personne.

Dans ce chapitre, nous avons traité de trois disciplines regroupées sous le terme général de sciences sociales et qui assurent à elles trois un grand rôle dans la société. Si l'histoire façonne plutôt nos imaginaires collectifs, nos conceptions de la vie en commun, du passé, du présent et de l'avenir des communautés auxquelles nous appartenons, à l'autre extrémité l'éducation à la citoyenneté tend principalement vers la formation de compétences sociales, de comportements en société ; entre les deux, la géographie est fabrication à la fois de représentations du monde et d'outils pratiques censés aider à la maîtrise de certains actes comme les déplacements. Au-delà de ces différences, les trois se retrouvent par l'intimité, l'imbrication des dimensions épistémiques, sociales et affectives dans les savoirs qu'elles produisent, dans la manière dont les sujets les reçoivent, les entendent, les comprennent, les apprennent. C'est parce que, aux deux bouts de la longue marche entre les constructions scientifiques et scolaires des savoirs et leur construction par les élèves, ces différentes dimensions sont présentes et solidaires qu'il convient de leur faire une place. C'est parce que le projet de l'école dans une démocratie est la constitution d'une personne libre et responsable que la formation critique est au cœur de l'enseignement de ces trois disciplines. Les émotions sont des composantes du savoir ; le travail et la réflexion pour les repérer et comprendre le rôle qu'elles jouent dans les savoirs, dans nos conceptions, nos imaginaires, pour ne pas nous y soumettre, forment un vaste chantier à ouvrir et à mener à bien.

## Bibliographie

- AUDIGIER, F. (1991). « Enseigner la société, transmettre des valeurs ; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel », *Revue française de pédagogie*, 94, p. 37-48.
- AUDIGIER, F. (2001). « Les contenus d'enseignement plus que jamais en question », dans Ch. Gohier et S. Lavoie (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 141-192.
- AUDIGIER, F. et G. LAGELÉE (1996). *L'initiation juridique dans l'éducation civique des collèges*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique (INRP).
- BARTHES, R. (1973/1995). « Texte (théorie du) », *Encyclopedia Universalis*, 22, p. 370-374.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
- COSTA-LASCOUX, J. (1992). « L'enfant, citoyen à l'école », *Revue française de pédagogie*, 101, p. 71-78.
- D'IRIBARNE, P. (1996). *Vous serez tous des maîtres*, Paris, Seuil.
- DWORKIN, R. (1994). *L'empire du droit*, Paris, Presses universitaires de France.
- GORDON, R.M. (1990). *The Structure of Emotions : Investigations in Cognitive Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GROSSER, A. (1986). *Le crime et la mémoire*, Paris, Flammarion.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- LAUTIER, N. (2001). « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, 53, p. 61-68.
- LIVET, P. (1995). « Évaluation et apprentissage des émotions », dans P. Paperman et R. Ogien (dir.), *Raisons pratiques, La couleur des pensées*, vol. 6, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 119-144.
- MARTINS, D. (1993). *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*, Paris, Presses universitaires de France.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, Presses universitaires de France, 1<sup>re</sup> édition 1961.
- PAGONI-ANDREANI, M. (1999). *Le développement socio-moral : des théories à l'éducation civique*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- PAPERMAN, P. et R. Ogien (dir.) (1995). *La couleur des pensées, Raisons pratiques*, vol. 6, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- RICŒUR, P. (1983-1985). *Temps et récit*, Paris, Seuil.
- ROBERT, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*, Paris, ESF.

TUTIAUX-GUILLON, N. (1998). « Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif », dans F. Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique (INRP).

WATZLAWICK, P. (1988). *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil.







# Développer le plaisir d'apprendre à l'école<sup>1</sup>

**Michaela Gläser-Zikuda**

*University of Education à Ludwigsburg, Allemagne*  
*glaeser-zikuda\_michaela@ph-ludwigsburg.de*

**Philipp Mayring**

*University of Education à Ludwigsburg, Allemagne*  
*philipp.mayring@uni-klu.ac.at*

---

1. Ce chapitre est basé sur une publication en langue allemande : Ph. Mayring et M. Gläser-Zikuda (2001), « Emotionen in Schule und Unterricht. Gefühle als Triebkräfte sinople nutzen », *Lehrerhandbuch*, Mai, B, 6.3, Stuttgart, Klett.



Une équipe de chercheurs et un enseignant de la Faculté d'éducation de l'Université de Ludwisburg, en Allemagne, analysent des enregistrements vidéo d'une leçon en classe de 8<sup>e</sup> année (1<sup>re</sup> secondaire). Le sujet de cette leçon d'allemand est la grammaire, plus particulièrement la ponctuation. L'enseignant veut que les élèves développent leurs connaissances de la ponctuation afin de pouvoir mieux l'utiliser dans les différentes démarches qu'ils auront à entreprendre. Il commence ainsi la leçon.

**Enseignant :** *Vous savez que vous devrez prochainement postuler pour un emploi. Beaucoup d'entre vous ont déjà entrepris cette démarche, mais pour certains cette tâche n'a pas été facile. Il est très important de composer une bonne lettre de présentation.*

**Élèves :** (murmures, bavardage confus)

**Enseignant :** *J'ai ici un modèle de lettre de présentation (transparent). De prime abord, elle semble tout à fait correcte. Est-ce que vous remarquez quelque chose ?*

**Élèves :** (Ils lisent le texte en silence.)

**Enseignant :** *J'aurais tendance à dire que l'auteur de cette lettre n'a certainement pas obtenu le travail associé à ce poste.*

L'équipe de recherche regarde la vidéo et réfléchit en silence aux sentiments qu'éprouvent les élèves dans cette situation.

**Élève 1 :** *C'est drôle ! Je veux résoudre le problème. Qui a trouvé les erreurs ? (plaisir)*

**Élève 2 :** *Oh non, je pense que je n'ai pas de chance d'obtenir ce travail. Je ne vauds rien en orthographe. (désespoir)*

**Élève 3 :** *Oh c'est difficile. Je n'ai aucune idée de ce qui est faux dans ce texte ; je dois faire attention si je veux obtenir un bon résultat pour effectuer l'apprentissage. (anxiété)*

**Élève 4 :** *Ah, je le sais. Il manque une virgule. Je pense que je suis le premier à l'avoir remarqué. (fierté)*

**Élève 5 :** *Voyons si je vais trouver ce qui est faux ici. En fait, je dois aussi écrire une lettre comme celle-ci. C'est important pour moi d'obtenir un travail. (intérêt)*

**Élève 6 :** *Ah non, j'ai déjà obtenu un travail. Alors quoi ! c'est à mourir d'ennui tout cela. (ennui)*

Il est évident que cette consigne peut susciter diverses émotions chez les élèves et c'est pourquoi nous présumons que les processus d'apprentissage sont influencés par les émotions.

## **1. Émotions**

Comme nous l'avons vu précédemment, les émotions peuvent varier fortement suivant la personne et la situation dans laquelle elle se trouve. Dans cette partie du chapitre, nous tentons de clarifier ce que sont les émotions et comment elles sont liées à la motivation. Nous défendons le point de vue que les émotions constituent un concept central dans les recherches sur l'apprentissage et la réussite.

### **1.1. Qu'est-ce que les émotions ?**

Sur un plan théorique, il n'y a pas de consensus sur la définition du concept d'émotion, mais d'une manière générale on peut dire que les émotions, en tant que concept faisant à peu près l'unanimité, désignent des états émotionnels subjectifs. Les humeurs et les attitudes émotionnelles sont l'apanage d'une personne vivant un changement qui affecte ses besoins, ses objectifs ou ses préoccupations (Otto, Euler et Mandl, 2000 ; Ulich et Mayring, 1992 ; Pekrun, 1994). Les émotions se manifestent dans des champs différents, tels que :

- l'expérience subjective et affective, les stimulations positives et négatives ;
- l'évaluation cognitive, l'évaluation de la situation et les penchants personnels ;
- les changements physiologiques (neuronal, hormonal) ;
- les expressions du comportement (mimiques, gestuelles) et la tendance à l'action (bagarre, fuite, etc.).

Des auteurs se référant à différents courants de pensée tentent d'expliquer quelles sont les significations que les émotions peuvent susciter au cours de la vie. Les théories psychoévolutives postulent que les émotions jouent un rôle important pour la survie (par exemple, la fuite devant l'anxiété). Le comportement humain pourrait se réduire à des fonctions adaptatives de nature biologique, selon certains auteurs. Les théories de l'émotion cognitive supposent que les émotions sont les conséquences des évaluations cognitives (par

exemple, le blâme serait la conséquence de l'évaluation qu'un comportement a enfreint les règlements ; l'agression, une conséquence des impulsions personnelles freinées). Ces théories expliquent difficilement les tendances émotives, spontanées et irrationnelles. Par contre, la psychanalyse décrit les émotions comme les manifestations de désirs inconscients (par exemple, le plaisir et la rage seraient des expressions de désirs sexuels agressifs). D'une certaine manière, cette approche restreint très fortement la variété des émotions. Les théories phénoménologiques mettent l'accent sur le fait que les émotions sont l'élargissement des expériences découlant des compétences humaines. Elles ne peuvent expliquer la relation entre les émotions et le comportement. Force est alors de constater que plusieurs concepts théoriques peuvent coexister dans la définition du mot « émotion ». Aujourd'hui encore, on préfère expliquer les émotions par ceux qui combinent différents aspects de l'expérience émotionnelle (Scherer, 1988).

## 1.2. La relation entre les émotions et la motivation

En psychologie de l'éducation, les tenants des théories de la motivation soulignent l'importance du rôle des émotions (Weiner, 1986). Au milieu du siècle dernier, des études empiriques montraient déjà qu'un désir très fort de parvenir au succès et une peur limitée de l'échec fournissaient une impulsion décisive pour la motivation. Des analyses ultérieures ont indiqué que le plaisir et surtout la fierté sont des éléments motivants liés au succès. Au contraire, des sentiments de honte et de blâme sont des éléments démotivants ; ils entretiennent un rapport direct avec l'échec.

La théorie du « flow » (*Flow Theory*) est une conception plus actuelle de la motivation que propose Csikszentmihalyi (1997). En effet, plusieurs études révèlent que des personnes atteignant une performance maximale (par exemple, escalader les montagnes ou devenir un champion d'échecs) ressentent une joie et vivent un état d'émotion qui les envahissent tout entières. Elles ont une motivation intrinsèque et sont profondément absorbées par leur action, au point d'en oublier même le temps et le lieu de l'action.

Comme l'expérience le montre, les compétences individuelles et les tâches effectuées atteignent un équilibre idéal ; elles ne génèrent ni d'anxiété si l'exigence est grande, ni d'ennui si elle est faible. La théorie de l'autodétermination (*Theory of Self-Determination*) de Deci

et Ryan (1994) est une autre approche récente de la motivation. Elle considère que l'intégration sociale, l'expérience de ses propres compétences et l'autonomie sont les assises des besoins humains.

La théorie de l'intérêt (*Interest Theory*) met l'accent sur l'importance des émotions (Renninger, Hidi et Krapp, 1992) dans la motivation. Être intéressé par un sujet ne veut pas seulement dire en être curieux (composante cognitive), lui attacher de l'importance (composante évaluative), mais aussi en retirer du plaisir (composante émotionnelle). Pour toutes ces approches théoriques de la motivation, les émotions sont une composante très forte de l'apprentissage. Les sentiments positifs qu'une personne a pour une thématique augmentent sa motivation à la traiter et contribuent à faciliter la réussite de son apprentissage. Comme de nombreux enseignants l'ont remarqué, il est difficile d'enseigner aux élèves qui sont moins ou pas du tout motivés à apprendre : l'apprentissage sans émotion est voué à l'échec.

## **2. Émotions, apprentissage et réussite**

Les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement révèlent que les émotions jouent un rôle important dans les situations d'apprentissage et de réussite. Ainsi, les émotions peuvent être différentes selon la tâche ou les composantes sociales de l'apprentissage (Pekrun, 1992a, 1992b). Nous présentons ci-dessous un modèle théorique et les résultats de différentes études empiriques pour illustrer la relation entre les émotions, l'apprentissage et la réussite.

### **2.1. Émotions dans des situations d'apprentissage et de réussite**

Pour parler des émotions dans des situations d'apprentissage et de réussite, il faut d'abord différencier celles qui sont liées à la tâche de celles qui sont liées aux interactions sociales. Dans le tableau 5.1, nous présentons la classification des émotions selon Pekrun (1998).

Relativement aux émotions liées à la tâche et pour analyser les aspects spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement, il est important de distinguer les émotions potentielles, rétrospectives et axées sur le processus. C'est pourquoi notre objectif principal dans ce chapitre est de décrire et d'expliquer les possibilités éducatives et méthodologiques qui mettent l'accent sur les émotions vécues en classe, spécialement celles qui ont trait au plaisir d'apprendre.

**TABLEAU 5.1. Classification des émotions en situations d'apprentissage et de réussite (Pekrun, 1998)**

Tâches	Émotions positives	Émotions négatives
Visant le processus	Plaisir d'apprendre	Ennui
Visant la prospective	Espoir	Anxiété
	Attente	Désespoir
Visant la rétrospective	Plaisir	Tristesse
	Satisfaction	Déception
	Soulagement	Honte/culpabilité
	Fierté	
Aspect social	Gratitude	Colère
	Empathie	Envie
	Admiration	Mépris
	Sympathie	Honte/culpabilité

Relativement aux émotions liées à la tâche et pour analyser les aspects spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement, il est important de distinguer les émotions potentielles, rétrospectives et axées sur le processus. C'est pourquoi notre objectif principal dans ce chapitre est de décrire et d'expliquer les possibilités éducatives et méthodologiques qui mettent l'accent sur les émotions vécues en classe, spécialement celles qui ont trait au plaisir d'apprendre.

Mais quelles sont les émotions vécues dans des situations d'apprentissage et de réussite ? Pekrun (1998) a demandé aux élèves comment ils se sentaient dans des situations spécifiques, par exemple pendant l'enseignement, avant et après un examen. Dans le tableau 5.2, nous présentons un large éventail d'émotions négatives et positives que les élèves ont dit ressentir dans des situations d'apprentissage et de réussite.

En étudiant attentivement les résultats ci-dessous, on constate que, non seulement l'anxiété est souvent ressentie, mais que les émotions positives comme l'espoir, le soulagement et le plaisir sont également exprimées. La plupart des recherches dans le domaine de l'apprentissage et de la réussite se sont surtout centrées sur l'anxiété (Zeidner, 1998) ; leurs résultats ont montré que cette dernière a un impact négatif sur l'apprentissage. Au cours des dernières années, plusieurs études empiriques ont commencé à s'intéresser davantage



à l'influence des émotions positives sur l'apprentissage. Par exemple, des études expérimentales ont analysé l'influence de l'humeur sur le traitement de l'information et la résolution de problèmes. Elles en sont arrivées à la conclusion que les émotions se substituent à l'attention et aux processus de pensée (Fiedler, 1988 ; Isen, 1987).

**TABEAU 5.2. Fréquence des émotions ressenties par les élèves dans des situations d'apprentissage et de réussite (exprimée en %) (Pekrun, 1998)**

Émotions	Enseignement	Apprentissage	Examen	Rétroaction
Plaisir	18,4	15,6	10,0	16,0
Espoir	1,6	1,2	4,8	5,6
Intérêt	4,9	2,7	2,8	2,2
Satisfaction	0,8	3,9	1,4	3,0
Soulagement	16,3	15,6	15,5	9,0
Fierté	0,4	5,9	3,5	5,2
Colère	6,5	5,9	9,0	15,3
Anxiété	9,4	5,5	30,0	16,0
Désespoir	0,0	0,8	0,7	2,2
Déception	2,0	1,2	2,4	10,8
Mécontentement	5,3	19,5	1,4	0,3
Ennui	13,5	2,7	0,3	0,0
Honte	1,2	2,3	0,0	1,1
Émotions négatives	44,5	46,4	49,3	47,0
Émotions positives	46,5	51,2	44,1	44,8

En ce qui concerne le style de pensée, on distingue la pensée séquentielle-analytique de la pensée intuitive-holistique. Une humeur négative est liée à un processus de pensée plus intense, logique, précis et contrôlé, alors qu'une humeur positive favorise la pensée créatrice, flexible et fluide, améliore la mémoire et accélère la résolution de

problèmes. Comme nous le verrons plus avant dans ce chapitre, ces résultats sont importants pour faire avancer le débat sur les méthodes d'enseignement.

## **2.2. Importance du plaisir d'apprendre**

Tout éducateur ou tout enseignant devrait être convaincu que le plaisir que procure un apprentissage est une condition essentielle à la réussite de ce dernier. Cependant, il peut paraître étonnant de constater que, dans la pratique, l'enseignement entretient peu de liens avec le plaisir. Les croyances véhiculées par la société, mais aussi les expériences personnelles font en sorte que l'apprentissage est perçu comme un travail difficile qui n'a rien à voir avec le plaisir. L'enseignement et l'apprentissage sont alors associés à des sentiments de mécontentement. L'enseignant sait d'expérience que certains élèves ne sont heureux que lorsqu'il n'y a pas d'école. Chaque jour passé à l'école, le plaisir est absent non seulement de l'apprentissage, mais aussi de l'éducation. Le mot « plaisir » ne figure même pas dans les encyclopédies ni dans les dictionnaires des sciences de l'éducation. Pourtant, il doit être considéré comme un critère fondamental en éducation. En effet, la tâche principale de l'éducateur et de l'enseignant consiste à soutenir les élèves dans l'acquisition de compétences, à développer leur sens critique et leur jugement de manière que, parvenus à l'âge adulte, ils aient atteint leur autonomie. Un élève apprend rapidement et se développe seulement s'il est intéressé par un sujet et qu'il en retire du plaisir. De plus, il est important pour l'apprenant d'expérimenter le succès et de savoir qu'il y a du sens à apprendre. Le plaisir est un élément puissant et important dans la vie ; il ne devrait donc pas être évoqué sous forme de plaisanteries ou de ruses éducationnelles à l'école et dans l'apprentissage. L'éducation et l'enseignement en classe devraient se fonder sur un fondement humaniste centré sur l'attention, l'appréciation, l'encouragement et le réconfort.

Pour ce qui est des résultats empiriques, les études de Pekrun (1998) sur les émotions durant l'apprentissage montrent que, outre l'espoir et le soulagement, c'est principalement le plaisir qui est vécu dans des situations d'apprentissage en classe. Dans nos études (Gläser-Zikuda, 2001 ; Laukenmann, Bleicher, Fuss, Gläser-Zikuda, Mayring et von Rhöneck, 2003), nous sommes arrivés à la conclusion que le plaisir est fortement lié à la réussite et à la motivation. Nous

avons constitué un échantillon de 650 élèves de 8<sup>e</sup> année (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> secondaire) qui ont tous rempli un questionnaire sur leurs émotions (anxiété, colère, ennui, bien-être, plaisir, satisfaction et intérêt), leur motivation, l'état d'esprit de la classe (humeur) et les aspects cognitifs de l'apprentissage (concept de soi, stratégies d'apprentissage, connaissances antérieures, résultats aux examens) dans deux matières scolaires (langue et physique). Nous avons rencontré un petit nombre d'entre eux ( $n = 24$ ) en entrevue et leur avons demandé de noter pendant six semaines dans un journal de bord leurs sentiments et leurs réflexions sur leur façon d'apprendre.

