



**HAL**  
open science

## Emotions et cognition en classe

Frédérique Cuisinier, Francisco Pons

► **To cite this version:**

| Frédérique Cuisinier, Francisco Pons. Emotions et cognition en classe. 2011. hal-00749604

**HAL Id: hal-00749604**

**<https://hal.science/hal-00749604>**

Preprint submitted on 9 Nov 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Emotions et cognition en classe<sup>1</sup>

Frédérique Cuisinier\*,

&

Francisco Pons\*\*,

\* Maître de Conférences Honoraire, Docteur en Psychologie, HDR (Habilitation à Diriger des Recherches)

Adresse courriel : [fcuisinier@emotischool.com](mailto:fcuisinier@emotischool.com)

\*\* Université d'Oslo, Faculté des Sciences Sociales, Département de Psychologie, Unité de Psychologie du Développement

Adresse courriel : Francisco.Pons@psykologi.uio.no

## Résumé

Ce chapitre souligne l'intérêt d'explorer les émotions de l'élève et de l'enseignant et de comprendre leur impact sur les processus d'apprentissage et d'enseignement. Une première partie, consacrée au ressenti des élèves et des enseignants, montre que les émotions constituent la face cachée du *triangle didactique*. Une deuxième partie examine l'effet des relations affectives entre enfants lors d'apprentissages à plusieurs. Une dernière partie montre que les émotions constituent des objets de connaissance que l'enfant apprend progressivement à connaître. L'ensemble de cette revue argumente en faveur de l'intégration des émotions dans l'étude de la construction des savoirs en contextes scolaires.

L'étude scientifique des émotions dans le contexte de l'école est étonnement très récente. En effet, l'école représente un lieu à forte potentialité émotionnelle et il suffit de se référer simplement à l'imagerie « populaire » ou que chacun questionne ses propres souvenirs pour que surgissent de nombreuses illustrations. Une analyse de la littérature des années 1974-2000 montre que les quelques études sur les émotions à l'école investiguent essentiellement l'anxiété. Or le répertoire émotionnel est bien plus diversifié puisque toutes les émotions, mis à part le dégoût, sont déclarées être éprouvées dans le cadre de la scolarité (populations d'étudiants et de lycéens, Pekrun, Goetz & Titz, 2002). La nature des activités scolaires, le sens que l'enfant leur confère en fonction de facteurs sociologiques, culturels ou biographiques, la dimension sociale de l'école (relations interpersonnelles nombreuses avec des acteurs très différents), les difficultés que ces activités soulèvent, au moins provisoirement, représentent des éléments décisifs dans la genèse des émotions.

La recherche explore depuis peu le répertoire émotionnel des élèves (enfants, adolescents et jeunes adultes) ainsi que celui des enseignants. Ces travaux visent à décrire l'expérience

---

<sup>1</sup> Ce texte a été écrit en novembre 2011 à la demande Jean Ribalet, Co-directeur de la recherche « Philosophie et médécines de l'âme », Nouvelles Pratiques philosophiques, Philolab UNESCO et Président de DEPHI, Développement de la Philosophie pour l'Enfance, l'Ecole et la Cité.

émotionnelle (que ressent-on ?), à l'expliquer en repérant les facteurs déclenchants (pourquoi telle émotion ?) et à identifier les conséquences des émotions éprouvées dans le cadre des apprentissages ou des pratiques d'enseignement (perturbation, stimulation ...). Cette problématique émergente articule des questions théoriques et pragmatiques (Pons, Hancock, Lafortune & Doudin, 2005 ; Schutz & Pekrun, 2007). Sur le plan théorique, l'épineuse question des relations émotion/cognition est ici posée dans toute sa complexité puisqu'elle est déclinée dans le contexte naturel de l'école et non le cadre épuré du laboratoire. La philosophie explore depuis l'antiquité la nature des émotions et de la pensée, leurs relations et leur contribution au développement et au fonctionnement de l'individu. L'étude scientifique des émotions, plus récente puisqu'elle a été initiée par les travaux de C. Darwin en 1871 a permis de mieux cerner ces phénomènes aussi importants que difficiles à saisir et dont la compréhension relève d'enjeux pragmatiques et théoriques.

Au plan pragmatique, l'enjeu concerne la formation des enseignants et la prise en compte des émotions dans le processus didactique. Connaître le rôle fonctionnel des émotions dans les activités scolaires contribue à préciser la compréhension des processus d'apprentissage et peut permettre le développement de dispositifs d'accompagnements scolaires. Cette question fait écho à des représentations et croyances concernant l'impact des émotions sur les activités intellectuelles. Les émotions « positives » ou agréables sont réputées faciliter les apprentissages contrairement aux émotions « négatives » ou désagréables qui entraveraient plutôt ces derniers. Or non seulement les résultats empiriques obtenus auprès d'adultes sont plus nuancés (Blanchette & Richards, 2010), mais rien ne permet de penser que l'influence des émotions s'exerce de la même manière chez l'enfant.

