

Les émotions

Mieux les connaître
pour mieux les prendre
en compte à l'école
et dans la vie



Pascale HAAG (EHESS, BONHEURS, LSN)
Lisa COGNARD (CRI, LSN)

L'ÉCOLE
DES HAUTES
ÉTUDES
EN
SCIENCES
SOCIALES

LAB
school
NETWORK

Laboratoire
bonheurs


Erasmus+

Les émotions

Mieux les connaître
pour mieux les prendre
en compte à l'école
et dans la vie



Pascale HAAG (EHESS, BONHEURS, LSN)
Lisa COGNARD (CRI, LSN)

Pourquoi s'intéresser aux émotions à l'école ?

Dans le champ des sciences humaines et sociales, alors que la question de la cognition avait davantage attiré l'attention des chercheurs que celle des émotions pendant la majeure partie du XXe siècle dernier, ces dernières ont fait l'objet depuis une trentaine d'années d'un nombre croissant de travaux dans différentes disciplines, constituant ce qu'on appelle aujourd'hui *les sciences affectives*. Le foisonnement d'ouvrages — de qualité diverse — que l'on peut trouver sur le sujet dans les rayons des librairies témoigne également de la **place grandissante** qu'a prise la question des émotions dans le monde contemporain. Bien qu'il soit difficile, malgré les avancées des recherches, de proposer une définition univoque du phénomène, les différentes fonctions des émotions, ainsi que leur rôle dans les processus d'apprentissage sont de mieux en mieux connus des scientifiques, tout comme les liens étroits qu'elles entretiennent avec la motivation (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004; Weiner, 1986). Pourtant, ces connaissances ne sont aujourd'hui que **trop rarement intégrées à la formation des enseignants** et nombre d'entre eux regrettent que leur formation, principalement focalisée sur la transmission des savoirs et sur la didactique, n'accorde pas plus d'importance au développement émotionnel de l'élève.

En effet, à l'école, **la journée d'un enfant est jalonnée d'émotions** de toutes sortes, qu'elles soient liées à l'acquisition de connaissances — de l'enthousiasme de la découverte à la peur de se tromper — ou aux interactions avec ses pairs et avec ses enseignants et enseignantes. Indiscutablement, ainsi que fait observer L. Cosnefroy, (2011) : **«la cognition ne peut être séparée de la motivation qui la génère et des émotions qui l'accompagnent» (2011).**

C'est pourquoi il est si important d'accompagner les élèves dans la découverte de leurs émotions, afin qu'ils apprennent progressivement à les identifier, à les nommer, à les réguler et à en faire le meilleur usage possible, durant l'ensemble de leur scolarité, mais aussi plus tard, dans leur vie personnelle et professionnelle.

Les professionnels de l'éducation se sentent parfois insuffisamment formés et sont démunis face à des débordements émotionnels que la seule injonction institutionnelle à la «bienveillance» ne permet pas d'accueillir ni de réguler. Les émotions constituent un phénomène d'une grande complexité. Mieux les connaître et en tenir compte pour créer un environnement le plus favorable possible aux apprentissages peut constituer une piste de développement professionnel

pour les enseignants. Ce document de travail, élaboré dans le cadre du projet Erasmus+ *LabSchoolsEurope*, a pour vocation d'y contribuer en présentant des éléments de recherche sur le thème des émotions. Il s'inscrit dans un dispositif de recherche-action menée sous l'égide de la CARDIE de Paris avec l'équipe pédagogique d'une école maternelle du 19e arrondissement : «Aide-moi à apprendre avec mes émotions».

Nous remercions chaleureusement Stéphanie Dubal pour ses remarques et corrections concernant l'histoire contemporaine et la section sur la neurobiologie, ainsi que Margot Le Lepvrier, qui a réalisé les illustrations et l'édition de ce travail.

Créé sous licence *Creative commons (Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License)*, il est destiné à être partagé et sera enrichi progressivement. Merci de nous faire part de vos remarques, corrections, critiques et propositions pour nous permettre de l'améliorer à l'adresse suivante : ph@ehess.fr.