L'analyse de chaque journal et les entrevues montrent que les émotions positives, dont le plaisir et l'intérêt, touchent principalement l'acquisition des compétences et le succès de l'apprentissage. Les réponses aux questionnaires indiquent des corrélations positives très significatives entre la réussite et le bien-être (en différenciant le plaisir et la satisfaction) ainsi que l'intérêt. Ces résultats montrent clairement qu'on devrait porter une grande attention au rôle que les émotions jouent dans l'apprentissage et la réussite.

### **3. Émotions dans la classe et enseignement**

Comment les émotions agissent-elles sur l'enseignement? Voilà un autre point qui mérite d'être pris en compte dans une réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement. Est-il possible de se centrer sur les émotions et de les mettre en valeur dans la classe? Nous nous rendons compte que les émotions jouent un rôle fort important lorsque nous faisons de l'observation dans la classe. En effet, la perception et le contrôle des émotions personnelles tout aussi bien que la perception et la réaction adéquate aux émotions des autres sont généralement l'un des aspects cruciaux de la communication humaine, surtout dans les interactions en classe.

#### **3.1. Contrôle des émotions – importance de l'intelligence émotionnelle**

Salovey et Mayer (1990) ont proposé une approche théorique centrée sur les processus émotionnels (*Emotional Intelligence*), que Goleman (1995) a par la suite expérimentée. L'intelligence émotionnelle (EQ) renvoie au traitement intelligent de ses propres sentiments et de ceux des autres. Cette conception valorise avant tout les aspects cognitifs

des capacités à réussir et ignore les habiletés sociales et émotionnelles. La théorie de l'intelligence émotionnelle (EQ) soulève donc une question très importante : de quelle manière les personnes utilisent-elles leurs émotions et leur état d'esprit pour adapter leur comportement le plus efficacement possible à des circonstances spécifiques ? Certaines personnes considèrent leurs émotions comme un poids lourd à transporter, alors que d'autres sont capables de réagir facilement à leurs sentiments et de manière intuitive.

Théoriquement, nous distinguons trois composantes de l'intelligence émotionnelle (EQ) : 1) l'expression et l'interprétation, 2) le contrôle et 3) l'usage productif des émotions. La première composante se rapporte à un élément important de la communication humaine, soit la faculté de reconnaître et d'exprimer ses propres sentiments et d'interpréter correctement les émotions des autres. Cette capacité facilite grandement la communication verbale et non verbale. En psychothérapie, on l'appelle l'empathie (Rogers, 1992). La seconde composante de l'intelligence émotionnelle a trait aux stratégies pour contrôler les émotions ; par exemple, chercher une autre solution au cas où une situation est difficile sur le plan émotionnel ou être capable de parler dans un moment de tristesse ou de dépression. La troisième composante est la plus pertinente au regard de l'apprentissage et de l'enseignement. Parce que les émotions sont liées aux processus cognitifs, les personnes intelligentes émotionnellement utilisent leurs connaissances au sujet de l'influence des émotions sur le style de pensée, le cerveau, la mémoire, la créativité, la motivation et le goût du risque. Elles font preuve de flexibilité dans leur planification et tiennent compte de différents points de vue dans la résolution de problèmes ; par exemple, au retour de l'école, il est parfois préférable pour l'enseignant de vaquer à des travaux ménagers plutôt que de se concentrer immédiatement sur sa préparation de classe du lendemain.

Tout travail bien structuré et automatique suscite la satisfaction et améliore l'humeur ; comme la préparation de la classe requiert une pensée créatrice, elle sera peut-être plus facile. Il en va de même pour l'élève qui n'arrive pas à améliorer ses stratégies de préparation à un examen : par exemple, jouer dehors ou lire un livre pourraient influencer son état d'esprit positivement. Les processus de pensée qui sont nécessaires pour comprendre, résumer et mémoriser des informations sont alors plus facilement mobilisables. Mayer et Salovey (1997) affirment que les compétences mobilisées pour avoir un

comportement émotionnel intelligent s'acquièrent. C'est un point capital en éducation. Nous présentons dans le tableau 5.3 quelques stratégies spécifiques du contexte éducationnel qui mettent en valeur l'intelligence émotionnelle. Les quatre rangées du tableau vont des processus plus pointus et mieux intégrés aux processus psychologiques fondamentaux. Par exemple, la rangée du bas touche des compétences simples pour percevoir et exprimer des émotions, tandis que celle du haut a trait au contrôle de l'émotion consciente et réfléchie. Chaque rangée décrit quatre compétences : à gauche, celles qui apparaissent très tôt dans le développement et à droite celles qui se développent plus tard. Les compétences tardives appartiennent à une personnalité adulte et sont par conséquent moins distinctes. Chaque compétence s'applique aux émotions de la personne et à celles des autres. On s'attend à ce que des personnes très intelligentes émotionnellement fassent plus de progrès grâce aux compétences décrites ci-dessus et qu'elles en maîtrisent davantage. Par exemple, pour enseigner l'intelligence émotionnelle, Akin, Cowan, Palomares et Schuster (1993) ont conçu du matériel spécifique permettant à l'enseignant de préparer des leçons sur des sujets comme « exprimer ses émotions » ou encore « apprendre à reconnaître ses sentiments d'anxiété ».

### **3.2. Méthodes d'enseignement orientées vers les émotions**

Comme la perception, le contrôle des émotions et l'état d'esprit prévalent dans les relations sociales, l'enseignement doit mieux tenir compte de la dimension émotionnelle et peut pour cela recourir à plusieurs moyens (Astleitner, 2000). Premièrement, nous devrions nous centrer sur le lien qui existe entre les thèmes d'apprentissage et les expériences émotionnelles. Les thèmes d'apprentissage qui ont un sens pour les élèves comportent une dimension émotionnelle : ils sont liés aux objectifs d'apprentissage, aux concepts et aux connaissances acquises. L'apprenant mémorisera et utilisera plus facilement par la suite dans la résolution de problèmes une connaissance qui a une pertinence émotionnelle pour lui que des faits isolés comme des dates historiques ou des formules mathématiques.

Ce phénomène est connu sous le nom de « connaissance lente » (*sluggish knowledge*) et c'est pour contrer cette forme de connaissance que le concept d'« apprentissage en situation » (*situated learning*) a été

**TABLEAU 5.3. Compétences en intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997)**

Contrôle réflexif des émotions pour promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle	
Capacité d'ouverture aux sentiments, qu'ils soient agréables ou désagréables.	Capacité à s'engager ou à se détacher d'une émotion d'une manière réfléchie, selon sa valeur instructive ou son utilité.
	Capacité à surveiller d'une manière réfléchie les émotions envers soi-même et les autres, comme reconnaître combien elles sont claires, typiques, influentes ou raisonnables.
	Capacité à gérer ses émotions intérieures et celles des autres en modérant celles qui sont négatives et en faisant ressortir celles qui sont agréables, sans réprimer ni exagérer l'information qu'elles peuvent véhiculer.
Comprendre et analyser les émotions : utiliser la connaissance émotionnelle	
Capacité à définir les émotions et à reconnaître les relations dans les mots et dans les émotions elles-mêmes.	Capacité à interpréter les sens que les émotions véhiculent à propos des relations, comme la tristesse qui accompagne souvent une perte.
	Capacité à comprendre les sentiments complexes : les sentiments simultanés d'amour et de haine, ou le mélange de deux sentiments, comme l'effroi qui combine des éléments de peur et de surprise.
	Capacité à reconnaître les transitions entre des émotions, comme celles de la colère à la satisfaction ou de la colère à la honte.
Facilitation émotionnelle de la pensée	
Les émotions accordent la priorité à la pensée en dirigeant l'attention vers l'information qui est importante.	Les émotions sont suffisamment vives et disponibles pour qu'elles puissent être suscitées comme aides au jugement et à la mémoire en ce qui a trait aux sentiments.
	Un état d'esprit émotionnel permet de changer sa perspective individuelle en passant de l'optimisme au pessimisme, et encourage ainsi la prise en compte de plusieurs points de vue.
	Les états émotionnels encouragent une approche différente du problème ; comme le bonheur, qui facilite le raisonnement inductif et la créativité.
Perception, évaluation et expression des émotions	
Compétence pour reconnaître les états physiques, les sentiments et les pensées.	Compétence pour reconnaître les émotions chez les autres, dans les dessins, les travaux artistiques, les comportements, le langage et l'apparence.
	Compétence pour exprimer de façon précise ses émotions et les besoins dont elles témoignent.
	Compétence pour distinguer le précis de l'imprécis ou ce qui est honnête de ce qui est malhonnête dans l'expression des sentiments.

développé. Déjà, au début du siècle dernier, les aspects de ce concept étaient revendiqués en éducation : apprendre au moyen de problèmes courants et choisis par l'apprenant est fortement lié à des caractéristiques personnelles et aux objectifs à atteindre. Aussi, il est important que l'enseignant choisisse des problèmes liés à la vie quotidienne, que ce soit dans le domaine du loisir, des expériences au sein de la famille ou des sujets discutés avec des pairs (musique, amitié, etc.). Les élèves devraient pouvoir rechercher des thématiques intéressantes, poser des questions à leur sujet, prendre en charge la résolution de la tâche et en vérifier les résultats (autocorrection).

Autre aspect important, pour apprendre et pour mobiliser le plus de canaux sensoriels possibles, il convient non seulement d'entendre parler d'un thème, mais aussi de le voir, de le sentir, de le saisir et de le traiter. C'est de cette façon que s'effectuent les expériences émotionnelles et que l'on établit un lien entre la connaissance et l'émotion. De plus, en traitant les objets d'apprentissage, les élèves peuvent mémoriser des expériences similaires ou ce qu'ils ont déjà appris à leur sujet.

Non seulement l'établissement d'un lien entre les émotions et les thèmes d'apprentissage facilite l'apprentissage, mais il améliore l'humeur de l'apprenant et sa façon de penser. Dans certaines situations, la manière dont nous pensons en apprenant dépend fortement de notre état d'esprit : lorsque celui-ci est bon, nous pensons intuitivement, d'une façon holistique. Une humeur positive donne le signal d'une situation ordonnée : les pensées peuvent alors s'organiser sans l'exercice d'un contrôle défini, ce qui va susciter des idées créatrices et mettre en œuvre une pensée intuitive. Les stratégies d'apprentissage mobilisées dans de telles situations font appel à plus de moyens faciles d'apprendre et à plus de modalités de traitement de l'information.

Par contre, lorsque nous sommes de mauvaise humeur, nous pensons d'une manière plus séquentielle, analytique. Les processus de pensée sont très contrôlés et suivent une procédure étape par étape. Dans cette situation, les tâches à accomplir ne sont pertinentes que si elles permettent d'achever un travail systématique et routinier. Lorsque l'enseignant prépare ses leçons, il devrait prêter une attention toute spéciale à favoriser l'équilibre optimal entre l'état d'esprit des élèves (humeur) et la qualité des tâches à accomplir ; il doit donc connaître l'état d'esprit de ses élèves, pour mener à bien le déroulement de la leçon. Ainsi, des recherches sur l'état d'esprit d'une

classe suggèrent d'opter pour un enseignement qui soit plutôt orienté vers l'élève. Pour équilibrer leur humeur et leur manière de penser, les élèves devraient avoir la chance de choisir eux-mêmes la tâche et son mode d'exécution. En acquérant des compétences dans la planification et le contrôle, ils amélioreront leurs facultés cognitives et émotionnelles, ce qui soutiendra d'autant leur processus d'apprentissage.

Les aspects qui ont trait à la motivation ne doivent pas être sujets à négociation, même si la motivation est moins importante au cours de la première étape de l'enseignement, quand de nouveaux thèmes sont présentés. Par contre, il faut la prendre en considération durant le processus d'apprentissage, car les élèves apprennent avec succès surtout lorsqu'ils ont de l'intérêt pour la thématique et s'investissent d'une manière positive émotionnellement. Pour ce faire, il convient d'utiliser des méthodes d'enseignement qui permettent à l'apprenant de choisir le thème de l'apprentissage (autodétermination) et qui encouragent la prise en charge de la fonction de contrôle (autocontrôle). Les méthodes qui se centrent sur l'activité des élèves diffèrent de celles centrées sur l'élève et de celles aux concepts ouverts. Nous décrirons plus loin quelques-uns de ces concepts : les plans de travail hebdomadaires, les comptoirs d'apprentissage, les méthodes utilisant le jeu et l'enseignement par projets.

Historiquement, les conceptions centrées sur les élèves ont eu comme point d'ancrage des approches éducationnelles issues d'une réforme ayant eu lieu de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle au début du XX<sup>e</sup> (Montessori, Petersen, Kerschensteiner ; voir à ce sujet Morsy, 1997). Les aspects principaux de ces approches sont la centration sur l'enfant et la prise en compte de ses besoins cognitifs, émotionnels et sociaux, comme l'autoactivité, la coopération et la créativité. Le concept des plans de travail hebdomadaires met l'accent sur les processus d'apprentissage individualisé : les différents thèmes d'apprentissage y sont précisés. Une partie du plan décrit les tâches obligatoires et une autre présente le thème de travail choisi par l'élève. Les élèves choisissent les différentes tâches qu'ils devront effectuer sur un sujet, décident selon quelle séquence ils y travailleront et prennent en charge le contrôle du résultat. Les élèves planifient individuellement la démarche de travail, sa durée et les pauses. Cela permet de prêter une attention particulière aux émotions et aux humeurs des élèves. Considérés comme des partenaires et des superviseurs, les enseignants prodiguent encouragements et conseils aux élèves tout le long de leur processus d'apprentissage.



À peu près de la même manière, les élèves décident de l'ordre et de la durée de leur travail quand ils utilisent les comptoirs d'apprentissage. Un sujet est présenté dans sa totalité à divers comptoirs qui sont placés dans la classe pendant toute la leçon ou pendant une unité d'enseignement. Différentes sortes de tâches sont présentées, par exemple chercher des informations dans un texte, faire des expériences, dessiner des diagrammes ou discuter de certains aspects avec un partenaire. On utilise les outils traditionnels de travail, les feuilles de papier, les livres ou le cahier d'exercices, ainsi que le matériel expérimental et les nouveaux médias (ordinateur personnel). Cette méthode peut ouvrir la voie à un plus grand esprit de découverte de nouveaux sujets chez les élèves ou, encore, consolider leurs connaissances et leurs compétences. Ainsi, il est possible de mettre l'accent non pas sur un seul sujet, mais sur plusieurs à la fois. Par exemple, en sciences, un comptoir d'apprentissage portant sur les céréales peut s'intéresser à des aspects de la biologie, de la chimie, de la géographie, de la physique et même à l'étude des langues.

L'enseignement par projets est considéré comme le plus exigeant, car il s'agit d'une méthode entièrement ouverte. En effet, les élèves procèdent à des choix à chaque étape de leur processus d'apprentissage. Tout d'abord, ils décident ensemble, avec l'enseignant, de la thématique de l'apprentissage et du processus d'organisation du travail. Après discussion, l'enseignant distribue aux élèves les tâches à effectuer. Durant toute l'exécution du projet, des élèves travaillent d'une manière responsable en prenant en charge le contrôle du processus et du résultat, l'enseignant jouant surtout le rôle de conseiller. L'étape finale du projet est souvent un produit spécifique qui remplit une fonction utile dans la vie de chaque jour. Dans le processus d'apprentissage par projets, les élèves enrichissent leurs compétences et leurs connaissances ; ils ressentent certainement du plaisir, de la satisfaction et de la fierté vis-à-vis de leur performance et des résultats obtenus. Ce qu'ils apprennent est lié à des émotions positives, à des thématiques qu'ils mémorisent plus facilement, et le transfert des apprentissages est plus facile.

Enfin, les façons d'enseigner par le jeu sont un autre moyen d'apprendre qui suscite des émotions positives. Différents types de jeux (le jeu de rôles, le jeu-questionnaire) aident les élèves à participer et les engagent émotionnellement dans l'apprentissage de nouveaux sujets. Le jeu fondamental est une forme d'activité qui est liée aux expériences émotionnelles, aux processus imaginatifs et aux phéno-

mènes décrits dans la théorie du « flow », comme la relation entre les exigences de la tâche à accomplir et les capacités personnelles ou l'oubli du temps et du lieu. Au cours d'un jeu (par exemple, un jeu-questionnaire en classe), les élèves peuvent expérimenter ces différents aspects.

Pendant le jeu de rôles, les élèves vivent aussi des émotions. Ils traitent du sujet et sont capables de saisir les perspectives des autres, de comprendre leur comportement émotionnel et de contrôler leurs propres émotions : cela est très bien décrit dans la théorie de l'intelligence émotionnelle (Salovey et Mayer, 1990). Prenant ses racines dans la psychologie humaniste, le jeu de rôles vise à l'autodétermination du sujet. Parce qu'elles sont traitées selon différents modes de pensée, points de vue et interprétations, les émotions sont vécues et partagées avec les autres élèves. Cela exige principalement d'exprimer, d'interpréter et de contrôler des émotions, et contribue à développer l'intelligence émotionnelle.

### 3.3. L'apprentissage émotionnel

Les émotions et l'état d'esprit ne sont pas intéressants seulement au regard des relations personnelles et des considérations méthodologiques : ils peuvent tout aussi bien devenir l'objectif principal de l'enseignement. Le *Self-Science Curriculum*, une approche liée à la théorie de l'intelligence émotionnelle (*Emotional Intelligence*), est appliqué dans plusieurs écoles aux États-Unis (StoneMcCown, Jensen, Freedman et Rideout, 1998). Utilisé depuis plus de vingt ans, c'est un modèle qui permet d'enseigner l'intelligence émotionnelle (Stone et Dillehunt, 1978). Comme le relève StoneMcCown, directrice du Nueva Learning Center :

Quand nous faisons face à un sentiment de colère, les enfants en viennent à comprendre que, presque chaque fois, c'est une réaction secondaire, et ils ont à déterminer ce qui se passe au fond d'eux-mêmes. Est-ce que vos sentiments ont été blessés ? Êtes-vous jaloux ? Nos élèves apprennent qu'il y a toujours différents moyens de réagir vis-à-vis d'une émotion et que, dans la vie, nous nous enrichissons davantage si nous connaissons plusieurs manières de réagir à une émotion (cité dans Goleman, 1995, p. 336, traduction libre).

Les thématiques traitées au moyen du *Self-Science Curriculum* correspondent aux composantes de la théorie de l'intelligence émotionnelle. Le sujet central du *Self-Science Curriculum* est l'autoperception (observation de soi et reconnaissance de ses propres sentiments),

qui traite des émotions (reconnaissance de ce qui a causé l'émotion et le contrôle exercé), de l'empathie (compréhension des émotions des autres et capacité de se mettre à leur place), de la communication (développement du vocabulaire des émotions et capacité de discuter avec les autres des émotions), de la dynamique de groupe (savoir pourquoi et quand changer de position dans un groupe) et de la résolution de conflits (discussion juste et équitable des problèmes avec les autres).