Cette contribution se propose de montrer l'intérêt d'explorer le champ des émotions et de comprendre leur impact dans les processus d'apprentissage et d'enseignement. Après une présentation rapide de la modélisation actuelle des émotions, une première partie, consacrée au ressenti des élèves et des enseignants, montrera que les émotions constituent la face cachée du triangle didactique liant enseignant, élève et savoir. Une deuxième partie examinera l'effet des relations affectives entre enfants sur les modalités et les bénéfices des apprentissages à plusieurs (à l'école élémentaire). Enfin, la question des émotions comme objets de connaissance sera examinée à partir des travaux récents sur le développement de la compréhension des émotions, lesquels montrent que cette compréhension a un impact (direct et indirect) sur les apprentissages scolaires.

### **Les émotions, des expériences subjectives, complexes et dynamiques**

Parmi les avancées scientifiques du XX<sup>ème</sup> siècle, on notera les progrès majeurs concernant les émotions. Les émotions ont progressivement été analysées et leurs fonctions précisées. Les théories et modèles contemporains décrivent les émotions en termes de composants dont l'interaction dynamique produit cet état psychologique que nous nommons *émotion*. Certains de ces composants sont aisément détectables par quasiment tout un chacun, comme le sentiment subjectif de l'émotion correspondant au ressenti spécifique d'émotions données ou les manifestations physiologiques, les expressions faciales et vocales (se sentir en colère, se sentir joyeux...). D'autres composants échappent à la conscience, comme le composant d'évaluation, processus décisif dans la survenue de l'émotion, tandis que d'autres ne sont que partiellement conscients comme le composant motivationnel correspondant à l'orientation de la conduite.

En ce qui concerne le composant d'*évaluation*, plusieurs recherches ont démontré, à partir des années 1960, que les émotions s'élaborent à partir d'une évaluation très rapide et inconsciente de la signification de la situation pour l'individu. Cette évaluation vise à détecter tout élément

nouveau ou changement dans la situation présente. Cela peut aller de l'apparition inopinée d'un insecte à l'irruption d'un souvenir agréable en passant par la perception d'un désaccord ou d'un conflit avec quelqu'un. Dans ces exemples, un élément modifie « le cours de choses ». L'évaluation se précise en déterminant l'agréabilité de ce changement (faible ou élevée), sa pertinence (importance faible ou élevée) ainsi que les possibilités entrevues par l'individu de pouvoir y faire face, autrement dit de s'ajuster et de composer avec cette situation. En outre, la situation est évaluée en termes de compatibilité avec les normes personnelles, sociales et culturelles. L'émotion correspond ainsi à une séquence, un processus, qui intègre une série d'évaluations permettant à l'individu de spécifier la signification de la situation à ses yeux. La généralité de ce processus d'évaluation est aujourd'hui bien établie (Sander & Scherer, 2009). Il explique que la même situation corresponde à des ressentis différents selon les individus puisque le résultat de l'évaluation est propre à chacun. Un autre composant important dans le processus émotionnel et partiellement accessible à la conscience concerne l'*orientation* de la conduite. L'individu se prépare en permanence à agir en cohérence avec la signification de la situation *pour lui*. Il se prépare à maintenir cette relation lorsqu'elle est agréable et sécurisante tandis qu'il se prépare à fuir ou combattre une situation désagréable, menaçante ou non désirée. Cet état de préparation à l'action évolue au fur et à mesure de l'évaluation du sens de la situation. Ces tendances à agir dans une direction donnée se traduisent selon les cas en conduite effectives (fuir, attaquer, rire, se détendre...). Elles peuvent également être l'objet de régulation (inhibition, dissimulation). En définitive, de nombreux travaux confortent les premières thèses de Darwin relatives à la fonction adaptative des émotions. Selon Darwin en effet, la persistance des émotions et des expressions émotionnelles résulte du processus de sélection naturelle. Les émotions correspondent à des catégories de situations dont l'identification est cruciale pour la pérennité de l'organisme : dangers et menaces (peur, colère...), mal-être (tristesse, désespoir...), sécurité et bien-être (joie, sérénité, satisfaction...).

Les expressions émotionnelles peuvent être considérées comme un autre composant important des émotions. Ces expressions assurent une importante fonction de *communication* comme indices ou signes observables de l'état interne. Ces expressions sont quasiment universellement reconnues (Ekman & Friesen, 1971) bien qu'elles soient nuancées par des règles d'expressions variables selon les cultures. Ainsi, les émotions dans leurs manifestations internes, comme états subjectifs, et externes, comme expressions observables, sont des processus situés qui s'inscrivent dans une situation donnée dont le sens est propre à chaque personne. Ces processus émotionnels traduisent une modification de la relation à la situation et la tendance à rechercher ou à maintenir le contact avec cette situation ou au contraire à s'en échapper.

De très nombreuses méthodologies et méthodes d'investigation ont été déployées pour parvenir à cette connaissance plus précise des émotions. Certaines recherches reposent sur l'étude des variations physiologiques et neurophysiologiques et des comportements expressifs (analyse de l'activation musculaire sous-jacentes aux expressions faciales, analyse de la prosodie, etc.) ; d'autres explorent l'organisation du lexique émotionnel à la recherche de constantes ou de particularités éventuelles dans la mise en mot des émotions en fonction des cultures (Russell, 1980 ; Fontaine, Scherer, Roesch, & Ellsworth, 2007) ; d'autres encore analysent les récits d'expériences émotionnelles dans le but d'identifier des régularités dans le processus émotionnel (Oatley & Duncan, 1994).