Sommaire

- 9 Qu'est-ce qu'une émotion ?
- 12 Les émotions à travers les âges, en bref
- 24 Les émotions : un fait social
- 29 Dans le corps ou dans le cerveau ?
Éléments de neurobiologie des émotions
- 37 Le développement des émotions et des
compétences socio-émotionnelles chez l'enfant
- 42 L'intelligence émotionnelle et les
compétences socio-émotionnelles
- 48 Émotions et apprentissages
- 52 Les émotions des enseignants
- 56 Créer un environnement émotionnellement
favorable aux apprentissages
- 60 Conclusion
- 63 Références bibliographiques



**Qu'est-ce qu'une
émotion ?**

Le mot «émotion» est un **nom d'action** dérivé de «émouvoir», qui vient du latin *ex-movere* — le préfixe *ex* — signifiant «au-dehors» et *movere* «bouger, ébranler, mettre en mouvement». Malgré plusieurs décennies de travaux, les chercheurs peinent aujourd'hui encore à définir de façon univoque ce qu'est une émotion. L'origine de ces controverses provient

« Non seulement de la confusion entre les acceptions de sens commun, de la proximité avec d'autres concepts (affect, humeur, sentiment...), mais également de la diversité des cadres théoriques guidant les recherches sur les émotions (notamment behavioristes, cognitivistes, psychanalytiques et biologiques), dont les éclairages spécifiques accentuent l'impression d'un impossible accord »

(Visioli, J., Petiot, O., & Ria, 2015).

En effet, comment une définition unique pourrait-elle correspondre à des expériences émotionnelles aussi diverses que la peur, la joie, la honte, la surprise, la culpabilité ou la fierté ?

Dans le champ de la psychologie et des sciences cognitives, les chercheurs s'accordent généralement sur le fait que les émotions se produisent en **réponse à un stimulus** et que le phénomène s'accompagne **de changements physiologiques, d'évaluations cognitives, de tendances à agir de façon spécifique, de comportements**



expressifs et de sentiments subjectifs (Conty et Dubal, 2018).

Une émotion peut aussi être caractérisée, du point de vue de son substrat neuro-physiologique, comme un *pattern* d'activation spécifique d'un circuit neuronal, c'est-à-dire un système composé de plusieurs unités cérébrales reliées entre elles, qui s'activent de manières différentes selon les émotions ressenties — même si la spécificité de ces circuits n'est pas encore totalement mise à jour. Outre leur définition, la fonction adaptative des émotions et leur caractère inné et universel ou acquis font également l'objet de questionnement et de débats, notamment depuis la publication de *L'expression des émotions chez l'homme et chez l'animal* par Charles Darwin (1872). Les émotions qui permettent de réagir de manière appropriée dans les situations aversives se seraient ainsi développées au cours de l'évolution. Les mécanismes physiologiques qui y sont associés, comment la modification de la fréquence cardiaque ou l'afflux de sang vers les muscles, favorisent la survie des espèces en cas de danger et jouent par conséquent un rôle dans le contrôle adaptatif des comportements (Mauss et Robinson, 2009).

Certaines branches du savoir comme la sociologie ou l'anthropologie s'intéressent plus particulièrement à la place des émotions en tant que *fait social*, aux conduites des individus et des groupes, à la manière dont elles s'expriment selon les cultures, et même aux manifestations d'émotions dans le reste du règne animal, en dehors de l'expérience humaine. À la différence du courant évolutionniste, elles adoptent le plus souvent une perspective socio-constructiviste qui les amène à considérer les processus émotionnels comme des constructions socio-culturelles acquises par le biais de la socialisation.

De l'histoire à l'anthropologie en passant par la philosophie, les sciences de l'éducation, la psychologie ou la sociologie, toutes les disciplines des sciences humaines et sociales se sont emparées de la question, offrant une grande diversité d'approches et de cadres conceptuels, ainsi que nous le verrons dans les pages qui suivent.