Les élèves n'obtiennent pas de note en *Self-Science*, étant donné que l'examen final concerne la vie personnelle de chacun. À la fin de la 8<sup>e</sup> année, chaque élève passe « l'examen de Socrate » (*Sokrates-Exam*), un examen oral en *Self-Science*. Par exemple, une des tâches consiste à proposer des moyens pour vivre avec le stress, la colère et la peur ; une autre, à décrire une bonne façon d'aider un ami à résoudre le problème qu'il a avec des pairs qui l'incitent à prendre de la drogue.

Une leçon en *Self-Science* peut traiter de la reconnaissance des émotions : la capacité de nommer les émotions et ainsi de mieux les différencier. En préparant la leçon, les élèves ont à trouver des images de visages qui montrent des émotions qu'ils doivent reconnaître et décrire. Au cours de la leçon, l'enseignant écrit au tableau les émotions reconnues par les élèves, puis il demande à ces derniers comment ils se sont sentis quant ils ont vécu ces émotions, comme la colère. Les élèves ont répondu rapidement : *Confus ! Incapables de penser clairement !* ou simplement *Pas bien !* Ensuite, les élèves reçoivent une feuille de travail sur laquelle différentes expressions émotionnelles de garçons et de filles sont présentées. Les expressions de bonheur, de tristesse, de colère, de surprise, d'anxiété et de répulsion sont manifestées par des mouvements des muscles faciaux : par exemple, pour exprimer l'état d'une personne anxieuse, la bouche est ouverte, les yeux sont grands ouverts, les sourcils sont contractés et le front est plissé en son milieu. Les élèves imitent ces expressions émotionnelles et discutent des effets qu'ils provoquent chez les autres. Cet enseignement peut être efficace en cas de lacune dans le développement des émotions : tel est le cas d'élèves qui se battent souvent dans la cour d'école parce qu'ils interprètent de manière hostile des messages faciaux neutres. D'autres élèves, spécialement des filles présentant des troubles de comportement alimentaires, ne sont pas capables de faire la distinction entre la colère, l'anxiété ou même la faim.

## ■ Conclusion

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, les recherches en psychologie de l'éducation ont montré que l'apprentissage est influencé par des facteurs cognitifs et émotionnels. En effet, les recherches empiriques portant sur l'observation des apprentissages en classe indiquent que les élèves vivent une gamme très variée d'émotions positives et négatives. De nombreuses approches soulignent l'importance des émotions pour favoriser l'apprentissage, par exemple la théorie du « flow » (*Flow Theory*) et le concept de l'intelligence émotionnelle. Les émotions ont une influence sur la motivation, la créativité, la flexibilité et les processus constitutifs de la pensée. Ils sont fortement liés à l'intérêt, à l'effort centré sur la tâche et, ce qui semble le plus important, à un enseignement quotidien qui vise la réussite. Par conséquent, découvrir comment les émotions peuvent influencer l'enseignement en classe et l'apprentissage est une question primordiale que se posent autant les enseignants que les chercheurs.

D'une manière générale, il faudrait davantage tenir compte des émotions dans l'enseignement. Lors de la préparation et de l'organisation de l'enseignement, les enseignants devraient retenir des thématiques et des activités d'apprentissage qui sont fortement liées aux émotions des élèves. Les compétences des élèves, leur état d'esprit et leur style cognitif devraient eux aussi être considérés dans la préparation de l'enseignement. Différentes approches méthodologiques ont pour objectif de permettre un autocontrôle des processus d'apprentissage. Ainsi, c'est par des méthodes spécifiques, comme l'apprentissage par projets, que les élèves ont la possibilité d'organiser leurs apprentissages par étapes selon leurs compétences personnelles et leur état d'esprit.

Pour permettre aux élèves de mieux exprimer leurs émotions, on peut aussi les influencer directement ; à cet égard, la théorie de l'intelligence émotionnelle considère que les émotions peuvent être un objectif de l'enseignement. Voilà pourquoi, aux États-Unis, de nombreuses écoles pratiquent avec succès l'enseignement en *Self-Science*. Les émotions des élèves, comme celles des enseignants, sont importantes pour l'apprentissage et l'enseignement en classe. Les développements futurs en sciences de l'éducation et en méthodologie de l'enseignement devraient prendre en compte les émotions afin de favoriser et d'améliorer les processus d'apprentissage des élèves.

## Bibliographie

- AKIN, T., D. COWAN, S. PALOMARES et S. SCHUSTER (1993). *Feelings Are Facts. Helping Kids Understand, Manage, and Learn from Their Feelings*, Torrance, CA, Innerchoice Publishing.
- ASTLEITNER, H. (2000). « Designing emotionally sound instruction : The FEASP-approach », *Instructional Science*, 28, p. 169-198.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Finding Flow : The Psychology of Engagement with Everyday Life*, New York, Basic Books.
- DECI, E.L. et R.M. RYAN (1994). « Promoting self-determined education », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), p. 3-14.
- FIEDLER, K. (1988). « Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation », dans K. Fiedler et J. Forgas (dir.), *Affect, Cognition, and Social Behavior*, Göttingen, Hogrefe, p. 100-119.
- GLÄSER-ZIKUDA, M. (2001). « Emotions and Learning Strategies at School – Opportunities of Qualitative Content Analysis », dans M. Kiegelmann (dir.), *Qualitative Research in Psychology*, Schwangau, Huber, p. 32-50.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter more than IQ*, New York, Bantam.
- ISEN, A.M. (1987). « Positive affect, cognitive processes, and social behavior », dans L. Berkowitz (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, San Diego, Academic Press, p. 203-253.
- LAUKENMANN, M., M. BLEICHER, S. FUSS, M. GLÄSER-ZIKUDA, PH. MAYRING et C. VON RHÖNECK (2003). « An investigation on the influence of emotions on learning in Physics », *International Journal of Science Education*, 25(4), p. 489-507.
- Mayer, J.D. et P. Salovey (1997). « What is emotional intelligence : implication for educators », dans P. Salovey et D. Sluyter (dir.), *Emotional Development, Emotional Literacy, and Emotional Intelligence*, New York, Basic Books, p. 3-31.
- MAYRING, Ph. et M. GLÄSER-ZIKUDA (2001). « Emotionen in Schule und Unterricht. Gefühle als Triebkräfte sinople nutzen », *Lehrerhandbuch*, B(6.3), Stuttgart, Klett, mai.
- MAYRING, PH., F.X. BOGNER, M. GLÄSER-ZIKUDA et S. FUSS (soumis). « Students learning emotions in school lessons », *Learning and Instruction*.
- MORSY, Z. (dir.) (1997). *Thinkers on Education*, vol. 2, Paris, Unesco.
- OTTO, J.H., H.A. EULER et H. MANDL (2000). *Emotionspsychologie*, Weinheim, Beltz.
- PEKRUN, R. (1992a). « Cognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen : Explorative Analysen », *Unterrichtswissenschaft*, 4, p. 308-324.
- PEKRUN, R. (1992b). « The impact of emotions on learning and achievement : Towards a theory of cognitive / motivational mediators », *Applied Psychology*, 41(4), p. 359-376.

- PEKRUN, R. (1994). « Emotional development », dans T. Husen et T.N. Postlethwaite (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 5, Oxford, Elsevier, 2<sup>e</sup> édition, p. 1963-1967.
- PEKRUN, R. (1998). « Schüleremotionen und ihre Förderung. Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung », *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, p. 230-248.
- RENNINGER, K.A., S. HIDI et A. KRAPP (dir.) (1992). *The Role of Interest in Learning and Development*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- ROGERS, C.R. (1992). « The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), p. 827-832.
- SALOVEY, P. et J.D. MAYER (1990). « Emotional intelligence », *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), p. 185-211.
- SCHERER, K. (dir.) (1988). *Faces of Emotion. Recent Research*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- STONE, K.F. et H.Q. DILLEHUNT (1978). *Self Science: The Subject Is Me*, Santa Monica, CA, Goodyear.
- STONEMcCOWN, K., A.L. JENSEN, J.M. FREEDMAN et M.C. RIDEOUT (1998). *Self Science: The Emotional Intelligence Curriculum*, San Mateo, CA, Six Seconds.
- ULICH, D. et Ph. MAYRING (1992). *Psychologie der Emotionen. Grundriss der Psychologie*, Band 5, Stuttgart, Kohlhammer.
- WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York, Springer.
- ZEIDNER, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*, New York, Plenum.





**Développer les capacités  
de prise de décisions  
afin de préparer  
des jeunes adolescents  
à un avenir meilleur**

**Jeanneine P. Jones**

*University of North Carolina à Charlotte, USA  
jjones@email.uncc.edu*

**Dawson R. Hancock**

*University of North Carolina à Charlotte, USA  
dhancock@email.uncc.edu*





George (1991, p. 4) nous rappelle que les adolescents « [...] ont peu en commun, excepté le fait de se développer », et chaque éducateur peut en témoigner. Par exemple, il est tout à fait normal de rentrer dans une classe de 8<sup>e</sup> année (élèves de quatorze ans, en 2<sup>e</sup> secondaire) et de rencontrer des garçons mesurant plus de six pieds (1 m 83) et d'autres de cinq pieds (1 m 53). Pour ce qui est des filles, il y en a qui ont atteint la limite de leur croissance physique, alors que d'autres ont encore l'apparence d'élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire. Certains élèves perçoivent les équations mathématiques compliquées comme des défis à résoudre, tandis que d'autres ont des difficultés à en trouver des applications concrètes.

Afin d'illustrer la « diversité développementale » des jeunes adolescents, nous allons rapporter ci-après quelques dialogues qui ont eu lieu dans des cours de récréation.

*Deux filles sont dans un coin du préau, sourdes aux cris qui précèdent habituellement la rentrée en classe et inconscientes des conversations qui bourdonnent autour d'elles. Elles sont complètement absorbées par leur conversation : « Que voulait-elle dire par cela ? Je ne peux CROIRE qu'elle a eu l'audace de te dire ça. Qui croit-elle être ? BIEN SÛR, il t'aime plus qu'elle ! Ce n'est pas de ta faute si elle n'a pas réussi à maintenir son intérêt. Qu'attend-elle ? De tous les... Regarde ! Voici Tonya et Rhonda. Raconte-leur la nouvelle. Elles te diront que j'ai raison. Attends ! M. Brown les conduit à l'intérieur de l'école. Salut Tonya ! Retrouve-nous aux toilettes à la récréation. Tu ne CROIRAS pas ce que cette petite imbécile de Lona a dit à Fran. Ouais ! Viens aussi avec Elicia et Ann. Elles DOIVENT entendre cela ! Nous devons nous serrer les coudes dans cette affaire ! »*

*Quatre garçons et quelques filles sont en train de discuter non loin de là : « Mon vieux, je déteste ce devoir de math. Il n'est pas question que je le fasse. Qui a les réponses ? Il y a sûrement quelqu'un qui a fait le devoir. Vous savez comme la maîtresse est stricte à ce sujet. Je me demande si Jamal l'a fait ? Quelqu'un doit aller chercher sa copie et donner les réponses aux autres. De toute façon la maîtresse ne le saura pas. »*

*Loin d'eux, six filles sautent à la corde en chantant des rimes enfantines et en comptant les sauts jusqu'à ce que l'une d'elles se trompe. Hors d'haleine et le sourire fendu jusqu'aux oreilles, elles sont complètement insouciantes des discussions qui ont lieu autour d'elles, perdues dans la rêverie : « Cen...dril...LON ...on, vêtue de JAU...NE, embrasse un SERPENT, par erREUR. Combien de MÉDecins a-t-il fallu ? Un...Deux...Trois...Quatre... »*

*Près d'elles, une enseignante préposée à l'arrivée de l'autobus scolaire sourit intérieurement en se disant : « Je me demande combien de serpents ces filles devront embrasser avant que tout soit terminé ? » Le petit pincement qu'elle ressent ensuite la laisse perplexe. Tout en surveillant l'arrivée de*

*l'autobus, elle pose son regard sur le petit garçon qui se tient seul, près de la portière, presque tous les matins. Elle a eu plusieurs fois envie de marcher vers lui et de lui parler, mais elle n'est pas sûre de son geste : « Décidément, les réactions des enfants sont parfois difficiles à prédire ; parfois cela ne leur fait rien d'être aperçus avec leur enseignant et, d'autres fois, c'est perçu comme une condamnation à mort sociale. » Elle pense à lui un moment et, pendant quelques minutes, elle oublie les hurlements autour d'elle : « Carl est silencieux et un peu plus petit que les garçons de sa classe ; d'ailleurs, plusieurs filles sont comme lui. » Elle aimerait le connaître mieux, mais c'est difficile d'y parvenir sans avoir l'air d'être indiscreète. Elle pense que les parents de Carl sont très occupés, qu'ils travaillent beaucoup et comptent sur l'école et elle pour prendre soin de lui une grande partie de la journée. Elle s'est habituée à cette pensée et ne s'en fait pas plus qu'il ne le faut à ce sujet. Elle aimerait seulement que les autres élèves de la classe puissent lui prêter plus attention : « Ils ne s'acharnent pas sur lui ; ils ne le voient tout simplement pas. Il est en train de devenir l'un de ces petits qui évoluent dans cette zone grise qui inquiète les enseignants. » Soudain, elle est tirée en arrière par une paire de bras et sent un serrement dans son dos. « Devinez qui ? » dit une voix ricaneuse, et elle se retourne pour apercevoir Rachel et ses amies. « Oh ! Hello les filles, dit-elle en riant, vous m'avez fait peur. » « Ouais, répondent-elles d'un air taquin, vous étiez vraiment partie. Qu'y a-t-il ? » Elle se relaxe un peu pendant qu'elle débite une courte liste de toutes sortes de choses, sans mentionner Carl. Elle sourit. Un câlin, un peu plus de ricanements de petites filles, un matin de printemps prometteur. C'était maintenant la façon de commencer la semaine.*

Comme ces dialogues en font foi, ces jeunes sont passionnants et frustrants, aimables et belligérants, centrés et confus. Ils sont à la fois de jeunes adultes compliqués qui peuvent apporter une contribution valable à la société et des enfants inquiets qui ont encore besoin d'une attention positive et d'un encouragement constant. Ils forment avant tout un rassemblement unique d'individus qui nous mettent au défi de les aimer, de les respecter, de les éduquer de façon telle que nous nous assurions de leur succès dans la société en perpétuel changement, et cela si rapidement que même les adultes ont de la peine à s'y retrouver. Pour que les individus de ce groupe d'âge obtiennent du succès, il est crucial que les adultes en aient une bonne compréhension, qu'ils choisissent les bonnes stratégies et prennent les bonnes décisions à leur égard.

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à un aspect particulier du développement des jeunes adolescents, à savoir leur croissance émotionnelle. Entre dix et quinze ans, les jeunes vivent leurs années les plus fluctuantes. Les élèves entrent dans cette période de

développement rapide en tant qu'enfants et en ressortent en tant que jeunes adultes. Durant ces années, de profonds changements physiques, intellectuels, émotionnels, moraux et sociaux se produisent chez les jeunes. Des changements comme ils n'en vivront jamais plus au cours de la vie. Avec pour résultat que la plupart des jeunes adolescents transportent une quantité écrasante de bagages émotionnels au cours de cette période de leur vie, mais n'ont souvent en retour qu'une capacité très limitée à prendre des décisions. Les éducateurs trouvent que ces limites dans la capacité à prendre des décisions ont un impact dramatique sur les plans scolaire et social. Les jeunes adolescents vont ainsi adopter des stratégies inadéquates pour prendre leurs décisions, souvent en se basant sur des émotions fluctuantes qui touchent chaque facette de leur développement, incluant à la fois leur monde scolaire et leur monde social. Cela peut facilement les rendre vulnérables et déboucher sur une qualité de vie pauvre dans notre société exigeante, aux changements rapides et qui, souvent, ne pardonne pas.

Mais qui sont ces jeunes à qui nous enseignons? Afin de répondre à cette question, nous allons décrire le bagage émotionnel d'un échantillon d'adolescents de treize ans.

## **1. Qui sont ces jeunes auxquels nous enseignons ?**

Les recherches des trente dernières années ont permis de dresser des listes de descripteurs qui ont servi à répondre à cette question. L'une d'elles comprend des caractéristiques avec lesquelles la plupart des adultes sont d'accord (Knowles et Brown, 2000) :

- Ils mangent constamment.
- Leur musique est trop forte.
- Ils prennent à cœur les questions sociales.
- Ils disent fréquemment : « Tu ne comprends pas ! »
- Ils pleurent beaucoup.
- Ils rient beaucoup.
- Ils sont sûrs que ce qu'ils ressentent, personne ne l'a jamais ressenti avant eux.
- Ils aiment être à la maison avec leurs parents.
- Ils détestent demeurer à la maison avec leurs parents.

- Ils ont de la difficulté à se concentrer plus d'une minute à la fois.
- Ils sont affligés par l'acné.
- Ils sont rarement heureux de leur apparence physique.
- Ils sont loyaux à l'égard de leurs amis.
- Ils parlent de leurs amis à leur insu.
- Ils changent de vêtements tous les deux mois.
- Leur voix mue quand ils chantent dans une chorale mixte.
- Ils veulent être indépendants.
- Ils ne veulent pas laisser aller leur enfance.

Il est intéressant de souligner que plusieurs de ces descripteurs entrent en conflit avec le développement émotionnel. Les jeunes adolescents sont inquiets et peut-être même obsédés par leur apparence. Ce sentiment peut faire qu'ils hésitent à présenter une information à la classe ou même à remettre des travaux à corriger qu'ils ont rédigés à la maison. Si un adolescent a peur de ne pas comprendre ce qui est enseigné, il ne se portera pas volontaire pour participer à des activités en classe et il perdra un temps précieux à craindre l'échec possible. Tu es fâché contre ta petite amie de cœur ? Tu es laissée pour compte par le petit ami de cœur ? Tu n'as personne avec qui sortir ? Qu'elles soient de vraies causes d'inquiétude ou des idées non fondées, de telles anxiétés sociales peuvent encore être rattachées au développement émotionnel et elles auront un impact significatif sur la qualité des apprentissages en classe. Il est bien évidemment très difficile de séparer le physique du cognitif et le bagage émotionnel du développement social.

Comment les jeunes adolescents décrivent-ils leur monde ? Retournons aux scénarios du début et posons la question à quelques élèves. En général, les jeunes adolescents n'ont pas de peine à répondre à cette question étant donné qu'ils adorent parler ! Donnez-leur un téléphone, un auditoire attentif, une question pertinente, et la plupart des jeunes adolescents vont discourir sur le sujet. Il se dégage de tout cela une vue kaléidoscopique du monde comme les adolescents se le représentent et que nous, en tant qu'adultes, nous percevons rarement.

Les jeunes adolescents, tant garçons que filles, admettent que les relations avec les pairs sont très importantes pour eux. Ils sont d'accord pour dire que généralement ils n'ont pas le pouvoir de

résister à ces relations, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Quand on les approche, les adolescents parlent ouvertement de leur monde. Des filtres émotionnels font alors surface dans toutes leurs conversations, à propos de tous les sujets et n'importe quand. Même s'ils parlent individuellement, leur appartenance au groupe est évidente, leurs inquiétudes aussi, et leur honnêteté est rigoureuse.