### **Les émotions en classe**

La classe constitue un contexte privilégié de survenue des émotions. Situation sociale normée, la classe est dédiée à des activités susceptibles de confronter l'enfant, comme l'adulte, à des

événements nouveaux, déroutants, plus ou moins agréables. L'activité d'apprentissage implique, par essence, une transformation des connaissances et représentations. A l'instar de Bachelard (1938), « *c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles [...]. On construit contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation* » (op. cit. p. 15). Enseigner et apprendre supposent donc de créer un contexte permettant l'émergence de tels obstacles épistémologiques et leur intégration par l'apprenant. Les dispositions de l'apprenant à l'égard de l'objet de connaissance (attirance ou tendance à l'évitement) interviennent en amont de l'activité d'apprentissage et évoluent au cours de celle-ci. En effet, si l'intérêt est un facteur important de la construction des savoirs (Krapp, 2002), les ressorts du développement de cet intérêt épistémique sont encore mystérieux. Plusieurs travaux suggèrent que les situations et les contenus d'apprentissage soient encodés cognitivement et *affectivement*. L'appréciation portée par l'apprenant sur la situation d'apprentissage et ses expériences émotionnelles seraient associées aux connaissances construites ou visées. Les expériences émotionnelles de l'enseignant interviennent également dans cette coloration émotionnelle des apprentissages. De fait, l'apprentissage intègre des processus cognitifs et émotionnels que la recherche peut aujourd'hui s'attacher à explorer dans leurs interactions.

### ***Les émotions de l'apprenant***

L'état émotionnel de l'apprenant, au moment de l'apprentissage constitue une dimension importante de la situation. Des études expérimentales en laboratoire ont révélé que l'humeur<sup>2</sup> affecte les performances dans des situations de résolutions de problèmes. Ces effets sont complexes et asymétriques. Ils dépendent notamment de la tâche. Ainsi, l'humeur agréable (« *bonne humeur* ») favorise la résolution de problème nécessitant de trouver volontairement des solutions nouvelles, originales. A contrario, l'humeur désagréable (« *mauvaise humeur* »), serait plutôt défavorable pour la résolution de ce type de problèmes. Ces effets se nuancent selon le caractère plus ou moins automatisé de l'activité. Les effets seraient plus marqués lorsque l'activité est complexe et peu automatisée (résolution d'un problème à solutions multiples et incertaines, par exemple écrire un texte). L'état émotionnel (positif ou négatif) aurait d'autant moins d'impact sur la performance que celle-ci repose sur un traitement automatique (application d'une connaissance, comme par exemple effectuer une opération).

La tâche peut également être utilisée comme levier permettant d'échapper à un ressenti désagréable ou maintenir un état de bien-être. Il arrive en effet que les performances soient meilleures lorsque l'humeur est désagréable. Une mobilisation plus importante favorable à la réussite de la tâche permettrait ainsi de restaurer un état de bien-être (Isen, 1984 ; Isen 1990).

L'ensemble de ces recherches est réalisé auprès d'adultes et à notre connaissance, seules trois études ont été consacrées à des enfants de niveau primaire (Green & Noice, 1988, Stegge, Terwogt & Koops, 2001) avec des résultats similaires si l'on s'en tient à l'impact de l'humeur sur la performance. Outre cet impact de l'humeur préalable à l'activité, l'état émotionnel de l'enfant change aussi au fur et à mesure de l'activité (Efklides & Petkaki, 2005). Dans cette étude, les auteurs ont comparé les performances à des problèmes de mathématiques et le

---

<sup>2</sup> L'humeur (*mood*) se distingue de l'émotion par l'absence d'élément déclencheur, un caractère diffus et une durée assez longue. Il s'agit d'une tendance générale à percevoir les situations selon une tonalité particulière (gaie, triste, grincheuse...).

ressenti à l'égard de l'activité de deux groupes d'enfants (11 ans en moyenne) après induction d'une humeur plutôt positive ou plutôt négative avant la résolution de la tâche. Les résultats montrent que l'humeur négative augmente à l'issue de la résolution du problème chez tous les enfants quelle que soit l'humeur induite avant la résolution de la tâche, et ce d'autant plus que la confrontation avec la tâche a été ressentie comme difficile. Les enfants d'humeur plutôt positive avant la tâche déclarent cependant avoir plus apprécié l'activité et avoir été plus intéressés par celle-ci. De telles variations dans le ressenti liées à l'activité ont également été observées dans une activité de dictée (Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert & Clavel, 2010). Des enfants de CM2 (environ 10 ans) ont été interrogés individuellement sur leur ressenti avant de faire une dictée (sans être informés sur cette activité à venir). A l'issue de la dictée, les enfants ont de nouveau été interrogés sur leur ressenti au moment de l'écoute du texte à orthographier sous la dictée et une fois la dictée achevée. Ce protocole révèle que les émotions agréables (heureux, content, fier) diminuent significativement à l'écoute du texte, et ce d'autant plus que les compétences orthographiques (évaluées par ailleurs) sont faibles. De plus, les émotions désagréables (énervé, inquiet) augmentent significativement à l'écoute du texte et diminuent à l'issue de la dictée, et ce plus fortement chez les enfants de niveau faible. Cette recherche montre également que les performances orthographiques sont d'autant moins bonnes que la dictée a un contenu émotionnel et que celui-ci est gai. De la même manière, la compréhension de textes littéraires est perturbée par leur contenu émotionnel, plus fortement encore par les contenus gais que tristes (Clavel, 2007 ; Clavel & Cuisinier, 2008 et Clavel & Cuisinier, 2010). En résumé, l'état émotionnel de l'enfant préalable à l'activité affecte la performance et le rapport à la tâche, laquelle affecte en retour l'état émotionnel et l'évaluation de la situation et le contenu émotionnel du matériel à traiter intervient en suscitant des interférences et une diminution des performances. Ainsi, des relations circulaires entre les différents aspects de la situation se dégagent de ces études que de recherches futures devront éclairer.