Les émotions à travers les âges, en bref

Même si le mot «émotion» ne fait véritablement son entrée dans le lexique français qu'au xvi^e siècle — auparavant, les auteurs parlaient plutôt de «passions» ou de «sentiments» —, les émotions telles que la colère, la joie ou la tristesse ont toujours existé et elles constituent un objet de réflexion pour les penseurs et philosophes depuis l'Antiquité, aussi bien en Orient qu'en Occident. Ce n'est pas sous l'angle de leur réalité «biologique» que l'historien aborde la question, mais en s'intéressant à l'histoire sociale, à l'évolution des sensibilités ou de leurs modes d'expression selon les époques, à partir de sources aussi diverses que l'art, la littérature, la musique, les correspondances, les traités religieux ou les chroniques. Jusqu'au xix^e siècle, c'est principalement dans le champ de la philosophie que naît la réflexion sur les émotions (Luminet, 2008). Les années 1930 voient naître un nouveau champ de recherche, qui se révèle particulièrement fécond à partir des années 1980-1990 : un contexte de plus en plus international et la rencontre entre diverses disciplines des sciences de l'homme favorise en effet la multiplication de travaux et l'émergence de nouveaux concepts tels que les «communautés émotionnelles» (Barbara Rosenwein), les «régimes émotionnels» (William Reddy), ou encore, le «capitalisme émotionnel» (Eva Illouz).

Dans l'Antiquité, il n'existe guère de liste fixe des «passions» : leur nombre et leurs noms varient avec le temps et selon les auteurs, même si certaines catégories demeurent, telles que la colère, la joie, la peur, le chagrin, l'envie. Platon (427-358 av. J.C.) considère, dans une perspective dualiste, le corps comme distinct de l'âme, cette dernière étant constituée de trois parties, sièges de la raison, du désir et de la colère. **Les passions peuvent constituer un frein à la raison.** De son côté, Aristote (384-324 av. J.C.) considère les émotions comme des «sentiments qui changent l'homme de façon à affecter son jugement et qui sont accompagnés par la souffrance ou le plaisir» (*Rhétorique* II, Chapitre 1). Il s'intéresse particulièrement à l'aspect cognitif des émotions, qu'il considère comme largement tributaire du statut, des

croyances, des attitudes et des objectifs personnels, tout en soulignant l'importance du lien qu'elles entretiennent avec le discours (Luminet, 2008). De manière générale, les auteurs de l'Antiquité grecque insistent sur la nécessité de se détacher des passions pour atteindre la sérénité ou ataraxie (Sartre, 2016).

L'importance du détachement par rapport aux émotions traverse également les textes philosophiques de l'Inde antique. Pas plus qu'en grec, il n'existe en sanskrit de terme parfaitement équivalent au mot « émotion », mais des réflexions n'apparaissent aux environs du début de notre ère dans les plus anciens d'esthétique sur les sentiments ou émotions suscitées par une œuvre d'art. Exprimés par exemple par le jeu de l'acteur au théâtre, ils sont traditionnellement appelés *Rasa*, un mot qui signifie littéralement « jus », « sève », « essence » et qui désigne par extension une « saveur ». Les *rasa* sont au nombre de huit ou neuf selon les sources : l'amour ou l'attirance, le dégoût ou l'aversion, la joie, la colère, la tristesse ou douleur, la peur, la tristesse, l'émerveillement et la sérénité.

La période médiévale est le théâtre de toutes sortes de représentations, en particulier celui d'un âge sombre où les passions et l'impulsivité auraient régné en maîtres, tandis que la religion dominante en Occident, le Christianisme, est parfois qualifiée de « religion du salut par les passions ». L'amour (celui de Dieu et celui du prochain), la honte, l'espérance y sont omniprésents. Chez les théoriciens du Moyen âge, les sources qui nous renseignent sur les conceptions des émotions sont principalement de nature pastorale — traités de théologie, règles monastiques, exégèse. Les émotions y sont surtout traitées en lien avec des notions comme le « bien » et le « mal », le « vice » et la « vertu », ou encore la tentation (Pezé, 2013).