Les deux filles qui sont encore au stade de la corde à sauter profitent de leurs relations et les valorisent comme des trésors nouveaux et passionnants. Ce sont des jeunes qui commencent seulement à voir au-delà de leurs familles pour se distraire, pour recevoir des conseils, pour chercher du soutien et de la compagnie. Jennifer et Shareeka en sont deux exemples :

*Les amies m'influencent beaucoup. Je pense qu'elles prennent la moitié de mes décisions. Quand je vois mes amies faire quelque chose, je veux faire exactement la même chose qu'elles. L'une des raisons pour cela est que j'aime avoir du bon temps, et l'autre raison est que j'aime être avec mes amies. (Jennifer)*

*Pour moi, avoir treize ans est le meilleur âge, au moins pour moi. Mes amies et moi nous n'avons jamais été aussi proches que maintenant. Nous parlons de tout. Comme si nous étions des sœurs ou quelque chose tout comme. Souvent, je me suis confiée à différents types de personnes depuis que j'ai treize ans. (Shareeka)*

Avec les malheurs de l'ami de cœur, les filles sont bien au-delà des fondements des relations du même sexe. Elles sont centrées sur les palpitations du cœur dans leur engagement affectif romantique. Leurs pensées et leurs conversations semblent dominées par leur développement sexuel. Tonya et Ray continuent leur histoire :

*Tu veux faire ce que tes amis font. Tu ne veux pas décevoir tes amis. J'aime que mes amis soient loyaux, confiants, secrets, gentils. Je ne veux pas que l'un d'eux me mente. J'ai cette amie. Elle est allée avec ce garçon. Cette autre fille, sa supposée amie, a embrassé son ami de cœur. Mon amie l'a appris et lui a demandé si elle l'avait embrassé. Son amie lui a alors dit qu'il l'avait embrassée, mais qu'elle ne l'avait pas embrassé. Alors elle vient tout juste de lui écrire un mot et lui a dit que ses lèvres n'avaient pas touché les siennes. Mon amie est très fâchée. Je pense qu'elle tentera de la battre quand elles seront seules. (Tonya)*

*Les décisions sexuelles sont presque ordinaires pour chacun aujourd'hui, à cause de l'âge. C'est comme un signal de ta situation qui indique si tu fais partie de la masse ou non, si tu es actif ou inactif. À certains moments, c'est la pression des pairs qui te le fait faire, et si tu te vantés à chaque fois que tu le fais... (Ray)*

Parfois les influences des pairs et celles des parents s'entremêlent dans ces conversations et nous, adultes, devons penser plus d'une fois pour arriver à cerner le code moral que ces jeunes adolescents sont en train d'explorer. Les conversations de Lona et de Melinda en sont de bons exemples :

*J'avais l'habitude de m'esquiver de temps à autre pour aller rencontrer mon ami de cœur. Je passais environ trois heures avec lui et ensuite je rentrais à la maison. Beaucoup de mes amies faisaient la même chose. Je ne me suis jamais fait prendre. Alors quand je sortais avec quelqu'un de mon école, je passais la nuit avec la sœur de son ami et il passait la nuit avec son ami. C'est arrivé une fois un samedi soir et une autre fois au cours d'une nuit durant une semaine d'école. C'est facile de faire des choses comme cela quand tes parents ont pleinement confiance en toi. Je n'ai jamais ressenti de culpabilité parce que je ne suis jamais allée jusqu'au bout avec aucun d'eux. Je fais encore ces choses, tout dépend avec qui je sors. (Lona)*

*J'étais allée chez une amie plus âgée que moi et, dans sa maison, il y avait une fête. On m'a offert de prendre de la drogue. Tout s'était bien passé jusqu'à ce moment-là. Plusieurs de mes amis en prenaient. Je ne pouvais pas croire que mes amis me feraient cela à moi. Ce n'était vraiment pas eux. Quels amis, ouf ? Tous mes amis savaient que je n'allais pas le faire. Mais je sens que j'étais sous pression de faire quelque chose que je n'avais pas envie de faire. Je me suis sentie mal et je me suis rendu compte de quel type d'amis ils étaient. J'ai décidé de partir. J'ai téléphoné à ma mère et lui ai demandé de venir me chercher. (Melinda)*

L'école est l'endroit où la plus grande partie de la vie d'un enfant se passe, du jardin d'enfants jusqu'à la remise des diplômes. C'est alors le sujet numéro un à propos duquel chacun veut parler, et chacun a une opinion. Nos enfants ne sont pas différents de la plupart des autres. Leurs histoires à propos de l'école vont de blâmes injustifiés aux cours ennuyeux, aux sermons des parents (longs monologues pour tenter de convaincre leurs jeunes adolescents), jusqu'aux scénarios entourant les enseignants qui touchent leur vie de manière positive et inoubliable :

*Je n'ai trouvé aucune faiblesse chez mes enseignants, excepté une. Elle avait le don de nous empêcher de vivre et de s'en prendre seulement à nos mauvais côtés. (Shondra)*

*L'éducation est quelque chose que je crois bon en général, spécialement en Amérique où les gens sont assurés de la recevoir. Cela donne une chance aux personnes qui veulent apprendre. Je pense, cependant, qu'il y a des personnes qui ne se sentent pas bien dans le système scolaire, mais qui y sont présentes de toute manière. Il y a des enseignants qui n'aiment pas les élèves*

*et des élèves qui n'aiment pas apprendre. J'aime apprendre à condition que ce que j'apprends soit intéressant pour moi. Mais la partie la plus intéressante de l'école, c'est l'enseignant. Si un enseignant n'a pas d'imagination et n'est pas capable de s'organiser pour que sa classe ait du plaisir, alors la classe sera ennuyante. Je pense que les enseignants devraient être suivis de plus près et devraient être évalués avec plus de soin. Je pense aussi que les élèves devraient être interviewés sur ce qu'ils pensent de leur enseignant et cela devrait être pris en compte dans leur évaluation. (Gabe)*

*L'éducation est une grande chose, mais on met trop l'accent sur le fait qu'il faille aller au collège. Je pense qu'il n'y a rien de mal à ne pas aller au collège. Il y a plusieurs bons emplois qui n'ont pas besoin d'études collégiales. (Mike)*

*L'école secondaire, selon moi, fait peur. Mais je devine que je pense ainsi depuis que ma sœur m'a dit qu'il y avait des gens qui fument et essaient de te pousser à fumer, à prendre de la drogue et à faire d'autres choses que tu ne veux pas faire. Je pense que c'est pour cela que j'ai peur du secondaire. Il s'y donne plusieurs cours très intéressants que j'aurai du plaisir à suivre. J'ai entendu dire que leurs enseignants ne sont pas tellement engagés vis-à-vis de leurs élèves. C'est une chose que je n'aime pas. Ma sœur me dit qu'il y a beaucoup de liberté au secondaire. (Kenecia)*

Les adolescents se retrouvent confrontés avec les standards d'enseignement auxquels ils s'attendent. Leurs propos nous apprennent beaucoup sur leur monde. Ils illustrent leur besoin d'améliorer leurs capacités de prise de décisions. Trop souvent ces élèves s'engagent dans des comportements dont les conséquences vont aggraver leur mode de vie. Par exemple, chaque jour plus de 3 000 jeunes adolescents américains fument leur première cigarette. Plus de la moitié des enfants américains de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (première et deuxième secondaire) sont trop gros et nombreuses sont les jeunes adolescentes qui suivent une diète parce que leur société est obsédée par la minceur (California Middle Grades Task Force, 2001).

Il est évident qu'« il y a un besoin crucial d'aider les jeunes adolescents à acquérir [...] des principes pour arriver à prendre des décisions en toute connaissance de cause, délibérées [...] » (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989, p. 12, traduction libre). La recherche sur laquelle nous nous basons pour faire des suggestions dans ce chapitre (Jones, 1999) reconnaît ce « besoin crucial » d'améliorer les capacités de prise de décisions des jeunes adolescents, particulièrement dans leur milieu social où plusieurs de leurs décisions ont des conséquences importantes pour leur avenir. Spécifiquement, l'étude a investigué les capacités de prise de décisions de jeunes adolescents de 7<sup>e</sup> année (1<sup>re</sup> secondaire). Ce travail qui a duré



huit semaines portait sur les façons dont un programme scolaire basé sur les ouvrages sur le sujet peut influencer la perception des décisions que ces jeunes prennent maintenant et celles auxquelles ils auront peut-être à faire face au cours de leurs dernières années d'adolescence.

Pour fournir un cadre permettant de mieux comprendre le besoin de ce programme et son efficacité à la fois dans la classe et dans le champ personnel de l'adolescent, nous avons exploré trois domaines majeurs :

- 1) le développement social et émotionnel et la prise de décisions auprès de jeunes adolescents en général ;
- 2) des approches réussies du programme scolaire pour les jeunes de dix à quinze ans ; et
- 3) l'utilisation de la fiction réaliste comme mode d'intervention dans les classes de 7<sup>e</sup> année (1<sup>re</sup> secondaire).

## **2. La toile de fond**

Le monde social et émotionnel des jeunes adolescents se caractérise par les dilemmes soulevés par les tentations sexuelles, les inquiétudes émotionnelles influencées très lourdement par les pairs, une fluctuation constante entre la dépendance et l'indépendance, et une recherche désespérée de ce qui est complexe. Ces domaines social et émotionnel sont les plus lourdement influencés par les autres champs du développement des adolescents comme l'acceptation par les pairs et la popularité, lesquelles deviennent souvent synonymes de sécurité et d'estime de soi positive. Cette quête d'acceptation par les pairs est fréquemment à l'origine des décisions sociales que les élèves prennent.

Hillman (1991, p. 6) définit les pairs comme « un petit groupe de personnes du même sexe et d'un âge similaire », bien qu'il continue en signalant que la plupart des jeunes adolescents appartiennent à plusieurs groupes plutôt qu'à un seul. Cette structure sociale est d'une importance primordiale pour le bien-être psychologique des jeunes adolescents. De plus, les adolescents qui sont bien aimés ont tendance à être « actifs, ils réussissent et sont heureux » Hillman (1991, p. 6). Ce chercheur conclut en disant que ces pairs sont souvent à l'origine des préoccupations présentes, comme les activités sociales et les comportements, alors que les parents ont une influence sur les

préoccupations concernant l'avenir, comme le choix de carrière et les aspirations financières. Malheureusement, ces préoccupations présentes débouchent souvent sur des décisions malsaines, lesquelles ont un impact important sur les limites dans les choix de carrière, les aspirations financières et d'autres perspectives d'avancement des adolescents.

McEwin et Thomason (1989) corroborent le fait que le développement social et émotionnel chez les jeunes adolescents est particulièrement fort. Les émotions sont comme des fusées se déplaçant entre des sentiments euphoriques et des sentiments dépressifs, particulièrement dans les domaines de la jalousie, de l'amour, de la peur, de la colère et de l'anxiété. Bien qu'ils soient intenses, ces sentiments se calment rapidement et ne sont « pas, personnellement, aussi coûteux que ceux que nous retrouvons au cours de l'adolescence avancée et à l'âge l'adulte » (McEwin et Thomason 1989, p. 5). Ce stade déterminant du développement social et émotionnel se caractérise souvent par des réponses qui sont hors de proportion par rapport à l'événement. Par exemple, les élèves peuvent manifester des sentiments intenses de honte et d'humiliation à propos d'événements sociaux de très peu d'importance (Wood et Hillman, 1992).

Plusieurs éducateurs demandent que les capacités de prise de décisions soient intégrées dans le programme. Ils sont certains que le style de vie qui en résultera débouchera sur un futur plus brillant pour les jeunes. Tous les enfants devraient avoir des cours sur la prise de décisions sociales, le développement émotionnel sain et la résolution de problèmes, et le programme scolaire devrait prévoir un enseignement systématique de ces différentes habiletés (Elias et Tobias, 1990 ; Scales, 1990).

Ces matières pourraient être fusionnées et abordées avec succès dans l'organisation de chaque classe pour les apprenants de dix à quinze ans. Cet objectif a effectivement beaucoup servi à tracer le profil standard des études en Caroline du Nord (North Carolina Department of Public Instruction, 1999). Cependant, nombreuses sont les classes qui continuent à mettre l'accent sur les compétences scolaires en ignorant l'impact que le monde social de l'adolescent et ses expériences personnelles ont sur sa réussite scolaire. Pourtant, incorporer la prise de décisions dans le programme pourrait améliorer les perspectives et les chances pour l'avenir des jeunes adolescents en fusionnant les expériences de vie et les mandats du programme.

### **3. Utilisation de la fiction réaliste pour améliorer la prise de décisions sociales**

Grâce à la fiction réaliste, le jeune adolescent découvre un monde qui ne lui est pas imposé, qui ressemble au sien et dont il reçoit, souvent sans s'en rendre compte, une aide pour améliorer sa prise de décisions sociales. Nous présentons ici une vue d'ensemble du lien qui existe entre la fiction réaliste et son influence sur la prise de décisions des jeunes adolescents.

#### **3.1. Fiction réaliste**

Par la fiction réaliste, le jeune adolescent est introduit à la fois à la prise de décisions de haut niveau et à l'attrait de la lecture. Dans les pages d'un roman contemporain, l'élève découvre un monde qui fournit chambre et pension à d'autres jeunes adolescents qui doivent faire face à des problèmes semblables aux siens et qui se trouvent devant des choix difficiles. Dans la fiction réaliste, l'élève rencontre des personnages qui, eux aussi, doivent traverser des périodes intenses dans leur développement personnel : la popularité de l'usage de l'alcool et du tabac chez les parents et les amis, les décisions qui ont trait à une activité sexuelle, les pressions de plus en plus fortes pour se conformer aux pairs, les changements familiaux et une confusion de plus en plus grande devant la complexité que tout cela apporte.

Les élèves de dix à treize ans sont souvent peu attirés par la lecture. La fiction réaliste leur offre la solution à cette situation, et crée chez eux le besoin de participer plus activement aux scénarios de la prise de décisions. Les jeunes adolescents choisissent ce genre d'ouvrages pour des raisons diverses : parce que c'est écrit spécifiquement pour leur groupe d'âge, que c'est facile à lire et bien écrit et que cela ne ressemble pas au manuel habituel.

Selon Isaacs (1992), les enseignants devraient prêter une attention particulière aux titres et aux auteurs que leurs élèves sélectionnent, et utiliser quelques-uns de leurs choix dans le programme de formation. En effet, les « relations entre les pairs sont importantes pour les élèves de dix à treize ans et ceux-ci dépendent beaucoup plus les uns des autres que des recommandations de lecture faites par les adultes » (Isaacs, 1992, p. 139).

Devenir une nation de lecteurs : le rapport de la Commission sur la lecture (Anderson, Hiebert, Scott et Wilkinson, 1985, p. 117-120) est rapidement devenu une référence aux États-Unis et contient des suggestions qui sont encore pertinentes aujourd'hui. On y retrouve les recommandations suivantes :

1. Les enseignants doivent créer un environnement dans la classe qui soit littéraire, stimulant et bien organisé, et allouer « un temps adéquat à la lecture et à l'écriture ».
2. Les enseignants doivent prêter une grande attention à la compréhension de l'enseignement en classe.
3. L'utilisation des manuels scolaires et des feuilles de travail pour l'acquisition d'habiletés doit être gérée de très près ; elle monopolise du temps en classe, même s'il y a fort peu de preuves qu'elle encourage la réussite en lecture.
4. La lecture indépendante, dans la classe comme en dehors, devrait être encouragée. Elle est en corrélation directe avec l'augmentation de la réussite en lecture.
5. On devrait offrir aux enfants plusieurs occasions d'écrire parce que cela aussi a un impact sur les compétences en lecture.
6. Les écoles devraient créer un climat de lecture qui se répande partout.
7. La bibliothèque de l'école devrait être considérée comme un élément fondamental dans le « devenir une nation de lecteurs ». Les bibliothèques devraient donc être bien fournies et disposer du personnel nécessaire à son bon fonctionnement.

Les éducateurs doivent reconnaître l'apport indispensable de la lecture et inviter les adolescents à lire et à explorer les personnages des romans dans des conditions sécuritaires. Le Carnegie Council on Adolescent Development (1989) nous prévient que les jeunes adultes mal préparés « qui ont des compétences minimales pourront tout juste s'en sortir. Les plus pauvrement préparés rentreront et sortiront du crime organisé, de l'abus de drogues ou de l'alcoolisme » (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989, p. 29, traduction libre). Le défi que le Carnegie Council on Adolescent Development s'est fixé est clair. Les meilleures classes d'élèves de dix à treize ans sont celles où l'enseignement est intégré et centré sur l'enfant. Lire de la fiction réaliste avec les élèves fournit aux enseignants l'occasion

d'appliquer des pratiques observées dans les classes des meilleurs enseignants et d'offrir aux jeunes adolescents une chance de découvrir des habitudes associées à des prises de décisions saines.

### **3.2. Vue d'ensemble de l'étude qui fusionne la fiction réaliste et la prise de décisions**

Basé sur 31 exemples de fiction réaliste, ce programme de huit semaines invitait une classe d'élèves de 7<sup>e</sup> année (1<sup>re</sup> secondaire) dans le monde de l'écriture. Monde dans lequel ces élèves ont découvert une série de personnages qui ont vécu les mêmes confusions, fait face aux mêmes dilemmes et résolu les mêmes conflits que ceux qu'ils ont écrits dans leur journal ou dans les réponses aux questionnaires. Ces élèves ont donc trouvé des complices littéraires (*literate peers*) qui étaient plongés dans diverses situations de prises de décisions sociales.

Cette étude s'est fondée sur le modèle DECIDE (Durrant, Frey et Newbury, 1991) pour définir le cadre théorique de la prise de décisions. Nous avons choisi ce modèle particulier parce que son acronyme est simple et facile à mémoriser, ce qui augmente la probabilité que les participants à l'étude l'intègrent à leur vie. Le programme conçu pour l'étude s'appuie sur une bonne compréhension de ce modèle, que nous avons d'abord appliqué à la sélection de livres et ensuite aux mondes personnels des élèves. Le modèle DECIDE présenté aux élèves et pratiqué se décline ainsi :

- Décrit le problème (*Describe the problem*).
- Explore pour trouver des solutions (*Explore to identify solutions*).
- Considère les conséquences de chaque solution (*Consider the consequences of each solution*).
- Isole (trouve) la meilleure solution (*Identify the best solution*).
- Décide de l'appliquer (*Do it*).
- Évalue ta décision et apprends d'elle (*Evaluate your decision and learn from it*).