Le ressenti des élèves en situation scolaire est toutefois peu connu. Järvenoga et Järvela (2005) cherchent à savoir comment les élèves décrivent leurs émotions lors d'apprentissages en interaction. Les auteurs privilégient une approche qualitative fondée sur des interviews d'élèves âgés de 12 à 15 ans travaillant sur des projets. Les émotions sont évoquées par rapport à cinq catégories. Elles concernent le soi (37%), le contexte (32%), la tâche (12%), la performance (8%) et l'interaction (8%). La catégorie « soi » comprend des descriptions de l'expérience et des efforts, l'intérêt personnel, les pensées globales sur la situation, en particulier le sentiment de pouvoir y faire face et les motivations personnelles. La catégorie « contexte » regroupe tous les propos sur l'environnement de travail. La catégorie « soi » est une des plus représentées mais se rencontre surtout au début de l'activité lorsque les buts ne sont pas encore bien établis selon les auteurs.

Les émotions des élèves sont aussi au centre des préoccupations de l'équipe de R. Pekrun de l'université de Munich dont l'activité de recherche très importante (depuis les années 1990 environ) est fondée sur une pluralité de méthodes d'investigation visant à recueillir des données sur la nature, l'intensité et le contexte des expériences émotionnelles: approches qualitatives et idiographiques (entretiens, analyses de journaux quotidiens) et approches quantitatives (échelles de mesure, comparaisons expérimentales, analyses de paramètres physiologiques). Ces programmes de recherche ont permis d'établir un certain nombre de faits et d'esquisser un modèle théorique des émotions en situation scolaire.

Le modèle élaboré par Pekrun et son équipe a évolué au fur et à mesure des études empiriques. Dans sa version la plus récente, il articule des facteurs proximaux et distaux dans

la genèse et les conséquences des émotions dans la classe. L'expression « émotions d'accomplissement »<sup>3</sup> désigne les émotions liées à l'apprentissage. Cette notion ne recouvre pas toutes les émotions susceptibles d'être éprouvées dans le contexte scolaire et, en particulier n'intègre pas, les émotions liées aux interactions entre pairs sans rapport direct avec les apprentissages. Cependant, la notion d'émotion d'accomplissement inclut les émotions liées au contexte social comme le fait d'être exposé au regard des autres (« l'interrogation publique »), d'envier, de jalouser ou de se réjouir de la réussite d'un camarade etc. Les émotions peuvent être catégorisées selon une taxonomie établie à partir de trois critères : la valence (agréable ou désagréable), l'activation (éveil faible ou élevé) et la dimension scolaire considérée (activité ou résultat).

Selon ce modèle, l'évaluation (de la situation), les émotions, l'apprentissage (accomplissement) et l'environnement, constituent des facteurs susceptibles de générer des émotions et d'être influencés par elles. L'évaluation de la situation par l'apprenant, notamment liée à l'importance qu'il lui accorde et à son sentiment de contrôle est déterminante. Cette évaluation est aussi fonction des ressources cognitives, des motivations, des stratégies d'apprentissage et de la performance. Le contexte de la classe dans ses multiples dimensions (activités scolaires, climat émotionnel de la classe, tonalités affectives des relations entre élèves, statuts des uns et des autres par exemple) est susceptible d'influencer cette évaluation. L'évaluation médiatise donc l'influence de l'environnement puisque celle-ci s'exerce à travers le filtre de la subjectivité. Différentes sources de régulations, également incluses dans ce modèle (cognitives, émotionnelles ou guidées par l'activité), interviennent dans la transaction avec la situation.

Ces études mettent exergue que l'état émotionnel de l'enfant intervient dans la confrontation à l'activité d'apprentissage et colore sa relation à cette activité. Elles pointent également que le ressenti évolue dans le cadre même de cette confrontation. Elles impliquent de sonder l'expérience émotionnelle de l'enfant au plus près des situations d'apprentissage. Ceci suppose par exemple de créer les conditions du recueil du discours de l'enfant, notamment en référence au développement de la compréhension des émotions (cf. ci-après « *Les émotions comme objet de connaissance* »). D'autres recherches se centrent plus spécifiquement sur les émotions de l'enseignant.

### ***Les émotions de l'enseignant***

Si de nombreuses recherches concernent l'enseignement et l'apprentissage de l'élève, les émotions et les sentiments des enseignants ont reçu peu d'attention en comparaison de leur impact. Ce thème est principalement abordé à travers des méthodes qualitatives : entretiens, discussions de groupe par rapport à un incident ou une situation à forte densité émotionnelle, ou encore journal, méthode alternative intéressante qui permet d'enquêter les émotions « au jour le jour ».