L'un des fondateurs de la philosophie moderne, René Descartes (1596-1650) s'intéresse tout particulièrement à l'aspect cognitif des « passions ». Profondément dualiste, il oppose le corps et l'âme et souligne **le caractère perturbateur des émotions sur la raison**. Selon lui, il n'est pas nécessaire que les émotions résident dans le corps pour que nous puissions les percevoir. Descartes fait remarquer l'émergence de tendances automatiques induites par les situations émotionnelles et également l'aspect informatif des émotions. En effet, elles donneraient des informations sur les choses qui sont importantes pour nous. Les émotions jouent par ailleurs un rôle dans la fixation des souvenirs en mémoire, et il est possible de les réguler : « Par exemple, si la colère fait lever la main pour frapper, la volonté peut ordinairement la retenir ; si la peur incite les gens à fuir, la volonté peut les arrêter et ainsi des autres » (Luminet, 2008).

En étudiant l'évolution de la **socialisation émotionnelle** d'un point de vue socio-historique, Norbert Elias ([1932] 1973) met en lumière les variations des codes émotionnels selon les périodes historiques et selon la position des différents groupes dans la société. Il montre en particulier le contrôle croissant qu'exerce la société sur les codes émotionnels, de la fin du Moyen — gai, où la *courtoisie* constituait le signe distinctif de la société féodale, à la Renaissance, qui se caractérise par une régulation plus importante de l'affectivité, jusqu'à l'émergence au cours du dix-huitième siècle de ce qu'Elias nomme la « civilisation ». Cette dernière est marquée par une régulation des émotions de plus en plus intériorisée et un auto-contrôle croissant des individus (Montandon, 1992).

Le milieu du dix-huitième siècle et l'époque révolutionnaire se caractérisent par un « besoin inédit d'émotion » et une sensibilité nouvelle aux émotions suscitées par la nature et les phénomènes naturels (Corbin, 2016). À partir du dix-neuvième siècle, la question des émotions continue à occuper une place centrale dans les arts et

la littérature, mais elle s'inscrit aussi de manière décisive dans le champ des **études scientifiques**. Dans son ouvrage *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), le naturaliste Charles Darwin (1809-1882) considère que l'expression des émotions remplit une fonction adaptative dans la mesure où elle permet de communiquer à autrui des intentions de comportements. Les émotions jouent un rôle important dans le développement des formes sociales d'organisation au cours de l'évolution. Son observation des manifestations d'émotions chez les humains et chez les animaux l'amène à les considérer comme universelles, c'est-à-dire présentes dans toutes les cultures et tous les pays, une thèse qui a été remise en cause, notamment par les anthropologues, pour qui l'expression des émotions varie selon les cultures (Nugier 2009; Visioli, Petiot et Ria, 2015).

Au même moment, la médecine et la psychologie s'emparent de la question et une partie des débats se concentre sur **les liens entre l'expérience émotionnelle et les réactions corporelles** qui y sont associées. Sigmund Freud (1856-1939) lie notamment le corps et l'esprit en soulignant l'importance des symptômes physiques induits par des causes mentales. Il prend en considération deux variables de l'émotion : les réactions comportementales et les réactions cognitives et montre que les émotions sont des processus complexes, qui ne sont pas toujours observables ou compris (Luminet, 2008). En parallèle, d'autres études sont menées sur des états émotionnels particuliers ou sur les émotions dérégées, notamment par Jean-Martin Charcot (1825-1893). Le psychologue William James (1842-1910) est l'un des premiers à suggérer que les différents états émotionnels peuvent résulter de l'activation de certaines parties du système nerveux autonome.