Une fois que les romans et le modèle de prise de décisions ont été choisis, on aborde la question du programme journalier. La North Carolina English Language Arts se base sur les compétences de Standard Course of Study et a introduit, pour les élèves de 7<sup>e</sup> année, des demandes telles que « un programme provenant du jeune ado-

lescent et conçu pour lui [...] un programme qui embrasse et aborde le sens social recherché par eux et [qui les considère comme des] membres de la communauté scolaire » (McDonough, 1991, p. 29, traduction libre). Avant cela, le guide d'état du programme et le mouvement national pour l'amélioration du programme des jeunes de dix à treize ans et l'enseignement ont suppléé au cadre théorique dans l'élaboration du programme. De plus, un effort a été fourni pour que l'enseignement quotidien soit intéressant et adapté au modèle DECIDE. Ce modèle fait ressortir ce qui était commun aux 31 romans qui ont d'abord été lus suivant l'approche des cercles littéraires. Cette stratégie a été utilisée parce qu'elle permettait aux élèves de choisir librement parmi les romans disponibles et d'entreprendre leurs propres discussions à leur sujet.

Par exemple, deux romans ont d'abord été utilisés, un à la fois, pour l'enseignement à toute la classe. Le premier a permis d'introduire le modèle de prise de décisions et le second de faire mieux comprendre comment il s'applique aux personnages. Après ce travail, les élèves ont lu deux autres romans de leur choix parmi les titres proposés. Des questions communes ont guidé les discussions des cercles de lecture. Une fois qu'ils eurent compris le modèle de prise de décisions et appris comment l'appliquer, les élèves de la classe ont lu un cinquième et dernier roman ensemble, ce qui leur a permis d'appliquer le modèle à leur vie personnelle.

Tout le long de cette étude, nous avons recueilli des informations sur les questions de prise de décisions et sur le monde social des 28 jeunes adolescents, tous élèves de 7<sup>e</sup> année (1<sup>re</sup> secondaire). Nous avons pour ce faire utilisé une variété d'outils de collecte de données, comme des questionnaires, des journaux de bord (lecture-réponse) et des devoirs formels par écrit. De plus, nous avons interviewé sept élèves à plusieurs reprises. Toutes les réponses des élèves comportaient beaucoup de détails, souvent non sollicités et honnêtes.

Nous avons ensuite procédé à l'analyse qualitative de ces données en suivant les normes suggérées par Lincoln et Guba (1985), y compris la triangulation. Cela nous a permis de préciser au fur et à mesure les cadres de référence jusqu'à ce qu'une compréhension complète de toutes les perceptions en ressorte. Nous avons enfin fait part de nos conclusions à l'enseignant, aux élèves et à leurs familles, qui les ont toutes corroborées.

Nous avons suivi les recommandations du North Carolina Standard Course of Study et tenu compte des composantes du programme pour les dix à treize ans, à savoir :

- Les différents niveaux de développement des élèves ont été respectés ; par exemple, la maturité et les niveaux d'intérêt, la lecture et les capacités d'écriture.
- De bonnes compétences de communication ont été prises en considération en tout temps, comme celles d'écouter, de parler, de lire, d'écrire et de regarder.
- La réussite scolaire et l'engagement dans le processus d'apprentissage ont été soulignés.
- Les feuilles de compétences, les manuels scolaires, l'apprentissage par cœur décrit dans les livres du maître ont été évités.
- Des stratégies de motivation ont été valorisées ; par exemple, l'utilisation de livres populaires adaptés à l'âge des adolescents, les causeries, le travail de groupe, les discussions non structurées en classe et l'enthousiasme des élèves.
- Les manuels de base ont été abandonnés et remplacés par des livres populaires adaptés à l'âge des élèves, décrivant des situations pertinentes et utilisant un langage plus naturel.
- Les personnages des livres sélectionnés répondaient à diverses caractéristiques développementales des adolescents ; d'où une amélioration de la compréhension de soi chez l'élève.
- La lecture s'est faite de différentes manières pour renforcer les compétences de base : lecture à voix haute par l'enseignant et par les élèves qui se sont portés volontaires, groupe de lecture silencieuse ou à voix haute et lecture individuelle en dehors de la classe.
- Les différences culturelles ont été notées dans le roman même. Ces différences ont ensuite été mises en relation avec la vie personnelle des élèves, pour favoriser le respect envers les autres et la tolérance à l'endroit de l'individualité de chacun.
- Des situations de prise de décisions ont été pointées dans chacun des livres. Le modèle DECIDE, un exemple d'approche planifiée, a été utilisé comme clé d'examen parce qu'il était facile à comprendre par les divers niveaux qui se retrouvaient dans la classe. L'utilisation fréquente du modèle a permis d'assurer sa compréhension.

- Le centre des médias a été utilisé et promu (autant dans l'école que dans la ville).
- Les parents étaient intéressés et engagés dans le processus.
- Enfin, la vision que le Carnegie Council on Adolescent Development propose du jeune adolescent en bonne santé (1989, p. 15, traduction libre) a été associée à tous les aspects du processus d'apprentissage. Cet élève a été décrit comme « une personne intellectuellement réflexive, une personne en voie de se trouver un emploi significatif pour la vie, un bon citoyen, un individu bienveillant et moral et une personne en santé ».

### **3.3. Résultats**

Les élèves qui ont participé à notre étude sont de jeunes adolescents qui doivent régulièrement faire face à des situations sociales comportant des défis. La première question du questionnaire initial était : « Rappelle-toi le temps où tu faisais face à un choix difficile ou à une tentation, qui mettait en cause d'autres personnes dans un milieu social (incluant l'école). Décris en détail l'environnement où tu étais et la situation, en ajoutant comment tu te sentais. »

Avides de discuter de leur vie sociale, ces élèves nous ont offert une vue kaléidoscopique de leur monde comme ils le vivent. Ils ont été conscients en tout temps des relations avec leurs pairs ; ils ont admis que ces relations étaient à la fois négatives et positives, et qu'ils avaient généralement de la difficulté à leur résister. Ces interactions et ces influences ont refait surface dans toutes les conversations, sur tous les sujets, à tout moment, et les propos des jeunes étaient chargés d'un fort investissement émotionnel.

Au cours des derniers jours de l'étude, les élèves ont décrit un mélange de situations et de dilemmes, de programmes et de phases, de stratégies et de luttes. Ils en sont venus à comprendre, à des degrés divers, que les situations sociales affectent tout le monde et que chaque personne a la responsabilité de les reconnaître et de les aborder d'une façon responsable et contrôlée. Cette conscience croissante s'est révélée dans la comparaison des réponses au questionnaire initial avec celles au questionnaire final (voir le tableau 6.1). Ainsi, la plupart des élèves de cette classe ont commencé à comprendre que les décisions ont souvent des effets à long terme et que ces effets doivent être considérés dans le processus de prise de décisions : il n'est pas suffisant de réfléchir à une décision en se demandant



« vais-je ? » ou « ne vais-je pas ? ». Il faut plutôt considérer les ramifications de chaque option possible. Cette compréhension rend compte d'un déplacement des choix faits pour obtenir une gratification immédiate vers des choix qui tiennent compte des effets à court et à long terme.

**TABLEAU 6.1. Pourcentage de réponses aux questionnaires initial et final (n=28) par catégorie de réponse**

Catégories	Pourcentage de réponses au questionnaire initial	Pourcentage de réponses au questionnaire final
Choix amenant une gratification immédiate	40	10
Choix tenant compte des conséquences à court terme	44	75
Choix tenant compte des conséquences à long terme	8	10
Choix tenant compte des conséquences à court terme et à long terme	8	5

### 3.4. Impact possible de la fiction réaliste sur la vie personnelle des élèves

Les élèves ont utilisé le modèle DECIDE pour analyser les décisions à prendre illustrées dans les histoires lues en classe. Il était important pour eux d'appliquer fréquemment et de manière efficace leur compréhension personnelle de ce modèle à la fiction réaliste. En l'appliquant plusieurs fois, ils ont acquis une bonne compréhension de la prise de décisions et intériorisé ses différentes étapes, ce qui pourra désormais les inciter à s'en servir spontanément.

Dans les entrées non sollicitées du journal de bord, 24 des 28 élèves de cette classe (86 %) ont noté qu'ils pourraient bien consulter des romans de fiction réaliste quand ils devront prendre des décisions difficiles. Par exemple :

*Certains livres peuvent avoir un effet sur les gens. Par exemple, si tu as des problèmes à la maison [...] tes parents te font chaque jour tout un plat. Tu décides que tu vas partir. Tu pourrais lire un livre à propos de quelqu'un qui a quitté la maison et qui a abandonné l'école. Tu saurais alors quelle sorte d'avenir il a eu. Tu peux réaliser ainsi ce qui pourrait t'arriver. Cela peut n'être*

*qu'un livre de fiction, mais il a pu être écrit juste pour toi. Tu pourrais peut-être changer d'idée et penser un peu plus à ce que tu t'apprêtais à faire.* (Sara)

*Je pense que la littérature a beaucoup à faire avec les décisions. Les livres que nous avons lus semblent si vrais. Tu peux te rappeler les livres que tu as lus et t'apercevoir que les décisions de leurs personnages ressemblent beaucoup aux tiennes. Si tu viens à rencontrer une difficulté ou que tu dois prendre une décision, tu peux te rappeler les livres, surtout si ces difficultés sont similaires aux tiennes.* (Melinda)

*Tu peux apprendre des erreurs que les personnages des romans font lorsqu'ils prennent des décisions.* (Scottie)

Ces élèves ont aimé le programme qui a été introduit dans leur classe de littérature et dans leur vie, parce qu'il leur a fourni un moyen d'entrer dans un monde littéraire qui reflète leur propre monde. Plongés dans ce nouvel environnement, ils se sont trouvés libres de l'explorer en toute sécurité, de vivre à la fois les histoires des personnages et les circonstances qui étaient communes à leur vie. Ce programme a réveillé chez la plupart des élèves un sens plus grand du contrôle sur leur monde social et leur a donné la possibilité d'accroître leur capacité de prise de décisions.

## ■ Conclusion : Apprendre davantage

« Qui sont ces jeunes auxquels nous enseignons ? » Pour réellement réfléchir sur la question et trouver comment contribuer au développement optimal des jeunes, il est important que nous continuions à faire de la recherche avec nos propres élèves. Si les observations et évaluations en classe nous informent sur leur développement intellectuel, elles ne nous fournissent que peu d'éléments sur leur développement émotionnel et social et sur leur capacité de prise de décisions. Cependant, plusieurs voies s'offrent à nous pour intégrer ces dimensions. Par exemple :

- Continuer à lire des fictions pour adolescents qui ont un rapport avec leur développement émotionnel et leur capacité de prise de décisions sociales. Ces livres reflètent le monde dans lequel les élèves vivent, un monde qui, autrement, demeurerait fermé aux adultes.
- Passer au moins trente minutes à observer les jeunes adolescents et les adolescents plus âgés dans un lieu populaire, en dehors de la classe ; par exemple, à l'entrée d'une salle de jeux ou d'un

cinéma ou à n'importe quel autre endroit où les jeunes passent leurs temps libres. Observer attentivement leur développement, leurs interactions sociales et leurs prises de décisions.

- De temps en temps, distribuer en classe des fiches et demander aux élèves de noter leurs opinions, leurs inquiétudes et des questions sur différents sujets. Choisir des réponses qui suscitent la discussion, des scénarios illustrant des intérêts personnels ou encore des événements ou des conversations qui ont eu lieu en classe. Cela peut inclure des questions comme celles-ci : « Quelle est l'importance de l'éducation dans votre vie ? Décrivez votre enseignant favori. À quoi cela ressemble-t-il d'avoir ... ans ? Quelle est la décision que vous avez eu le plus de difficulté à prendre ? » L'anonymat a tendance à assurer l'honnêteté.
- Demander aux élèves d'apporter en classe leurs magazines préférés ou d'en donner la liste. Étudier attentivement les articles, les annonces et les photographies de ces magazines. Qu'est-ce que les jeunes apprennent sur eux-mêmes et sur la société en lisant ces magazines ? Une fois arrivé à des conclusions, préparer une leçon sur ces mêmes questions et comparer son point de vue avec celui des élèves.
- Interroger les élèves sur leurs émissions de télévision préférées et les encourager à remplir « un carnet de téléspectateur » sur le nombre d'heures qu'ils passent devant l'écran chaque semaine. Regarder les émissions les plus populaires auprès d'eux et qui accaparent le plus de leur temps en se demandant : « Qu'est-ce que mes élèves apprennent sur eux-mêmes et sur notre société dans ces émissions ? » Préparer une leçon sur ce thème et comparer son point de vue avec celui des élèves.

Que peut-on escompter de ces observations et conversations ? Nos élèves nous apprendront probablement que le vieil adage est encore vrai : « Plus ça change, plus c'est pareil. » On découvre que les élèves sont comme les gens de tout âge et de tout milieu : ils ont des besoins et des désirs fondamentaux. On apprend aussi que, comme nous, ils ont des rêves d'avenir simple et réussi dans lequel ils sont de bons parents et de bons travailleurs qui contribuent activement à l'avenir de leur pays. Parler avec les adolescents ouvre les yeux sur un monde rempli de possibilités.

## Bibliographie

- ANDERSON, R.C., E.H. HIEBERT, J.A. SCOTT et I.A.G. WILKINSON (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, Washington, DC, The National Institute of Education.
- CALIFORNIA MIDDLE GRADES TASK FORCE (2001). *Taking Center Stage: A Commitment to Standards-Based Education for California's Middle Grades Students*, Sacramento, CA, California Department of Education.
- CARNEGIE COUNCIL ON ADOLESCENT DEVELOPMENT (1989). *Turning Points: Preparing American Youth for the 21<sup>st</sup> Century*, NY, Carnegie Corporation.
- DURRANT, L., D. FREY et K. NEWBURY (1991). *Discover Skills for Life*, San Diego, CA, Educational Assessment Publishing Co.
- ELIAS, M.J. et S.E. TOBIAS (1990). *Problem Solving/Decision Making for Social and Academic Success*, Washington, DC, National Education Association.
- GEORGE, P.S. (1991). « Student development and middle level school organization: A Prolegomenon », *Midpoints: Occasional papers, 1*, Columbus, OH, National Middle School Association.
- HILLMAN, S.B. (1991). « What developmental psychology has to say about early adolescence », *Middle School Journal*, 23, p. 3-8.
- ISAACS, K.T. (1992). « Go ask Alice: What middle schoolers choose to read », *The New Advocate*, 5, p. 129-144.
- JONES, J.P. (1999). « Embracing the 21<sup>st</sup> century: Healthy lifestyles for young adolescents », dans M.L. Calhoun et H. Melenk (dir.), *Students at Risk: Educational Strategies in the United States and in Germany*, Charlotte, NC, University of North Carolina at Charlotte.
- KNOWLES, T. et D. BROWN (2000). *What Every Middle School Teacher Should Know*, Portsmouth, NH, Heineman.
- LINCOLN, Y.S. et E.G. GUBA (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- MCDONOUGH, L. (1991). « Middle level curriculum: The search for self and social meaning », *Middle School Journal*, 23, p. 29-35.
- MC EWIN, K. et J. THOMASON (1989). *Who They Are. How We Teach: Early Adolescents and Their Teachers*, OH, National Middle School Association.
- NORTH CAROLINA DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION (1999). *English Language Arts Standard Course of Study*, <http://www.ncpublicschools.org/curriculum/languagearts/> Raleigh, NC, NCDPI.
- SCALES, P. (1990). « Developing capable young people: An alternative strategy for prevention programs », *Journal of Early Adolescence*, 10, p. 420-438.
- WOOD, P.C. et S.B. HILLMAN (1992). « Developmental issues of very young adolescents », *Middle School Journal*, 23, p. 14-19.





# Le rôle de l'anxiété dans la métacognition

## Une réflexion vers des actions<sup>1</sup>

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE*  
*louise\_lafortune@uqtr.ca*

**Francisco Pons**

*Université d'Aalborg, Danemark*  
*pons@hum.aau.dk*

---

1. Remerciements : La rédaction de ce texte a été rendue possible en partie grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et à un subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside n° 8210-056618/2).



De nombreux échecs et abandons sont remarqués en mathématiques. Même adultes, plusieurs personnes se souviennent de situations d'apprentissage qui les ont marquées dans l'apprentissage de cette discipline (Lafortune, 1990, 1992a-b; Tobias, 1978, 1987). Des expériences antérieures difficiles et négatives influencent la façon dont les élèves abordent les mathématiques et tentent de résoudre des problèmes. Certaines personnes sont convaincues qu'elles ne peuvent pas réussir dans cette discipline, tandis que d'autres veulent éviter toute situation où ils seraient confrontés à des problèmes à teneur mathématique. Ces expériences peuvent mener à une aversion de la discipline (Lafortune, 1992a-b; Martinez et Martinez, 1996; Tobias, 1978, 1987; Zaslavsky, 1994). Plusieurs élèves abandonnent rapidement la recherche d'une solution et ne peuvent pas accorder toute l'attention nécessaire à la recherche de solutions mathématiques (Lafortune, 1995). Les réactions affectives négatives que les élèves ont à l'égard des mathématiques interfèrent sur leurs connaissances métacognitives et sur la gestion de leurs processus mentaux; cela nuit à l'utilisation de leurs connaissances mathématiques et à leur apprentissage de cette discipline (Lafortune et St-Pierre, 1994a-b). Tenant compte de cette situation, nous désirons approfondir l'influence de l'affectivité, et plus particulièrement de l'anxiété, sur les démarches métacognitives des élèves en situation de résolution de problèmes mathématiques.

L'anxiété, comme composante de la dimension affective, a été peu étudiée dans ses rapports avec la métacognition en mathématiques; cependant, nous considérons qu'elle mérite une attention particulière, car elle a inspiré plusieurs recherches portant sur l'apprentissage des mathématiques depuis le début des années 1970 (Lafortune, 1992a-b; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000; Martinez et Martinez, 1996; Tobias, 1978, 1987, 1990; Zaslavsky, 1994) et semble un facteur influençant le plaisir à faire des mathématiques. On peut réussir en mathématiques tout en ressentant de l'anxiété, mais le plaisir d'apprendre les mathématiques peut être affecté (MEQ, 2001). Sans plaisir, plusieurs jeunes sont tentés de s'orienter dans des domaines qui leur permettent d'éviter le cauchemar des mathématiques.

Dans ce texte, nous nous penchons plus particulièrement sur l'anxiété à l'égard des mathématiques et l'influence qu'elle exerce sur les processus mentaux des élèves. Nous présentons le contexte lié à l'anxiété à l'égard des mathématiques en abordant les aspects relatifs



à l'enseignement et à l'apprentissage. Nous définissons ensuite ce que nous entendons par anxiété à l'égard des mathématiques. Nous explicitons brièvement ce qu'est la métacognition pour ensuite faire des liens entre la métacognition et l'affectivité et plus particulièrement l'anxiété. Nous terminons en proposant des réflexions et des actions qui découlent des expériences réalisées à ce jour pour diminuer l'impact négatif de l'anxiété sur le développement d'habiletés métacognitives en mathématiques.

## **1. Contexte de l'anxiété à l'égard des mathématiques**

Depuis le début des années 1970, chercheurs et pédagogues s'intéressent aux difficultés des élèves en mathématiques liées à la dimension affective. Parmi les composantes de cette dimension, c'est surtout l'anxiété qui a d'abord attiré l'attention. Depuis, plusieurs auteurs se sont intéressés à ce sujet (Hatchuel, 2000; Lafortune, 1992b; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000; Martinez et Martinez, 1996; Tobias, 1978, 1987, 1990; Zaslavsky, 1994). Les mathématiques deviennent un cauchemar pour certaines personnes qui ont l'impression qu'un voile (et même un mur) se dresse devant elles lorsque des explications mathématiques leur sont données, ce qui les empêche d'avoir la concentration nécessaire pour comprendre ce qui leur est expliqué. Les mathématiques deviennent alors une expérience douloureuse qui peut les mener à s'orienter en fonction du nombre de cours de mathématiques à réussir (Wigfield et Meece, 1988, cités par Meece, Wigfield et Eccles, 1990).