Comme pour les élèves, le répertoire des émotions ressenties par les enseignants est très diversifié. Les émotions agréables émergent en référence aux sources de satisfaction des enseignants comme l'efficacité de l'apprentissage des élèves, le soutien des collègues et des

---

<sup>3</sup> La notion « d'émotion d'accomplissement » (« achievement emotion ») se substitue celle « d'émotion académique » antérieurement utilisée par les auteurs.

parents, ou les comportements coopératifs des élèves. Exacerbées par la fatigue et le stress, les émotions désagréables comme la colère et la frustration peuvent être liées aux comportements inadaptés voire transgressifs des élèves mais aussi au manque de soutien de la part des pairs et de l'institution et de confiance de la part des parents.

Les émotions des enseignants varient également en fonction de l'expérience professionnelle. L'anxiété (à l'égard de la classe comme à l'égard des parents) prévaut chez les jeunes enseignants peu expérimentés. L'inquiétude est moins souvent évoquée par les enseignants expérimentés, et, en outre, elle concerne les doutes liés à leurs buts ou objectifs ou la qualité de l'action pédagogique. Le niveau académique d'enseignement intervient également. Les enseignants du primaire semblent plus touchés et expriment plus de tristesse et d'impuissance face aux difficultés de la vie de leurs élèves.

Les émotions des enseignants semblent avoir un impact sur les élèves. Certains résultats suggèrent que les élèves ont tendance à associer leur échec ou réussite aux émotions de l'enseignant (Perry, Vandekamp, Mercer, & Nordby, 2002). Les élèves utiliseraient les manifestations émotionnelles des enseignants comme indices de leurs propres performances. Une expression souriante vaudrait approbation et encouragement à poursuivre alors qu'un froncement de sourcil marquerait au contraire une désapprobation.

Ce champ de recherche prometteur ouvre plusieurs pistes. D'une part l'intégration des émotions des enseignants à la réflexion sur la gestion de la classe et la discipline, en particulier du point de vue de la régulation émotionnelle pour les différents protagonistes (actuellement, régulation émotionnelle et gestion de la classe constituent des champs d'études séparés). Ensuite, la clarification du rôle des émotions dans les résistances aux changements observées chez certains enseignants (Sutton & Wheatley, 2003). En effet, des liens entre émotions des enseignants et stratégies d'enseignement ont été observés (Hargreaves, 2000). Les relations émotionnelles entretenues avec les élèves semblent être un filtre important de l'activité de l'enseignant. Enfin, l'identification des métaconnaissances sur les émotions nécessaires en particulier au début de l'expérience professionnelle pourrait contribuer à intégrer les émotions dans le processus de formation des enseignants.

### **Relations amicales et dynamiques collaboratives**

Les interactions entre pairs constituent une dimension importante de la vie de la classe et les apprentissages se réalisent pour partie dans le cadre d'interactions (activités à plusieurs). L'impact de la relation affective et le climat émotionnel qu'elle engendre a été questionné.

Les relations amicales constituent un vaste domaine de recherches et la fonction sécurisante du lien amical, dont les modalités et la représentation évoluent avec l'âge, est bien documentée (Hartup, 1988, Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Ladd & Emerson, 1984). La relation d'amitié, par ses caractéristiques et par les attitudes qu'elle implique chez les partenaires, s'avère être une relation sociale privilégiée pouvant avoir une incidence sur les interactions en contexte d'apprentissage. Les modalités et l'issue des interactions socio-cognitives semblent, en effet, varier en fonction du lien amical des enfants. L'analyse des caractéristiques de cette relation spécifique qu'est l'amitié peut conduire à mieux comprendre de quelle façon elle permet la création d'une "zone" favorable à la collaboration et à l'acquisition de connaissances.

Les amis partagent des connaissances et des intérêts communs, ce qui les aide probablement à négocier et résoudre les problèmes de façon diversifiée (Hartup, 1988 ; Ladd & Emerson, 1984). Les fonctions cognitives les plus liées aux relations sociales seraient les régulateurs de l'action, c'est-à-dire, les procédures d'organisation, de contrôle et de vérification impliquées

dans la résolution de problèmes (Hartup, 1988). Quelques études ont ainsi démontré l'incidence de la proximité affective en comparant les modes de collaboration et les performances lors de résolutions de problèmes en dyade composées d'enfants amis ou non dans des situations de collaboration, de conflit socio-cognitif ou de compétition dyadique. Les enfants amis, comparés aux enfants non-amis, organisent plus rapidement le travail, gèrent mieux les tours de parole, passent moins de temps à contrôler l'interaction et à négocier leur statut hiérarchique et sont plus efficaces dans le processus de résolution de problèmes (Dumont & Moss, 1992; Ladd & Emerson, 1984). Ils apprécient plus que les non amis le travail en collaboration et développent spontanément des conduites de collaboration (Frayse, 1994 ; Hartup, 1988 ; Sorsana, 1994). Ils parlent davantage, engagent des contacts sociaux plus fréquents et accordent plus d'attention aux différents points de vue et à leur coordination (Nelson et Aboud, 1985 ; Sorsana, 1994).