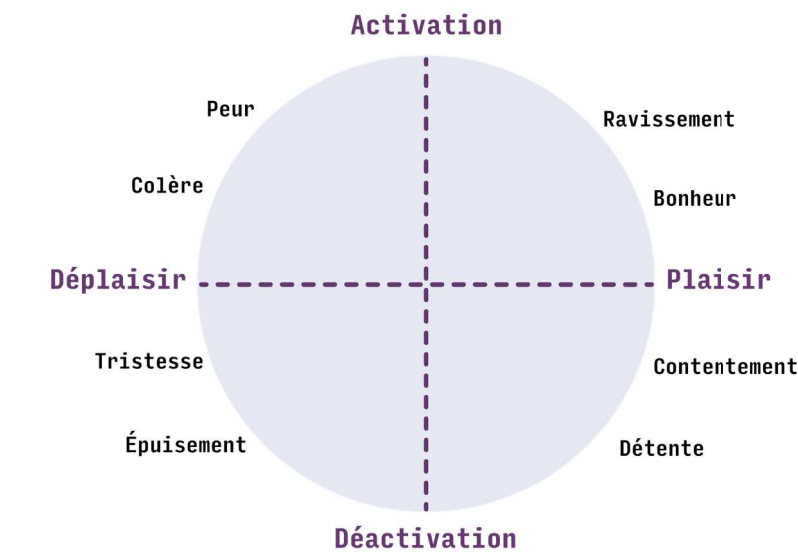
L'histoire contemporaine des sciences affectives est marquée par différents courants théoriques. On distingue notamment 1) les

approches dites «catégorielles» et «dimensionnelles» développées à partir des années 1960; 2) les théories de l'évaluation cognitive illustrées par les débats opposant d'une part William James (1942-1910) et Carl Lange (1834-1900), d'autre part Walter Cannon (1871-1945) et Philip Bard (1898-1977); 3) les perspectives fonctionnalistes dans le prolongement des travaux de Charles Darwin (Conty et Dubal, 2018).

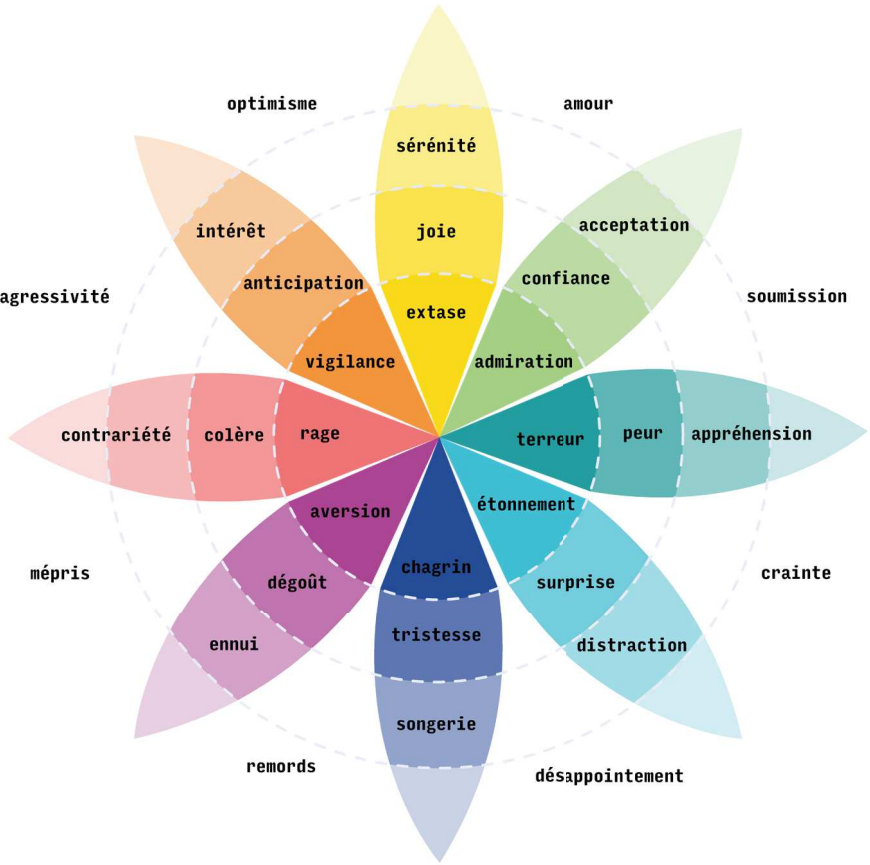
L'approche catégorielle se propose de caractériser les différentes émotions, notamment à partir de l'étude des expressions faciales, en mettant l'accent sur leur caractère universel. C'est notamment dans cette tradition que s'inscrivent les travaux du psychologue Paul Ekman. Une série d'études menées à partir de photographies dans 21 pays lui a permis de mettre en évidence cinq émotions «primaires» ou «émotions simples» : la joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût. D'autres émotions ont fait l'objet de débats, comme la surprise ou le mépris dont l'expression n'est pas été retrouvée dans toutes les cultures. Les **émotions «primaires»** apparaissent rapidement en réaction à un stimulus, de façon automatique et involontaire; elles sont présentes chez différentes espèces animales. Chacune d'elle se caractérise par une mimique faciale qui lui est propre. Ce groupe d'émotions se distingue des **émotions «secondaires»**, également nommées «complexes» ou «mixtes», qui résulteraient d'une combinaison entre des émotions primaires et d'autres facteurs tels que les représentations mentales — de soi, d'autrui, de situations, etc. En poursuivant ses travaux sur les différences culturelles, Ekman (1993) élargit la palette des émotions recensées et élabore une théorie visant à réconcilier les partisans de la thèse selon laquelle les émotions sont universelles et ceux qui soutiennent que les émotions sont socialement et culturellement déterminées : il existerait bel et bien une reconnaissance universelle de l'expression de certaines émotions, mais leur manifestation publique serait régie par des normes sociales variables d'une culture à l'autre. Les émotions secondaires, elles, ne