Plusieurs constatations nous permettent d'expliquer pourquoi les élèves ont des réactions affectives négatives à l'égard des mathématiques. Même si nous savons que les raisons peuvent déborder le cadre de l'école, nous nous attardons plus spécialement à celles qui concernent l'enseignement et l'apprentissage.

### **1.1. Réactions en lien avec l'enseignement des mathématiques**

Dans l'enseignement des mathématiques, on accorde une grande importance aux contenus disciplinaires. Cette centration sur le contenu des programmes de formation empêche souvent les enseignants

et enseignantes d'accorder du temps aux attitudes et aux émotions des élèves à l'égard des mathématiques. La dimension affective de l'apprentissage est souvent vue comme des ajouts et considérée comme une certaine perte de temps qui empêcherait de couvrir l'ensemble de la matière. 1) Même si le milieu scolaire peut concevoir l'importance d'intervenir sur l'affectivité des élèves en mathématiques, rapidement les arguments liés aux notions à « faire apprendre » prennent le dessus. 2) Comme la dimension cognitive devient primordiale, les élèves finissent par penser qu'il n'est pas normal de ressentir de l'anxiété vis-à-vis des mathématiques, ils se sentent démunis lorsqu'ils vivent des malaises dans une situation de résolution de problèmes et en viennent à vouloir éviter des contextes à teneur mathématique. 3) On peut penser que l'application de l'esprit du nouveau programme de formation de l'école québécoise, qui veut favoriser autant le processus que le résultat (MEQ, 2001), même si la dimension affective n'y est pas spécifiquement prise en considération, pourra éventuellement diminuer l'effet négatif qu'une trop grande centration sur le contenu a sur le développement d'attitudes positives à l'égard de cette discipline.

Au primaire, l'arithmétique prend généralement trop de place au détriment de la géométrie. Cette situation incite les élèves à penser que les « vraies maths » sont plutôt liées aux calculs et que « la géométrie, ce n'est pas des maths » (Lafortune, 1994). Certains élèves qui réussissent bien en mathématiques ne sont pas valorisés par leurs succès en géométrie et en viennent à penser qu'ils ne sont pas bons ou pas bonnes en mathématiques même s'ils n'ont des difficultés qu'en arithmétique. Dans ce contexte, il est très difficile de faire des liens intradisciplinaires (géométrie, arithmétique, statistiques, etc.) dans la classe, et les mathématiques sont présentées de façon compartimenté. Pourtant, la géométrie et l'arithmétique sont conjointement nécessaires dans bien des situations de résolution de problèmes.

Aussi, plusieurs enseignantes et enseignants du primaire adoptent eux-mêmes des attitudes négatives à l'égard des mathématiques. Chez nombre d'entre eux, les mathématiques ne sont pas la matière préférée et ils hésitent à bifurquer des contenus disciplinaires, car ils ne se sentent pas toujours à l'aise avec l'aspect théorique de cette discipline. Leurs connaissances et leur culture à propos des mathématiques sont trop souvent limitées. Ils présentent donc les mathématiques dans leurs dimensions algorithmique, technique et procédurale, ce qui n'incite pas les élèves à développer leur intuition

et leur créativité ni à exercer leur esprit critique. Les élèves qui ne se sentent pas à l'aise avec ce modèle peuvent se désintéresser des mathématiques ; pourtant, ils ont parfois des intuitions très pertinentes. Leur créativité mathématique peut s'estomper et laisser la place à des réactions négatives.

À ces attitudes négatives à l'égard des mathématiques s'ajoute parfois une certaine réticence à utiliser des approches métacognitives, réflexives ou innovatrices. Les arguments souvent invoqués concernent le temps passé à faire avec les élèves différentes activités qui ne comportent pas de contenus mathématiques directement prévus dans le programme. Cela montre qu'il y a soit des réticences à vouloir s'engager dans une démarche différente de l'habitude, soit une certaine insécurité à devoir changer ses habitudes, ou encore un manque d'information et de formation à l'enseignement pour utiliser ces façons de faire particulièrement en mathématiques. Certaines méthodes traditionnelles d'enseignement des mathématiques incitent trop souvent à penser que « faire des mathématiques » signifie mémoriser des procédures, les appliquer et trouver des réponses. Dans ce contexte, les élèves qui utilisent des moyens différents de ceux enseignés peuvent être pénalisés. Pourtant, leurs méthodes peuvent faire partie de démarches pertinentes ou heuristiques sur le plan mathématique. Si on ne leur fait pas voir les liens possibles, ils peuvent en conclure qu'ils n'ont pas ce qu'ils appellent « la logique mathématique ».

## **1.2. Réactions vis-à-vis de l'apprentissage des mathématiques**

Plusieurs élèves ont des lacunes dans les connaissances qui favorisent l'apprentissage des mathématiques. Qu'il s'agisse de difficultés de concentration, de difficultés à fournir l'effort nécessaire pour intégrer les apprentissages, de difficultés de compréhension, ou encore de problèmes liés à des préoccupations familiales, ces manques empêchent certains élèves d'écouter attentivement et de participer pleinement aux activités mathématiques proposées. En conséquence, le fossé entre eux et leurs pairs augmente et fait en sorte qu'ils se sentent de plus en plus incapables de rattraper le temps perdu. Ces lacunes dans les connaissances préalables et ces difficultés personnelles d'apprentissage peuvent conduire à des échecs répétés qui finissent par les décourager et par miner leur persévérance.

Baruk (1973, 1977, 1985) a travaillé sur le sens que les élèves donnent aux énoncés mathématiques. Elle montre comment les énoncés mathématiques tels qu'ils sont formulés ou représentés peuvent dérouter les élèves (Baruk, 1989). Par exemple, quand on demande aux élèves « qu'est-ce qui est plus grand : deux éléphants ou huit carottes ? », on les incite d'abord à comparer des éléments qui ne sont pas de même nature. Ensuite, pour un enfant, deux éléphants, c'est plus grand que huit carottes au sens physique du terme. Pourtant, si l'on pense au nombre d'objets, on s'attend à ce que l'enfant réponde huit carottes. Cet exemple peut paraître farfelu, mais si l'on examine bien ce qu'on propose aux élèves et qu'on leur demande d'expliquer ce qui les a amenés à donner leur réponse, on remarque souvent que leurs interprétations ont du sens et doivent être prises en considération. Aussi, Baruk (1977) montre comment les élèves interprètent les commentaires que l'on inscrit, le plus souvent sous forme de signes, sur leurs feuilles de travail. Par exemple, une erreur de calcul qui apparaît évidente pour l'enseignant ou l'enseignante est souvent signalée par un grand X, par un point d'interrogation (?) ou par un « Ah oui ! », en général écrit en rouge. Ces signes ont peu de sens pour les élèves et les entraînent à élaborer des explications plus ou moins justes de leurs erreurs. Les élèves se créent une nouvelle façon de procéder qui les conduit à aggraver cette simple erreur de calcul (Baruk, 1977). Au fil du temps, cette erreur qui aurait pu se corriger facilement devient une « erreur-horreur ».

Les mathématiques sont une discipline qui comporte plusieurs langages : naturel, symbolique et graphique. Dans leur travail au collégial, De Serres et Groleau (1997) ont développé un instrument pour mieux cerner, dans les mauvais résultats en mathématiques, ceux qui viennent des difficultés langagières. Même si ce travail a été réalisé au collégial, on peut s'en inspirer grandement pour comprendre les difficultés en mathématiques des élèves du primaire. On occulte trop souvent le fait que les mathématiques exigent des habiletés de traduction. Par exemple, un énoncé écrit dans le langage naturel exige la plupart du temps une représentation graphique, un transfert dans le langage symbolique mathématique afin de résoudre le problème et, parfois, un retour au langage naturel pour mieux présenter la réponse à ce problème. Ne pas tenir compte de cette situation particulière aux mathématiques et aux sciences peut mener à ne pas tenir compte de certaines difficultés des élèves. St-Hilaire (1989, p. 119) témoigne de l'impact parfois traumatisant de ce langage mathématique. Elle ne

pouvait concevoir qu'une lettre de l'alphabet puisse être mise au carré. Pour contrer cette difficulté, dans un cours de statistiques, elle recopiait intégralement ses notes de cours en traduisant en langage naturel chacune des formules pour en saisir le sens. Elle écrit que « c'est ce geste de "francisation" qui [lui] a permis d'intégrer ces formules en les mettant à [sa] portée ». Cet exemple rejoint Tobias (1987) selon qui plusieurs adultes font cet effort de traduction pour comprendre les mathématiques.

Les élèves eux-mêmes véhiculent aussi des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques, de l'apprentissage de cette discipline et des personnes qui l'enseignent. Lafortune (1994) a relevé les croyances et préjugés véhiculés par les élèves dans les termes qu'ils utilisent. Par exemple : « Les mathématiques se limitent à l'arithmétique. » « Les mathématiques sont magiques. » « Les "bollés" sont "plates" (ennuyants) et centrés sur les maths. » « Les profs de maths ne sont pas vivants. » Ces croyances et préjugés poussent les élèves qui entrent dans un cours de mathématiques à être convaincus que ce sera ennuyeux, à considérer qu'ils seront moins valorisés pour leur réussite en géométrie que s'ils réussissaient en arithmétique ou en algèbre, à dénigrer les élèves qui réussissent bien, à penser que la réussite relève de la possession d'un talent spécial ou supérieur. Cette dernière croyance amène certains élèves à justifier leurs échecs. Ils ont un prétexte pour se retirer lorsque les mathématiques sont en cause, car ils ne posséderaient pas cette fameuse bosse (voir, également, Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000). Pourtant, Dehaene (1997) défend plutôt la thèse que, si cette bosse existe, tout le monde la possède. Rapportant les travaux d'autres auteurs, Lucangeli et Cornoldi (1999) soulignent que Schoenfeld (1987) note trois croyances fondamentales : 1) « Les mathématiques n'ont rien à voir avec la réalité. » 2) « Les problèmes de mathématiques se résolvent en moins de dix minutes ou ne se résolvent pas. » 3) « Seuls les génies sont capables de découvrir ou de créer des mathématiques. » Ils rapportent également les propos de Schommer, Crouse et Rhodes (1992) qui dégagent quatre croyances fondamentales : 1) « La capacité d'apprendre les mathématiques est innée. » 2) « L'apprentissage est facile et basé sur la rapidité. » 3) « La connaissance des mathématiques est claire et sans ambiguïté. » 4) La connaissance en mathématiques est dépourvue d'incertitude et représente la vérité. » Zaslavsky (1994) rapporte lui aussi des croyances à propos des mathématiques et de leur apprentissage : « Les mathématiques sont pour les garçons. » « Les hommes ont plus d'habiletés spatiales que les femmes, ce qui les rend supé-

rieurs. » « Les Asiatiques sont supérieurs aux autres groupes culturels en mathématiques. » « Les Blancs ont une intelligence supérieure aux Noirs. » Ces croyances et préjugés influencent l'esprit avec lequel les élèves entrent en classe de mathématiques. Il est difficile de les contrer en peu de temps ; pourtant, il est important de faire réfléchir les jeunes sur ces croyances très tôt dans leur cheminement scolaire.

Plusieurs auteurs ont étudié la problématique des attitudes négatives à l'égard des mathématiques (Anthony, 1996 ; Goos et Galbraith, 1996 ; Jitendra et Xin, 1997 ; Lafortune, 1992a-b ; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000 ; McLeod, 1994 ; Meravech et Kramarski, 1997 ; Petit et Zawojwoski, 1997 ; Tobias, 1978, 1987). Ces attitudes négatives peuvent relever du concept de soi, de réactions affectives (anxiété, engagement et plaisir), de croyances et préjugés ou de croyances attributionnelles de contrôle (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000 ; 2002a-b). L'équipe de Lafortune a constaté que des liens existent entre les composantes des attitudes. Il semble en effet difficile de cerner clairement quels éléments des attitudes interviennent d'abord dans les réactions négatives des élèves. Est-ce l'anxiété à l'égard des mathématiques qui influence le concept de soi vis-à-vis de cette discipline ou l'inverse ? Plusieurs recherches de Lafortune (1988, 1990, 1992a-b) permettent de dégager une hypothèse concernant les interactions entre les diverses composantes des réactions affectives négatives des élèves à l'égard des mathématiques. Selon cette hypothèse, plusieurs expériences antérieures peuvent mener les élèves à adopter des attitudes négatives à l'égard des mathématiques : des échecs répétés, l'attitude négative de l'enseignant ou de l'enseignant, la confusion entre les différents sens donnés aux énoncés mathématiques ou le manque de connaissances antérieures. Ces expériences antérieures peuvent devenir traumatisantes et susciter de l'anxiété à l'égard de cette discipline, ce qui peut mener à un retrait des mathématiques et dans certains cas à de l'aversion (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002a).

## **2. Anxiété à l'égard des mathématiques : différentes réactions émotionnelles**

L'anxiété à l'égard des mathématiques peut être ressentie à divers degrés. Dans une recherche auprès d'adultes inscrits à un cours de mathématiques, Lafortune (1992a-b) a noté différentes manifestations de cette anxiété : de l'inquiétude, des malaises et de la peur.

- Un élève qui vit de l'**inquiétude** est préoccupé par le déroulement du cours auquel il vient de s'inscrire ; on peut alors dire que, avant même de s'engager dans l'activité mathématique, il a une prédisposition intérieure (son attitude) négative à cause de son appréhension. Même si cette inquiétude se manifeste avant l'entrée dans un cours de mathématiques, ou avant la réalisation d'une tâche mathématique, elle est construite d'expériences antérieures ou de croyances et de préjugés que l'école et la société véhiculent relativement au degré de difficulté supposé des mathématiques, à leur inutilité et à leur accessibilité à un petit groupe de personnes possédant un talent supérieur.
- L'élève qui ressent des **malaises** à l'égard des mathématiques vit des tensions qui lui sont parfois difficiles à supporter, ce qui l'amène à peu s'engager dans l'activité mathématique. Ces malaises surviennent en situation de résolution de problèmes mathématiques et rappellent des moments difficiles vécus en mathématiques.
- La **peur**, quant à elle, est de plus grande intensité et mène à l'évitement ; elle crée des tensions insupportables. Lorsque la personne en est rendue à ressentir de la peur vis-à-vis des mathématiques, on peut penser que seules des interventions spécifiques et soutenues pourront diminuer ces craintes.

Ces différentes formes d'anxiété peuvent mener l'élève à ne pas ressentir de plaisir à faire des mathématiques et à se désengager des tâches mathématiques qu'il doit réaliser.

L'anxiété a-t-elle toujours un impact négatif sur l'apprentissage des mathématiques ? Certains résultats de recherche (Fasko et Skidmore, 1999 ; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002a ; McInerney, McInerney et Marsh, 1997) nous portent à interroger l'influence strictement négative de l'anxiété dans l'apprentissage des mathématiques. À partir de leurs résultats de recherche, McInerney, McInerney et Marsh (1997) suggèrent que l'anxiété pourrait même faciliter l'apprentissage chez certains élèves. En étudiant l'anxiété à l'égard de l'ordinateur et en comparant deux formes de pédagogie (enseignement direct à un grand groupe et apprentissage coopératif associé à des stratégies métacognitives), cette équipe de recherche a constaté que, chez les étudiantes et étudiants universitaires les plus anxieux, l'anxiété a diminué dans le groupe où l'on a privilégié

l'enseignement direct plutôt qu'une approche plus innovatrice. En étudiant les résultats scolaires, Naveh-Benjamin, McKeachie et Lin (1987), Tobias (1987) et Wigfield et Eccles (1989) ont constaté que l'anxiété n'influait pas toujours négativement la performance scolaire. De plus, comme il semble que les filles ressentent plus d'anxiété que les garçons en mathématiques (Fasko et Skidmore, 1999 ; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002a), mais que les résultats en mathématiques sont très semblables (MEQ, 2001), on peut se demander si cette anxiété est aussi dommageable qu'on a pu longtemps le penser.

Tous ces résultats nous permettent de soutenir que l'anxiété à l'égard des mathématiques est un état affectif qui comporte deux facettes. Dans sa dimension négative, cet état se caractérise par de l'inquiétude, des malaises et de la peur, et peut empêcher de faire des mathématiques. Par contre, dans sa dimension positive, il se caractérise par une excitation et par la recherche du défi à relever, et peut procurer de la fierté et même du plaisir à faire des mathématiques. Des émotions plus ou moins intenses (négatives ou positives) peuvent influencer la concentration et ainsi nuire à la performance ou la favoriser (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002a).

Selon Morris, Davis et Hutchings (1981, cités par Fasko et Skidmore, 1999), la composante cognitive de l'anxiété est influencée par l'évaluation personnelle de la situation que la personne fait en se basant sur ses expériences antérieures. Cette composante est de nature réfléchie, tandis que la composante émotive est de courte durée et ne repose pas sur une évaluation du contexte (par exemple, l'anxiété peut venir de l'organisation de la classe plutôt que d'une association avec des expériences passées). Cette composante cognitive peut être alimentée par la métaémotion qui se veut la compréhension que la personne a de la nature, des causes et des possibilités de contrôler ses émotions ; mais aussi de la capacité à réguler l'expression d'une émotion selon le contexte (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). Le développement de la métaémotion peut permettre qu'une influence négative de l'anxiété devienne plutôt positive. Même si plusieurs aspects cognitifs peuvent être en relation avec ces réactions affectives, nous explorerons particulièrement ce qui relève de la métacognition.



### 3. Métacognition

Par métacognition, on entend le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action pour planifier, ajuster, vérifier et évaluer son processus d'apprentissage. Nous l'associons à trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de son processus mental. La prise en compte de ces trois composantes suscite le développement d'habiletés métacognitives.

Les **connaissances métacognitives** sont des connaissances et des croyances sur des phénomènes liés à la cognition. Elles peuvent porter sur les personnes (connaître ses forces et ses faiblesses et les comparer avec celles des autres), sur les tâches à effectuer (évaluer la difficulté ou la facilité d'un problème à résoudre) ou sur les stratégies pour les effectuer (lesquelles utiliser, quand et comment les utiliser).

La **gestion de l'activité mentale** renvoie aux activités mises en action par l'individu pour contrôler et gérer sa propre pensée. On y inclut des activités de planification (anticiper le résultat), de contrôle (évaluer sa démarche en cours de processus) et de régulation (ajuster ses stratégies selon l'évaluation effectuée). Cette gestion de l'activité mentale est plus difficile à exprimer verbalement et dépend du type de problème à résoudre et du contexte de réalisation (Brown, 1987 ; Doudin et Martin, 1992 ; Flavell, 1979, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et St-Pierre, 1994 a-b, 1996 ; Martin, Doudin et Albanese, 2001).