Carbonés & Cuisinier (2003) ont étudié de manière approfondie le fonctionnement de groupes d'enfants amis ou non dans le cadre d'activités scolaires. L'originalité de ce travail tient au choix d'étudier des interactions dans des petits groupes de trois à quatre enfants, alors que les données de la littérature portent sur des dyades, et d'avoir croisé plusieurs grilles d'observations centrées sur différentes dimensions des conduites. Des enfants de 9-10 ans (CM1-CM2) ont été invités à résoudre à plusieurs une tâche classique de résolution de problèmes avec des contraintes intrinsèques fortes (Tour de Hanoï) ou une tâche avec peu de contraintes préalablement imposées et seulement définie par un état final (réaliser ensemble le plan d'un itinéraire familial, écrire un texte dans le cadre d'un projet de classe) impliquant que les enfants organisent la résolution pour atteindre le but. A l'exception de la tour de Hanoï, les autres activités correspondaient à des activités scolaires réelles. Cette recherche a confirmé les résultats antérieurs et apporté des précisions sur des aspects du fonctionnement différentiel des groupes d'enfants amis et non amis jusque-là non repérés. En effet, dans les groupes d'amis, les dynamiques interactives de type « co-construction » et « co-élaboration » dominant. En revanche, dans les groupes d'enfants « non amis », les épisodes de type « confrontation » (argumentée ou non) sont plus fréquentes. L'analyse de la gestion de la relation a révélé d'autres différences. Les amis s'engagent plus volontiers dans des activités hors tâche, lesquelles sont plus fréquentes et plus longues que dans les groupes d'enfants non amis. Chez ceux-ci la régulation des interactions résulte plutôt des références à la norme et d'épisodes ludiques. De surcroît, les rôles tenus par les uns et les autres semblent beaucoup plus fluides dans les groupes d'enfants amis, chacun pouvant tour à tour jouer le rôle de leader, de régulateur, apporter la contradiction ou faire une plaisanterie<sup>4</sup>.

## **Les émotions comme objet de connaissance**

La compréhension des états intellectuels et la compréhension des processus (connaissances métacognitives et *théorie de l'esprit*) ont émergé comme les facteurs les plus importants du développement intellectuel de l'enfant (cf. Hacker, Dunlosky, & Graesser 2009, pour une revue). Le développement de la compréhension des émotions se révèle être un facteur crucial du développement social (cf. Pons, Hancock, Lafortune, & Doudin, 2005 pour une revue). Des résultats convergents suggèrent que ce développement influence la qualité des relations entre pairs dès le jardin d'enfants et à l'école primaire. Des liens ont en effet été observés avec les comportements pro-sociaux, l'amitié, la résolution de conflits interpersonnels, la

---

<sup>4</sup> Un documentaire scientifique réalisé sur ce thème « Petite réflexion entre amis, La Planète des enfants (2001) est disponible auprès du CERIMES : [http://www.emagister.fr/formation\\_reflexions\\_entre\\_amis-ec1095178.htm](http://www.emagister.fr/formation_reflexions_entre_amis-ec1095178.htm)

popularité, l'empathie, la coopération et les comportements agressifs et antisociaux. Ces relations apparaissent médiatisées par les compétences linguistiques (de Rosnay, Harris, & Pons, 2008 pour une revue).

La capacité sous-jacente apparemment universelle des nourrissons tout venant à reconnaître et répondre de façon appropriée à certaines expressions émotionnelles faciales, quoiqu'en nombre limité (Haviland & Lelwica, 1987, Termine & Izard, 1988, Tronick, 1989) est le point de départ de la compréhension des émotions. C'est dans le contexte du développement rapide des capacités communicatives et linguistiques et des interactions humaines que se développe la compréhension de l'émotion. Comprendre l'émotion implique que l'enfant soit capable de traiter l'émotion comme un objet de connaissance (de Rosnay, *et al.* 2008). Le développement de cette compréhension durant l'enfance a fait l'objet de nombreuses études ces dernières trente années (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Elles ont permis l'identification de neuf ou dix composants plus ou moins complexes de la compréhension de l'émotion (Pons, Daniel, Lafortune, Doudin, & Albanese, 2006 pour une revue). Nous proposons de distinguer trois stades dans ce développement de l'enfance à la fin de l'adolescence : externe, mental et réflexif. Chaque stade correspond à la compréhension la plus profonde que l'enfant a de ses émotions et de celles d'autrui ainsi que de leurs causes, conséquences et possibilités de contrôle.

Durant le premier stade dit « externe » (environ 2 à 4 ans) trois composants relativement simples de la compréhension des émotions émergent. L'enfant commence à identifier certaines émotions apparentes et comprendre l'effet de quelques causes externes ou des désirs sur l'émotion. Avec le développement du langage, l'enfant commence à nommer des émotions de base comme la joie, la tristesse, la peur et la colère. Il est en outre capable de nommer des émotions imaginaires et d'évoquer des émotions qu'il a ressenties ou pourrait ressentir dans le futur. Progressivement, la dénomination des émotions s'étend (culpabilité, honte, fierté, dégoût, contentement, timidité). Dès trois ans, l'enfant commence à reconnaître certaines causes externes de l'émotion dans un contexte réel ou imaginaire (i.e. reconnaître que la perte d'un objet chéri peut susciter la tristesse ou que recevoir un cadeau peut susciter la joie). Vers quatre ans (parfois dès trois ans), l'enfant comprend l'influence des désirs sur l'émotion. Il peut ainsi comprendre que deux personnes dans une même situation mais éprouvant des désirs différents peuvent ressentir des émotions différentes.