sont pas universelles et se développeraient progressivement à partir des émotions primaires et des expériences de la vie (Damasio 1999). Les conclusions d'Ekman ont fait l'objet de nombreuses critiques et différentes autres classifications ont été proposées, par exemple des émotions réflexives, sociales ou morales (fierté, honte, culpabilité, gratitude), ou encore une émotion esthétique devant une œuvre d'art ou épistémique face à des connaissances nouvelles.

L'approche dimensionnelle postule l'existence d'une continuité entre les différentes émotions et les envisage à l'aune d'un nombre limité de dimensions opposées. C'est le cas, par exemple, du modèle «circomplexe» de James Russel (1980), où les émotions s'articulent autour de deux axes «plaisir/déplaisir» et «activation/dé-activation». Le modèle de Robert Plutchik se décline à partir de huit émotions principales qui s'opposent deux à deux : joie et tristesse, peur et colère, dégoût et attirance, surprise et anticipation.



↑ Le modèle «circomplexe» de Russel.

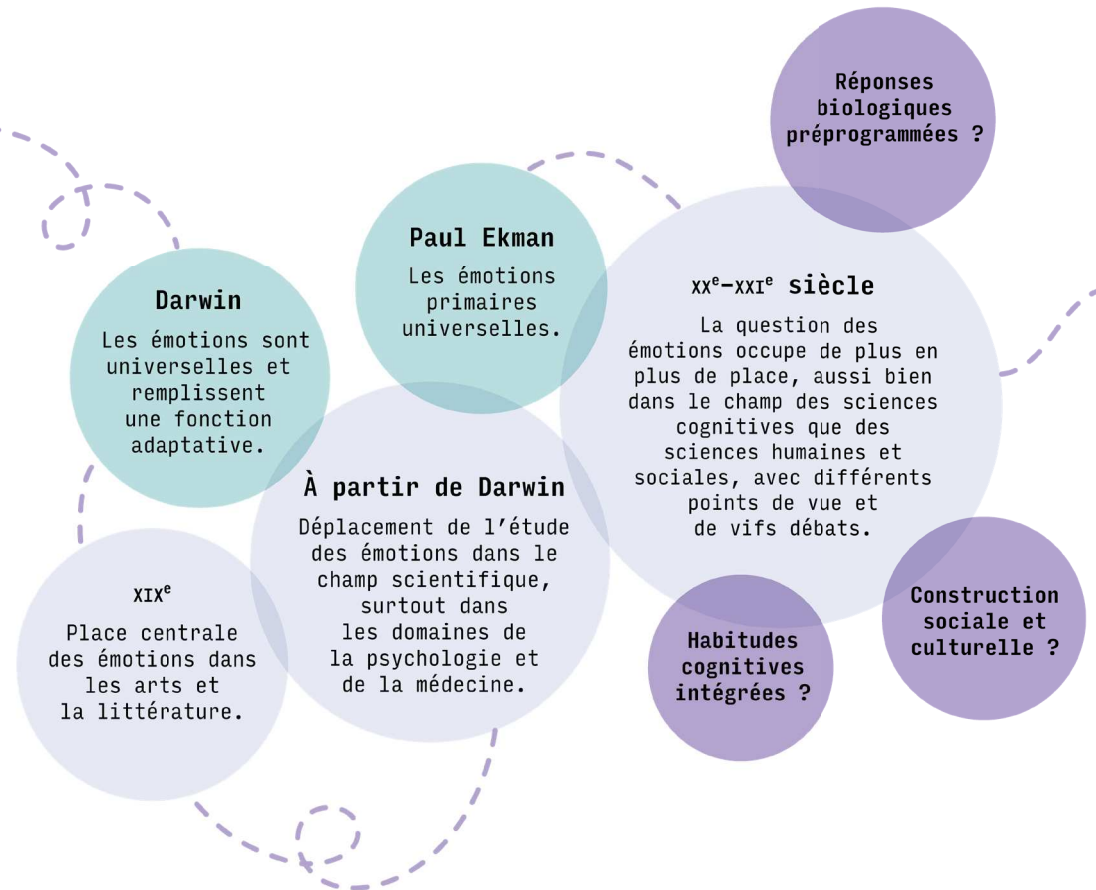
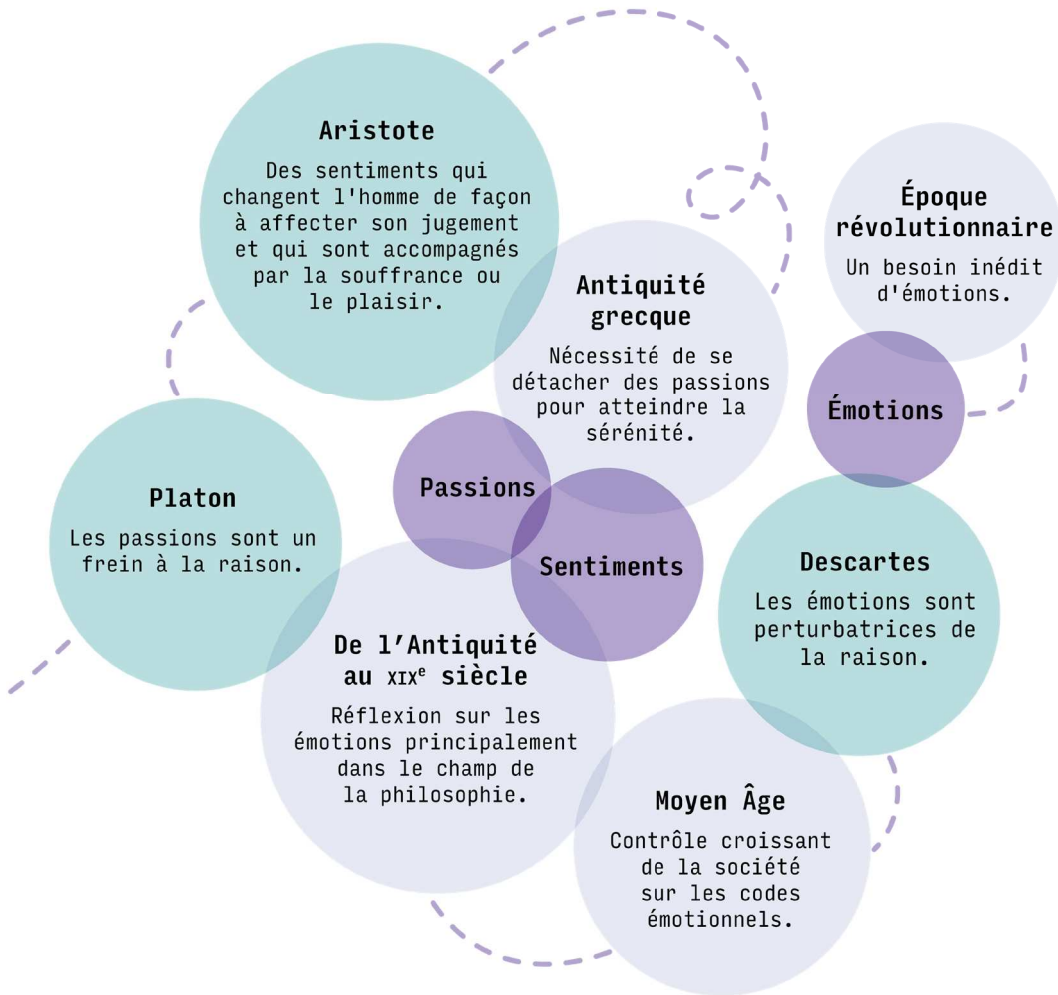