La **prise de conscience de ses processus mentaux** enrichit les connaissances métacognitives et influence la gestion de l'activité mentale lors de la résolution d'un autre problème. Ce caractère conscient de la métacognition revêt une grande importance dans son propre développement, particulièrement dans une situation d'apprentissage (Lafortune et St-Pierre, 1994 a-b, 1996). Elle permet à la personne de mieux exprimer verbalement les processus mentaux à l'œuvre, ce qui l'incite à de meilleurs échanges avec les autres pour comprendre ses réactions (se rendre compte qu'on n'est pas seul à ressentir de l'anxiété à l'égard des mathématiques) et s'améliorer (profiter des stratégies des autres pour améliorer sa façon d'aborder un problème à résoudre (Pons, Doudin, Martin, Lafortune et Harris, 2004).

#### **4. Métacognition et affectivité**

Nous avons choisi de relier métacognition et affectivité, car nous présumons que les émotions influencent les processus mentaux dans des situations d'apprentissage et particulièrement dans des cas de résolution de problèmes mathématiques. Pour étudier les rapports de la motivation avec la métacognition, Carr (1996) fait état des recherches portant sur la motivation, les influences sociales et les développements cognitif et métacognitif. Elle constate que différentes recherches ont étudié ces aspects pris individuellement, mais que très peu – elle n'en rapporte aucune – se sont penchées sur la façon dont ces facteurs interagissent sur la performance en mathématiques. Elle propose donc de s'intéresser aux croyances des parents qui, souligne-t-elle, ont des croyances différentes sur les habiletés des garçons et des filles en mathématiques. Dans ses travaux, elle a constaté que plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, plus leur motivation et le niveau de développement de leurs habiletés métacognitives sont liés à leurs résultats scolaires en mathématiques. Certains éléments du travail de Carr (1996) portent sur le rôle de l'affectivité dans la métacognition en mathématiques. Elle souligne que les élèves peuvent être perturbés face à de nouvelles situations qui les obligent à remettre en question leurs manières habituelles de penser ou de procéder. Selon elle, c'est le cas lorsqu'un élève rencontre un obstacle en utilisant le processus de résolution de problèmes qui lui est familier ou lorsqu'il obtient une réponse à laquelle il ne s'attendait pas (par exemple, un trop grand nombre ou une fraction bizarre).

Cette perturbation peut entraîner trois comportements : 1) une démonstration d'indifférence et le passage au prochain problème ; 2) une réévaluation des actions posées ou l'activation d'une planification différente ; et 3) une modification ou une adaptation de sa propre planification. Si l'on considère qu'une perturbation est un déséquilibre, un trouble ou un bouleversement, elle peut donc causer de l'anxiété au sens d'état affectif pouvant induire de l'inquiétude, des malaises ou de la peur.

Sans parler explicitement de l'apprentissage des mathématiques, Wilson et Brekke (1994, cités par Wilson, Gilbert et Wheatley, 1998) soulignent le rôle des émotions et des croyances dans la métacognition. Par rapport aux émotions, ils parlent de « contamination mentale », qu'ils définissent comme un processus par lequel émerge un jugement involontaire, une émotion ou un comportement à cause

d'un processus mental inconscient ou incontrôlable. Pour favoriser le développement de la métacognition, les auteurs soulignent l'importance d'avoir suffisamment de contrôle sur son processus mental pour éviter les perturbations associées à cette « contamination mentale » par des émotions négatives et des croyances non fondées. Schoenfeld (1987) ainsi que Campione, Brown et Connell (1988) croient que, si les élèves utilisent peu des processus métacognitifs en mathématiques, c'est parce ce qu'ils croient que les tâches mathématiques doivent se faire en suivant une série de procédures qui ont peu à voir avec leur quotidien ou la réelle résolution de problèmes.

Que ce soit sous la forme de réflexion ou d'études systématiques, les recherches actuelles qui s'intéressent aux rapports de certains aspects de l'apprentissage avec la métacognition et à certaines composantes de la dimension affective se penchent plus spécifiquement sur l'influence que des interventions sur la métacognition ont sur les réactions affectives vis-à-vis de l'apprentissage (Carr, 1996 ; Fasko et Skidmore, 1999 ; McInerney, McInerney et Marsh, 1997). Pourtant, les réflexions sur l'anxiété à l'égard des mathématiques se faisaient déjà au cours des années 1970 (Tobias, 1978) et proposaient des ateliers de désensibilisation des mathématiques afin d'intervenir plus directement sur l'affectivité en mathématiques. Les adultes, plutôt des femmes, étaient particulièrement visés. Peu de recherches systématiques ont étudié les effets de telles interventions. Les études ne rapportent que des éléments de réflexion qui laissent néanmoins supposer qu'elles auraient eu des effets positifs (Kogelman et Warren, 1978 ; Tobias, 1978, 1987).

Dans le but de fournir aux enseignants et enseignantes des moyens d'intervention portant sur l'affectivité et la métacognition en mathématiques, Lafortune et St-Pierre (1994a-b, 1996) ont entrepris une recherche pour concevoir, développer et valider du matériel pédagogique et didactique en vue d'intervenir sur ces deux dimensions de l'apprentissage des mathématiques. L'étude du matériel existant a permis de constater que des activités diverses (12 catégories<sup>2</sup>) pouvaient influencer positivement l'anxiété à l'égard des mathématiques. Par exemple, on peut penser : 1) à des activités de discussion

---

2. Ces 12 catégories sont : le travail d'équipe coopératif, la discussion de groupe, les jeux et simulations, la production de schémas, le modelage, la rétroaction-communication, l'évaluation, l'autoévaluation, l'observation, l'auto-observation, des activités d'écriture et d'autres de lecture.

de groupe au cours desquelles les élèves partagent leur opinions sur les mathématiques ; 2) à des activités de modelage où l'enseignant ou l'enseignante parle de ses expériences personnelles d'apprentissage pour montrer qu'il ou elle peut aussi vivre des moments de tension à l'égard des mathématiques ou d'autres disciplines ; 3) à des activités d'autoévaluation où les élèves prédisent le résultat d'un examen afin de diminuer la tension que crée chez eux l'attente d'un résultat. Les résultats obtenus montrent que les activités plutôt orientées vers la résolution de problèmes mathématiques et les méthodes de travail sont celles qui suscitent le plus d'intérêt. Même si les enseignants et enseignantes ne se sentent pas à l'aise avec les discussions de groupe et le travail d'équipe coopératif, ils conçoivent l'importance d'utiliser ces méthodes pédagogiques. Enfin, les activités d'écriture sont celles qui suscitent le moins d'intérêt et qui sont même les plus rebutantes pour plusieurs. Pourtant, l'écriture en mathématiques peut aider à libérer les tensions et à mieux comprendre sa démarche mentale.

Malgré le manque de recherches sur l'influence de l'anxiété sur le développement des habiletés métacognitives en mathématiques, nous supposons qu'elle peut intervenir de la façon suivante sur la métacognition. Les connaissances métacognitives sont des perceptions que les élèves ont à propos d'eux-mêmes et de leurs compétences à résoudre des problèmes. Ces connaissances ne sont pas toujours justes, mais les élèves les intègrent comme si elles représentaient la réalité. On peut donc penser que les élèves qui ressentent de l'anxiété à l'égard des mathématiques ont de la difficulté à reconnaître leurs compétences à leur juste mesure sans nécessairement échouer (sentiment de compétence ou d'incompétence). Ils peuvent avoir tendance à entreprendre une tâche mathématique en ayant de la difficulté à saisir l'énoncé d'un problème, car ils sont envahis par des pensées négatives associées à des expériences antérieures ou à des croyances fondées sur des propos de pairs (composante cognitive) ; aussi, ils peuvent laisser monter la tension sans essayer d'évaluer ce qui se passe (composante émotive).

Cette anxiété peut également influencer la gestion de l'activité mentale, car un élève qui vit de l'anxiété à l'égard des mathématiques cherche à tout prix une réponse afin d'en finir avec les malaises que lui fait vivre la situation mathématique. Il se contente de réponses souvent farfelues, car ses processus de contrôle et de régulation sont

influencés par l'anxiété. Il peut également mémoriser des techniques ou appliquer des procédures en reproduisant ce que l'enseignant ou l'enseignante lui présente.

Cette anxiété peut également interférer sur la prise de conscience de ses processus mentaux. Une certaine forme de « contamination mentale » peut mener la personne en situation d'apprentissage – même si elle est consciente – à dévaloriser la stratégie qu'elle a choisie ou à se sous-estimer, ce qui n'altère pas nécessairement sa performance.

Ces présupposés associés aux effets de l'anxiété sur le développement des habiletés métacognitives indiquent qu'un certain niveau ou une certaine forme d'anxiété peut aider ou même être nécessaire à la gestion des processus mentaux en mathématiques. On peut penser que la composante cognitive de l'anxiété peut aider à faire émerger à la conscience les perturbations que subit le processus de résolution de problèmes. Cette prise de conscience peut aider la personne apprenante à comprendre la source de ses difficultés et à poser des gestes pour en amoindrir les effets. Nous pensons également qu'un certain niveau d'anxiété est préférable à une absence complète d'anxiété, laquelle peut laisser supposer de l'indifférence, comme nous le remarquons dans les différences entre les garçons et les filles (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002a).

## **5. Interventions : actions et réflexions**

Notre réflexion portant sur l'influence de l'anxiété sur le développement des habiletés métacognitives en mathématiques semblait laisser croire que l'état affectif causé par l'anxiété ne pouvait qu'avoir une influence néfaste sur l'apprentissage des mathématiques et les processus mentaux en cause. Une étude plus systématique des recherches sur différents aspects des liens entre la métacognition et l'affectivité montre que très peu de travaux portent sur l'anxiété et la métacognition en mathématiques. De plus, il n'est pas évident que l'anxiété interfère toujours négativement sur l'apprentissage des mathématiques. Il convient donc de poursuivre la réflexion en proposant des actions et des interventions.

Nous constatons la pertinence d'explorer l'influence de l'anxiété sur la métacognition en mathématiques en ne se limitant pas seulement aux aspects négatifs de cette dimension de l'affectivité. Nous pensons que certains élèves qui perçoivent négativement leurs

réactions d'inquiétude ou leurs peurs intérieures pourraient profiter de ces émotions pour les transformer en excitation dans la résolution de problèmes mathématiques. En ce sens, il semble essentiel de développer la métaémotion des élèves pour aider ceux-ci à comprendre leur anxiété à l'égard des mathématiques et ainsi la transformer en réaction positive. Les solutions proposées sont axées sur les élèves, mais concernent également les enseignants et enseignantes.

### **5.1. À propos des élèves**

Une solution pourrait mener les élèves à rédiger ou à illustrer (dessins, maquettes) leur récit de vie mathématique en présentant leur cheminement d'apprentissage dans cette discipline. Pour préparer les échanges au sujet de ces représentations, on pourrait demander aux élèves de parler principalement des solutions efficaces pour eux. Ces échanges aideraient des élèves à comprendre leurs malaises, à reconnaître des stratégies valables pour eux ou à améliorer leurs propres stratégies. Cela pourrait également être l'occasion d'exprimer des malaises et de se rendre compte que d'autres en ressentent aussi.

Carr (1996) souligne que les parents transmettent à leurs enfants leur vision de l'importance à accorder aux mathématiques. Dans le même sens, Lafortune (2003) constate qu'il existe un écart entre ce que les enfants veulent et ce que les parents leur offrent. Par exemple, nous avons demandé à des enfants s'ils vivaient du stress lors des examens de mathématiques. Plusieurs ont répondu qu'ils étaient tendus dans cette situation, qu'ils n'en parlaient pas avec leurs parents, mais qu'ils aimeraient bien pouvoir leur en parler. De leur côté, de façon générale, les parents considéraient que leurs enfants ne vivaient pas un tel stress. Il est donc important de trouver des moyens de sensibiliser les parents aux réactions affectives de leurs enfants. Nous proposons d'utiliser des activités interactives-réflexives pour assurer le suivi scolaire à la maison. Ces activités différentes de l'habitude ne sont pas des exercices à faire à la maison, où l'élève doit refaire ce qui a été fait à l'école, mais ces activités proposent des réflexions mathématiques entre les jeunes et leurs parents. Par exemple, un jeune peut avoir à faire faire un problème à une personne de sa famille et à noter, non pas la réponse, mais les processus

mentaux en cause dans la démarche de résolution de problèmes. Un élève peut avoir à expliquer un problème à une personne de sa famille et à décrire en classe les difficultés qu'il a eues à le faire.

Dans les caractéristiques d'une approche métacognitive-constructiviste des mathématiques, Lafortune (1998) suggère d'utiliser l'autoévaluation pour favoriser le développement des habiletés métacognitives. Si nous voulons que ces démarches autoévaluatives soient prises en considération, les enseignants et enseignantes doivent leur accorder du temps et rétroagir ou faire réfléchir les élèves à leur façon de les effectuer. Même si le personnel enseignant reconnaît la pertinence de l'autoévaluation pour favoriser l'apprentissage des mathématiques, il l'utilise peu de façon continue. L'autoévaluation devrait faire davantage partie des préoccupations.

Talman (1992) souligne que, au même titre que l'autoévaluation, l'utilisation d'un journal de réflexion encourage la communication élève-enseignant et crée un environnement où les élèves ne peuvent éviter d'explorer les mathématiques. Écrire à propos des mathématiques, surtout en ce qui regarde la dimension affective, suscite une prise de conscience des émotions (dont l'anxiété) ressenties à l'égard de cette discipline. C'est un premier pas vers l'expression verbale et le partage des solutions, lesquels favorisent une prise de conscience de ses processus mentaux.

Dans différentes expériences, Lafortune et Mongeau (2003) ont utilisé une approche des mathématiques combinant le dessin et la discussion qui permet aux élèves de s'exprimer à propos des mathématiques. Cette approche comporte quatre étapes. D'abord, les élèves ont à réaliser un dessin qui représente les mathématiques en suivant la consigne leur demandant de « Dessiner les mathématiques ». Cette étape permet à l'élève de se centrer sur ses émotions et ses croyances à l'égard des mathématiques et d'être ainsi mieux préparé à en parler aux autres. Les élèves doivent sentir que toutes leurs idées sont bonnes et être encouragés dans leur production, qu'on la trouve intéressante ou pas, pertinente ou non, bizarre ou simple. On peut également demander aux élèves d'écrire une ou deux phrases expliquant leur dessin. Cela aide à l'interprétation et incite l'élève à clarifier sa pensée. Dans une deuxième étape, les élèves affichent leur dessin afin de l'expliquer aux autres et de répondre à leurs questions. L'élève qui présente son dessin répond aux questions de ses pairs et aussi de l'animateur ou de l'animatrice. En exprimant à voix haute devant les autres ce qu'il pense des mathématiques, il doit articuler sa pensée et

ainsi mieux reconnaître ses propres réactions. Dans une troisième étape, on présente aux élèves des affiches représentant des dessins faits par d'autres élèves, des jeunes qu'ils ne connaissent pas. Ces différents dessins ont été choisis pour agir comme éléments déclencheurs de la discussion. On peut demander aux élèves de choisir le dessin qui représente le mieux ce qu'ils pensent des mathématiques ou au contraire celui qui ne l'évoque pas du tout. On peut aussi leur demander ce qu'ils feraient s'ils pouvaient recommencer leur dessin. Dans une quatrième étape, les élèves discutent de façon générale de ce qu'ils pensent des mathématiques et de la façon dont ils réagissent affectivement à leur égard. L'enseignant ou l'enseignante peut conclure les échanges en définissant les besoins des élèves et les pistes d'action relevées par les élèves eux-mêmes lors de cette réflexion collective. En travaillant de la sorte, les élèves apprennent à réfléchir sur leurs émotions, à développer leur métaémotion et à comprendre l'influence de ces émotions sur leurs habiletés métacognitives.

## **5.2. À propos des enseignants et enseignantes**

Martinez et Martinez (1996) proposent des moyens de découvrir l'anxiété du personnel enseignant les mathématiques. Selon eux, il est nécessaire de reconnaître ses propres peurs pour y faire face et découvrir le type de problèmes qui les suscitent. Ils favorisent une approche métacognitive qui vise à analyser ses propres processus de pensée vis-à-vis des mathématiques. Cette approche permet une immersion dans les mathématiques elles-mêmes et une meilleure compréhension de ses processus d'apprentissage dans cette discipline. Ces auteurs décrivent les comportements et les attitudes qui créent cette anxiété chez les élèves. Par exemple, lorsqu'un enseignant fait face au tableau pour donner des explications sur un ton monotone et qu'il décrit une technique, les élèves se demandent très souvent comment il a fait ou ce qu'il veut dire. L'anxiété monte lorsqu'un enseignant ou une enseignante pose une question à un élève et lui demande d'aller au tableau pour expliquer clairement la démarche de résolution d'un problème. L'anxiété est souvent très présente lorsqu'un jugement négatif est porté sur les questions posées par les élèves ou sur les réponses fournies. Il n'est pas toujours nécessaire d'exprimer verbalement ce jugement. Un silence ou une mimique de découragement a un effet tout aussi néfaste. Ces auteurs ajoutent que l'objectif n'est pas d'éliminer les enseignantes et enseignants qui ressentent de



l'anxiété à l'égard des mathématiques, car les réponses au questionnaire qu'ils proposent montrent que 60 % d'entre eux disent être très anxieux à l'égard des mathématiques et 30 %, l'être modérément. Il s'agit plutôt d'éviter d'avoir des comportements et des attitudes qui entraînent le développement de cette anxiété chez les élèves. Cette constatation s'ajoute aux résultats de la méta-analyse de Ma et Kishor (1997) qui montre que plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, plus leurs attitudes à l'égard des mathématiques se détériorent et deviennent négatives. Certains comportements ou attitudes du personnel enseignant, exprimés de diverses façons en classe, pourraient expliquer l'accroissement de ces attitudes négatives.

Des enseignants et enseignantes se demandent si cela vaut la peine de couper une partie du contenu mathématique pour intervenir de façon explicite sur des aspects affectifs et métacognitifs. Ils ressentent de l'insécurité à l'idée de tenter de nouvelles expériences sans en contrôler l'issue et craignent les réactions des élèves. Certains redoutent même d'avoir à faire face à leurs collègues et peut-être à eux-mêmes pour défendre leurs nouvelles façons de faire et d'avoir ainsi à remettre en question leur image, leurs formes d'évaluation et leurs pratiques (Lafortune et St-Pierre, 1994a-b, 1996). Martinez et Martinez (1996) estiment que, si un enseignant présente au tableau une procédure sans faille, il laisse supposer que l'activité mathématique s'effectue sans doute, sans remise en question, sans recherche, sans erreur en cours de démarche. Les élèves qui doivent chercher et reprendre une démarche à plusieurs reprises vivent un sentiment d'incompétence qui peut faire émerger une anxiété plus ou moins grande, plus ou moins néfaste.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons longuement présenté l'anxiété dans l'apprentissage ainsi que la métacognition. Il nous apparaît important de bien comprendre ces deux concepts pour observer dans sa classe l'influence de ces deux facteurs sur l'apprentissage, mais aussi pour choisir des interventions pertinentes. Aussi, nous avons tenté d'expliquer que l'anxiété dans l'apprentissage pouvait comporter une dimension positive. En ce sens, nous avons défini l'anxiété comme un état affectif qui comporte deux facettes : l'une, négative, se caractérise par de l'inquiétude, des malaises et de la peur, et peut empêcher de faire des mathématiques ; mais l'autre, positive, se distingue

par une certaine excitation et par la recherche du défi à relever, et peut susciter la fierté et même le plaisir à apprendre. Des émotions plus ou moins intenses (négatives ou positives) peuvent influencer la concentration et ainsi nuire à la performance ou la favoriser (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002a).