Durant le deuxième stade, dit « mental » (environ de 5 à 7 ans), quatre nouveaux composants indiquant que l'enfant commence à penser l'émotion en lien avec des causes psychologiques et phénoménologiques émergent. Si les manifestations externes de l'émotion sont encore centrales dans l'explication de l'émotion par l'enfant, la conscience de l'intervention d'éléments internes, mentaux, augmente. Ainsi, vers 5 ans, l'enfant comprend le rôle de la mémoire dans la survenue de l'émotion ou celui du temps (*i.e.* il sait que l'intensité de la colère décroît avec le temps) ; il sait également que l'émotion peut être suscitée (regarder la photo d'un objet perdu peut susciter la tristesse ; penser à quelque chose d'agréable, la joie). Vers six ans, cette compréhension s'affine encore et intègre le rôle des connaissances (croyances, perceptions) sur l'émotion. Leur impact, en particulier celui des émotions négatives sur la performance académique, commence à être identifié sans pour autant être réellement expliqué. Enfin, vers six à sept ans, l'enfant devient capable de distinguer les émotions réelles et apparentes et réalise qu'il est possible de simuler ou de dissimuler une émotion.

Durant le troisième stade dit « réflexif » (de 8 à 12 ans environ), l'enfant commence à comprendre les relations plus complexes entre les états internes, l'état du monde et l'émotion. Ce stade se caractérise par la prise de conscience croissante de la façon dont un individu peut réfléchir à une situation donnée à partir de perspectives différentes, et ainsi déclencher des

sentiments différents, soit simultanément ou successivement. Trois nouveaux composants de la compréhension de l'émotion sont alors maîtrisés : la nature mixte ou ambivalente des émotions, l'effet des règles morales sur certaines émotions ; la possibilité de contrôler l'expérience émotionnelle grâce à des stratégies mentales.

## Conclusion

Cette rapide revue sur les émotions, les relations amicales et le développement de la compréhension des émotions conduit à intégrer l'étude des émotions dans le contexte de l'école en lien avec le développement psychologique (cognitif, émotionnel et social). En effet, les savoirs s'élaborent dans la confrontation avec un objet de connaissance, confrontation, médiatisée, éventuellement en situation d'interactions par un ou plusieurs tiers (adultes ou pairs présentant des niveaux d'expertise variés dans la tutelle). Le contexte de l'apprentissage (contenu, déroulement, enjeux) est évalué par l'apprenant notamment en termes d'agrément, de pertinence, de ressources pour y faire face. Ce processus d'analyse de la situation, génère des émotions et s'accompagne de régulations (inhibition ou contrôle plus ou moins importants) susceptibles d'infléchir le processus émotionnel et d'orienter l'activité d'apprentissage. De fait, les émotions constituent des processus intrinsèques à l'apprentissage car elles signalent à l'individu la nature de sa relation à la situation, laquelle se transforme du fait de ces expériences émotionnelles. Cette relation varie en fonction des contenus de connaissances (les mathématiques, le français, la musique, par exemple) mais aussi, semble-t-il, en fonction des activités réalisées (activités numériques, résolution de problèmes, lecture, production écrite, etc.). Le discours des enfants sur leurs émotions en fonction du contexte témoigne de connaissances précises dont le rôle fonctionnel dans la régulation des conduites d'apprentissage reste à explorer (Cuisinier, Clavel, de Rosnay & Pons, 2010). Par ailleurs, une relation robuste est maintenant établie entre le développement de la compréhension des émotions et la qualité des relations sociales dans le contexte scolaire. Une telle relation n'est pas sans conséquence sur le développement intellectuel de l'enfant et les performances académiques. Les enfants ayant une faible compréhension des émotions sont académiquement moins réceptifs, ce qui peut être à l'origine de comportements inadaptés voire perturbateurs. Quelques études récentes suggèrent également des liens entre compréhension, régulation des émotions et réussite scolaire (Govaerts & Grégoire, 2004; Lafortune & Pons, 2005).

L'étude du développement des compétences émotionnelles pourrait être contextualisée au domaine spécifique de la construction de savoirs. Comment les enfants se représentent-ils les émotions des uns et des autres, de leurs camarades comme celles des enseignants ? Comment ces représentations s'élaborent-elles ? Résultent-elles d'apprentissages par observation, et ou d'apprentissages par l'action ? Peut-on envisager des contextes favorables à la construction de tels savoirs et compétences ?

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.

Blanchette, I. & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgment, decision making and reasoning, in J. de Houwer & D.Hermans, *Cognition and Emotion*, New York: Psychology Press.

- Bukowski, W.M., Newcomb, A.F., & Hartup, W.W. (1996). *The company they keep*, Cambridge University Press.
- Carbonés-Fleta, A.M., & Cuisinier, F. (2003). Amitié et cognition : une démarche d'analyse des échanges entre enfants confrontés à des tâches scolaires, Numéro spécial du *Bulletin de Psychologie*, 615-625.
- Clavel, C. (2007). *Construction de sens dans les activités de lecture en contexte scolaire : le rôle de l'expérience émotionnelle et des interactions entre pairs*. Thèse de Doctorat, Université Paris X, Nanterre.
- Clavel, C., & Cuisinier, F. (2008). Compréhension de textes en cycle 3 : les compétences scolaires médiatisent-elles l'effet de la tonalité émotionnelle ? in E. Loarer, P. Vrignaud, J-L. Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener & P. Mallet (Eds), *Perspectives différentielles en psychologie* (pp. 441-444). Rennes : P.U.R.
- Clavel, C., & Cuisinier, F. (2010). Compréhension de textes littéraires et émotions chez l'enfant : Influence de l'identification de l'expérience émotionnelle du protagoniste sur la construction du sens du récit, in A. de Ribaupierre, P. Ghisletta, T. Lecerf, & J-L. Roulin (Eds), *Identité et spécificités de la psychologie différentielle* (pp.167-170), Rennes : PUR.
- Cuisinier, F., Clavel, C., de Rosnay, M., & Pons, F. (2010), Emotional experiences at elementary school: Theoretical and pragmatic issues, in F. Pons, M. de Rosnay & P.-A. Doudin (Eds), *Emotions in research and practice* (pp175-202), Aalborg University Press.
- Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.-B. & Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ?, *L'année Psychologique*, 110(1), 3-48.
- Darwin, C., (1871). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*, Paris : éditions du .T.H.S. (1998)
- de Rosnay, M., Harris, P., & Pons, F. (2008). Emotion understanding and developmental psychopathology in young children. In C. Sharp, P. Fonagy & I. Goodyer (Eds.), *Social Cognition and Developmental Psychopathology* (pp. 343-385). Oxford: Oxford University Press
- Dumont, M., & Moss, H. (1992). Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants. *Enfance*, 4, 375-404.
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415-431.
- Ekman ; P., & Friesen, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Fontaine, J.R.J., Scherer, K.R., Roesch, E.B., & Ellsworth, P.C. (2007), The World of Emotions Is Not Two-Dimensional, *Psychological Science*, 18 (12), 1050-1057.
- Fraysse J.J. (1994). Combined Effects of Friendship and Stage of Cognitive Development on Interactive Dynamics. *The Journal of Genetic Psychology*, 155 (2), 161-177.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *European Review of Applied Psychology*, 54, 261-271.
- Green, T. R., & Noice, H. (1988). Influence of positive affect upon creative thinking and problem solving in children. *Psychological Reports*, 63, 895-898.

- Hacker, D., Dunlosky J., & Graesser A., (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (2000), Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hartup, W. (1988). Les relations Sociales et leur signification dans le développement cognitif, in R.A., Hinde, A.N. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde, *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, (pp.105-125), Friburg:Delval.
- Haviland, J., & Lelwica, J. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expression. *Developmental Psychology*, 23, 97-104.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.
- Isen, A.M. (1990). The influence of positive and negative affect on cognition organization: some implications for development, in N.L. Stein, B. Leventhal & T. Trabasso., *Psychological and biological approaches of emotion* (pp.75-92), Hillsdale: New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Isen, A.M., (1984), Toward Understanding the Role of Affect in Cognition, in Wyer, RS, Srull, T.K, *Handbook of social cognition*, Vol. 3, London, Laurence Erlbaum Associates Publishers
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach, *Learning and Instruction*, 15(5), Oct. Special issue: Feelings and emotions in the learning process, 465-480
- Krapp, A., (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective, *Learning an Instruction*, 12, 383-409.
- Ladd, G.W., & Emerson, E.S. (1984). Shared knowledge in children's friendships, *Developmental Psychology*, 20 (5), 932-940.
- Ladd, G.W., & Emerson, E.S. (1984). Shared knowledge in children's friendships, *Developmental Psychology*, 20 (5), 932-940.
- Lafortune, L., & Pons, F. (2005). The role of anxiety in metacognition in mathematics. In F. Pons, D. Hancock, L. Lafortune & P.-A. Doudin (Eds.). *Emotions in learning*. Aalborg University Press.
- Oatley, K., & Duncan, E. (1994). The experience of emotions in everyday life, *Cognition and Emotion*, 8, 369-381.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research.. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Perry, N.E., Vandekamp, K.O., Mercer, L.K. & Nordby, C.J. (2002). Investigating Teacher–Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, 37(1), 5–15.
- Pons, F., Daniel, M.-F., Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Albanese, O. (Eds.) (2006). *Toward Emotional Competences*. Aalborg University Press.
- Pons, F., Hancock, D., Lafortune L., & Doudin P.-A. (Eds.) (2005). *Emotions in learning*. Aalborg University Press.

- Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology* 1, 127-152.
- Russell, J.A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Sander, D., & Scherer, K. (2009). *Traité de Psychologie des Emotions*, Paris : Dunod.
- Schutz, P.A. & Pekrun, R. (Eds) (2007). *Emotion in education*. Elsevier.
- Sorsana, C. (1994). *Relations affinitaires et co-résolution de problèmes chez les enfants de 6-8 ans : perspectives nouvelles*, Thèse de Doctorat, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- Stegge, H., Terwogt, M. M., & Koops, W. (2001). Positive and Negative Mood Effects in Children: The Mediating Influence of Task Characteristics, *The Journal of General Psychology*, 12(4), 333-344.
- Sutton, R.E., Wheatley, K. F; (2003), Teacher's emotions and teaching : a review of literature and directions for future research, *Educational Psychology Review*, vol.15, 4, 327-358.
- Termine, N., & Izard, C. (1988). Infants' responses to their mothers' expressions of joy and sadness. *Developmental Psychology*, 24, 223-229.
- Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist* 44, 112-119.