C'est en s'intéressant à ces deux facettes de l'anxiété que nous avons tenté d'étudier le rôle de cette dernière dans la métacognition. Même si l'on peut penser que l'anxiété interfère sur le regard porté sur sa démarche mentale en situation de résolution de problèmes, par exemple. Si l'anxiété est bien comprise et que des moyens permettent d'en contrer les effets néfastes, on peut penser que certains de ses éléments peuvent stimuler au travail, contrairement à l'indifférence devant la tâche à accomplir ou dans la recherche d'une certaine réussite. Aussi nous semble-t-il que, pour mieux utiliser l'anxiété qui interfère dans la réalisation de tâches d'apprentissage et ainsi favoriser le développement des habiletés métacognitives, on peut penser que le développement de la métaémotion pourra contribuer à favoriser les apprentissages des élèves (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002).

## Bibliographie

- ANTHONY, G. (1996). « Active learning in a constructivist framework », *Educational Studies in Mathematics*, 31, p. 349-369.
- BARUK, S. (1973). *Échec et maths*, Paris, Éditions du Seuil.
- BARUK, S. (1977). *Fabrice ou l'école des mathématiques*, Paris, Éditions du Seuil.
- BARUK, S. (1985). *L'âge du capitaine : de l'erreur en mathématiques*, Paris, Éditions du Seuil.
- BARUK, S. (1989). « Pourquoi des différences ? », dans L. Lafortune (dir.), *Quelles différences ? Les femmes et l'enseignement des mathématiques*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 19-50.
- BROWN, A. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, p. 515-529.
- CAMPIONE, J.C., A.L. BROWN et M.L. CONNELL (1988). « Metacognition : On the importance of understanding what you are doing », dans R.I. Charles et E.A. Silver (dir.), *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving*, Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics, p. 93-114.

- CARR, M. (1996). « Metacognitive, motivational, and social influences on mathematics strategy use », dans M. Carr (dir.), *Motivation in Mathematics*, Cresskill, NJ, Hampton Press, p. 89-111.
- DEHAENE, S. (1997). *La bosse des maths*, Paris, Odile Jacob.
- DE SERRES, M. et J.-D. GROLEAU (1997). *Mathématiques et langages*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf.
- DOUDIN, P.-A. et D. MARTIN (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, Centre vaudois de recherche pédagogique.
- FASKO, D. et R. SKIDMORE (1999). *The Effects of Questions and Anxiety on Attention, Question Confidence and Metacognition*, Document ED 435756, texte présenté à la rencontre annuelle régionale du Centre-sud de l'Association de la recherche en éducation, Point Clear, AL.
- FLAVELL, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
- FLAVELL, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of meta-cognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-30.
- GOOS, M. et P. GALBRAITH (1996). « Do it this way! Metacognitive strategies in collaborative mathematical problem solving », *Educational Studies in Mathematics*, 30, p. 229-260.
- HATCHUEL, F. (2000). *Apprendre à aimer les mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- JITENDRA, A. et Y.P. XIN (1997). « Mathematical word-problem-solving instruction for students with mild disabilities and students at risk for math failure: A research synthesis », *Journal of Special Education*, 30, p. 412-438.
- KOGELMAN, S. et J. WARREN (1978). *Mind over Math*, New York, McGraw-Hill.
- LAFORTUNE, L. (1988). *L'enseignement des mathématiques d'appoint aux adultes : étude des méthodes pédagogiques et des attitudes des enseignants et enseignantes*, Montréal, Cégep André-Laurendeau.
- LAFORTUNE, L. (1990). *Adultes, attitudes et apprentissages des mathématiques*, Montréal, Cégep André-Laurendeau.
- LAFORTUNE, L. (1992a). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'intervention andragogique en mathématiques portant sur la dimension affective en mathématiques*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LAFORTUNE, L. (1992b). *Dimension affective en mathématiques. Recherche-action et matériel didactique*, Mont-Royal, Modulo Éditeur.
- LAFORTUNE, L. (1994). *Des maths au-delà des mythes*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- LAFORTUNE, L. (1995). « Diversifier pour mieux intégrer ». *Instantanés mathématiques*, XXXI(3), p. 5-15.

- LAFORTUNE, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau, et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 13-331.
- LAFORTUNE, L. (2003). « Le suivi parental en mathématiques. Intervenir sur les croyances », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- LAFORTUNE, L. et P. MONGEAU (2003). « Approche des mathématiques par le dessin : une analyse qualitative et quantitative de dessins », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 91-120.
- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU et R. PALLASCIO (2000). « Une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 209-232.
- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU, M.-F. DANIEL et R. PALLASCIO (2000). « Approche philosophique des mathématiques et affectivité : premières mesures », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 181-208.
- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU, M.-F. DANIEL et R. PALLASCIO (2002a). « Anxiété à l'égard des mathématiques : applications et mise à l'essai d'une approche philosophique », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 49-79.
- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU, M.-F. DANIEL et R. PALLASCIO (2002b). « Philosopher sur les mathématiques : évolution du concept de soi et des croyances attributionnelles de contrôle », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 27-48.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LUCANGELI, D. et C. CORNOLDI (1999). « Métacognition et mathématiques », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p. 265-294.
- MA, X. et N. KISHOR (1997). « Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics : A meta-analysis », *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), p. 26-47.
- MARTIN, D., P.-A. DOUDIN et O. ALBANESE (2001). « Vers une psychopédagogie métacognitive », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang, p. 3-29.

- MARTINEZ, J.G.R. et N.C. MARTINEZ (1996). *Math without Fear*, Boston, Allyn and Bacon.
- MCINERNEY, V., D.M. MCINERNEY et H.W. MARSH (1997). « Effects of metacognitive strategy training within a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety : An aptitude-treatment interaction study », *Journal of Educational Psychology*, 89(4), p. 686-695.
- MCLEOD, D.B. (1994). « Research on affect and mathematics learning in the JRME 1970 to the present », *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), p. 637-647.
- MEECE, J.L., A. WIGFIELD et J.S. ECCLES (1990). « Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics », *Journal of Educational Psychology*, 82(1), p. 60-70.
- MERAVECH, Z.R. et B. KRAMARSKI (1997). « A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms », *American Educational Research Journal*, 34, p. 365-394.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – MEQ (2001). *Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences – TEIMS-99 : Rapport du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NAVEH-BENJAMIN, M., W.J. MCKEACHIE et Y.G. LIN (1987). « Two types of test-anxious students : Support for an information-processing model », *Journal of Educational Psychology*, 79, p. 131-136.
- PETIT, M. et J.S. ZAWOJWOSKI (1997). « Teachers and students learning together about assessing problem solving », *Mathematics Teacher*, 90, p. 472-477.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, D. MARTIN, L. LAFORTUNE et P.L. HARRIS (2004). « Psychogenèse de la conscience et pensée réflexive », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité, Théories et pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 13-26.
- SCHOENFELD, A.H. (1987). « What's all the fuss about metacognition? », dans A.H. Schoenfeld (dir.), *Cognitive Science and Mathematics Education*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 189-215.
- ST-HILAIRE, F. (1989). « De l'influence des mathématiques sur le foie », dans L. Lafortune (dir.), *Quelles différences ? Les femmes et l'enseignement des mathématiques*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 115-120.
- TALMAN, L.A. (1992). « Weekly journal entries – An effective tool for teaching mathematics », dans A. Sterrett (dir.), *Using Writing to Teach Mathematics*, Washington, MAA, p. 107-110.
- TOBIAS, S. (1978). *Over-Coming Math Anxiety*, Boston, Houghton Mifflin.
- TOBIAS, S. (1987). *Succeed with Math : Every Student's Guide to Conquering Math Anxiety*, New York, College Entrance Examination Board.

- TOBIAS, S. (1990). *They're Not Dumb, They're Different : Stalking the Second Tier*, Tucson, Research Corporation, A foundation for the advancement of science.
- WIGFIELD, A. et J.S. ECCLES (1989). « Test anxiety in elementary and secondary school students », *Educational Psychologist*, 24, p. 159-183.
- WILSON, T.D., D.T. GILBERT et T.P. WHEATLEY (1998). « Protecting our minds : The role of lay beliefs », dans V.Y Yzerbyt, G. Lories et B. Dardenne (dir.), *Metacognition : Cognitive and Social Dimensions*, Londres, Sage Publications, p. 171-201.
- ZASLAVSKY, C. (1994). *Fear of Math : How to Get over It and Get On with Your Life*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.





---

# Notices biographiques

**François Audigier**, docteur en didactiques des disciplines et titulaire d'un diplôme d'habilitation à diriger des recherches, est actuellement professeur en didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il s'intéresse aux pratiques enseignantes et aux didactiques dans la formation des maîtres, aux conceptions de la vie en société que les élèves construisent à travers les enseignements des trois disciplines et aux manières de recentrer ces derniers sur leurs modes de pensée spécifiques tout en travaillant sur les relations qui sont à développer entre ces différentes sciences sociales dont la finalité commune est la formation du citoyen. Il est l'auteur de nombreux articles, a dirigé de nombreuses publications de recherche et actes de colloque, et publié un ouvrage sur l'éducation à la citoyenneté. Il anime l'équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales (ERDESS).

[www.unige.ch/fapse/didactsciensoc](http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc)  
[francois.audigier@pse.unige.ch](mailto:francois.audigier@pse.unige.ch)



**Emmanuèle Auriac-Peyronnet** a enseigné durant quinze années dans le premier degré et est aujourd'hui maître de conférence en psychologie. Membre du Laboratoire de recherche de psychologie de l'interaction (GRC, Nancy) et du Groupe de recherche sur l'approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite (APPVE, CNRS, Poitiers), elle enseigne à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Auvergne et participe au plan pluriformation de cet institut : PAEDI-Processus d'action de l'enseignant : déterminants et impacts. Centrées sur l'analyse psycholinguistique des discours scolaires, ses recherches privilégient l'étude des rapports entre la structuration de la langue et les mécanismes cognitifs sous-jacents.

emma.auriac@wanadoo.fr  
epeyronnet@auvergne.iufm.fr

**Marie-France Daniel** est professeure au Département de kinésiologie de l'Université de Montréal et chercheure au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Ses champs de recherche sont le développement de la pensée critique chez les jeunes, la coopération entre pairs et l'impact de l'approche de Philosophie pour enfants notamment sur la prévention de la violence chez les enfants du préscolaire.

marie-france.daniel@umontreal.ca

**Pierre-André Doudin**, docteur en psychologie, est actuellement professeur à l'Université de Lausanne (Suisse), chargé de cours à l'Université de Genève et professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne où il est répondant du domaine des sciences de l'éducation. Ses travaux portent sur l'intégration scolaire de l'enfant qui présente des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité et sur la formation des enseignants et enseignantes.

pierre-andre.doudin@edu-vd.ch  
pierre-andre.doudin@pse.unigo.ch

**Michaela Gläser-Zikuda** a étudié en sciences de l'éducation et en psychologie éducationnelle aux universités Ludwigsburg et Schwäbisch Gmünd en Allemagne, où elle a obtenu, en 2000, un Ph. D. en sciences de l'éducation. Elle a enseigné plusieurs années au primaire et au secondaire. Présentement, elle est professeure assistante à l'Institute of Education Science de l'University of Education à Ludwigsburg, en Allemagne. En collaboration avec Philipp Mayring, elle a fondé le groupe de travail Qualitative Content Analysis, qui organise tous les ans des ateliers de recherche à thématiques orientées. Ses travaux portent sur le développement des méthodes qualitatives (analyses qualitatives de contenus) et la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement, spécialement les émotions et les stratégies d'apprentissage.

glaeser-zikuda\_michaela@ph-ludwigsburg.de

**Dawson R. Hancock** a obtenu un Ph. D. à la Fordham University. Il est présentement professeur assistant en recherche éducationnelle au Department of Educational Leadership de l'Université de North Carolina à Charlotte. Ses travaux portent sur les méthodologies de recherche, la formation des maîtres et l'évaluation, les étudiants et la motivation, les stratégies d'enseignement, la théorie du leadership et de son application. Dans les plus récents, il recherche les facteurs qui influencent la motivation dans l'apprentissage en classe. Il a publié plusieurs articles dans *The Journal of Educational Research*, *The Journal of Research and Development in Education*, *The Educational Forum*, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, *Educational Technology Research and Development* et *The Journal of General Education*. <<http://education.uncc.edu/dhancock>>

dhancock@email.uncc.edu

**Paul-L. Harris** est psychologue du développement. Il travaille sur le développement de la cognition, des émotions et de l'imagination. Il a enseigné durant plus de vingt ans à l'Université d'Oxford. Il est actuellement professeur à l'Université de Harvard. Il est Fellow de la British Academy et Emeritus Fellow du St. John's College à Oxford. Son dernier livre s'intitule *The Work of the Imagination* et est publié chez Blackwell.

paul\_harris@gse.harvard.edu

**Jeanneine P. Jones** a obtenu un doctorat en éducation (Programme et enseignement) de l'Université de North Carolina à Greensboro où elle occupe un poste de professeure et est titulaire d'une chaire au Department of Middle, Secondary, and K-12 Education. Ses intérêts de recherche qui portent à la fois sur les premières années de l'adolescence et les années de la fin du primaire (années 5 à 8 ou 6 à 8 aux États-Unis) ont résulté en des publications, conférences et articles nombreux dans le *Middle School Journal* et des chapitres d'ouvrages collectifs sur l'alphabétisation, l'enseignement à risque et divers aspects de la philosophie de l'enseignement aux élèves des dernières années de l'école primaire.

jpjones@email.uncc.edu

**Louise Lafortune**, Ph. D., est professeure (didactique des mathématiques) au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation). Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique *Femmes et mathématiques*, la pédagogie interculturelle et l'équité, et sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques. Elle est auteure ou coauteure d'ouvrages comme : *Dimension affective en mathématiques* (De Boeck, 1997, Modulo, 1992), *L'affectivité et la métacognition dans la classe* (De Boeck, 1998, Logiques, 1996), *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement* (ERPI, 1997), *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté* (ERPI, 2000), *Pour guider la métacognition* (PUQ, 2000), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (PUQ, 2001), *Chères mathématiques* (PUQ, 2002). Elle est actuellement engagée dans des projets portant sur le travail d'équipe-cycle et sur l'accompagnement de l'actualisation de la réforme en éducation pour l'ensemble du Québec.

louise\_lafortune@uqtr.ca

**Daniel Martin** est professeur formateur et répondant du domaine de la recherche à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse). Ses travaux portent sur la métacognition, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, les difficultés d'apprentissage, la prévention de l'échec scolaire et les dispositifs de formation des enseignants et enseignantes.

daniel.martin@edu-vd.ch

**Philipp Mayring** a obtenu un Ph. D. en psychologie de l'Université de Augsburg en Allemagne et il a enseigné la psychologie de l'éducation à l'University of Education de Ludwigsburg, en Allemagne (1993-2002). Depuis ce temps, il est professeur de méthodologie de la psychologie à l'University of Klagenfurt, en Autriche, directeur du Department of Applied Psychology and Methodological Research et de l'Institute for Psychology et Center for Evaluation and Research Consulting ZEF à l'University of Klagenfurt. Il a été professeur invité dans le domaine des méthodes qualitatives aux universités de Fribourg et de Vienne. Ses recherches portent sur les méthodologies qualitatives (analyses qualitatives de contenu), les méthodes mixtes de recherche en évaluation, la psychologie des émotions (émotions dans l'apprentissage, le bien-être), la psychologie du développement (gérontologie) et la psychologie de la santé.

<<http://www.ecole21.de>>

philipp.mayring@uni-klu.ac.at

**Laurent Pfulg** enseigne la psychologie et la philosophie au Gymnase de Beaulieu à Lausanne (Suisse). Il a travaillé auparavant comme chargé de recherche au Centre vaudois de recherches pédagogiques et a été assistant du professeur Pierre-André Doudin à l'Université de Lausanne. Ses centres d'intérêt actuels sont la formation des enseignants, les neurosciences et la philosophie de l'esprit.

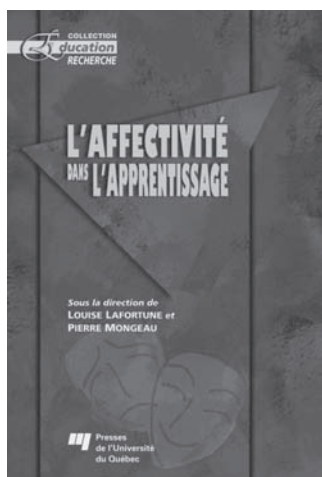
laurent.p@romandie.com

**Francisco Pons**, docteur en psychologie, est professeur à l'Université d'Aalborg (Danemark). Auparavant, il a travaillé aux universités de Harvard, d'Oxford et de Genève. Ses travaux portent sur le développement typique et atypique a) de la compréhension de la pensée (compréhension des émotions, théorie de l'esprit, etc.), b) de la compréhension du réel (espace, temps, causalité, etc.), c) de l'intelligence, de la métacognition, de la conscience et de la mémoire. Il travaille également sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté, la formation en psychologie des enseignants et l'intégration sociale des élèves migrants.

pons@hum.aau.dk  
www.hum.aau.dk/~pons

**Michael Schleifer** est professeur au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Il a publié de nombreux articles dans des revues de philosophie, de psychologie et d'éducation.

schleifer.michael@uqam.ca



## L'AFFECTIVITÉ DANS L'APPRENTISSAGE

Sous la direction de  
*Louise Lafortune et Pierre Mongeau*  
Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

ISBN 2-7605-1166-9, 254 pages

27\$

L'affectivité joue un rôle important dans l'apprentissage, mais peu de recherches ont exploré spécifiquement cette dimension dans le domaine de l'éducation. Dans cet ouvrage, différents angles de recherche sont décrits : les métaémotions, la motivation, le concept de soi, l'anxiété, l'apprentissage expérientiel et les attentes de succès.

# Dans votre CHAMP D'INTÉRÊT

## PENSÉE ET RÉFLEXIVITÉ Théories et pratiques

Sous la direction de  
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel  
et Louise Lafortune*  
Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

32\$

Différents modes de pensée s'articulent les uns aux autres dans le développement d'une pensée réflexive. La connaissance de ces articulations peut permettre de mieux planifier nos interventions éducatives afin d'en maximiser l'émergence. Cet ouvrage présente les conclusions de différentes équipes de recherche qui ont examiné les modalités pouvant donner lieu à une pensée critique, à une pensée créative et à une pensée métacognitive.



Prix sujets à changement sans préavis

www.puq.ca • 418 • 657-4399