↑ Roue des émotions de Plutchik.

Le débat entre James-Lange et Cannon-Bard porte sur les liens entre les manifestations physiologiques liées à une émotion (modification du rythme cardiaque, sueur, etc.) et l'évaluation cognitive de la situation. Pour les premiers, les réactions corporelles précèdent l'émotion, qui «serait déterminée par la perception d'un pattern d'activation physiologique spécifique», tandis que pour Cannon et Bard, l'émotion est «un phénomène cognitif qui s'accompagne de façon aspécifique et non causale de réactions physiologiques et somatiques» (Conty et Dubal, 2018). Enfin, les travaux de Darwin ont également donné naissance à un courant de recherche qui s'est intéressé plus particulièrement à la fonction adaptative des émotions. Considérées comme un phénomène biologiquement déterminé, elles permettant aux individus de répondre de façon adéquate aux circonstances environnementales, qu'il s'agisse d'obstacles ou d'opportunités.

À cette vision de l'émotion s'oppose une approche contemporaine radicalement différente, la perspective socio-constructiviste, qui envisage les émotions et les comportements des êtres humains comme des constructions sociales et culturelles, refusant de les considérer comme des phénomènes biologiquement déterminés. Dans cette perspective, les émotions sont considérées comme le produit de la socialisation au sein d'une culture donnée; elles sont indissociables des rôles tenus par les individus dans cette culture et ne peuvent être étudiées qu'en prenant en considération leurs fonctions sociales et individuelles dans un contexte spécifique (Nugier, 2009).

Il ne faudrait cependant pas en conclure que ces points de vue sont totalement inconciliables. Dès la fin du XXe siècle, la sociologue Cléopâtre Montandon (1992) a ainsi plaidé en faveur d'une approche intégrée des émotions prenant en compte aussi bien leur dimension de construction sociale que leur substrat physiologique, leurs caractéristiques objectives que le sens subjectif que leur donnent les individus, et en proposant d'utiliser conjointement pour les étudier des méthodes qualitatives et quantitatives. Plus récemment, l'historien américain William Reddy (2010; 2019), s'appuie sur une analyse critique des apports de l'anthropologie et des sciences cognitives pour proposer un modèle plus global, en envisageant les émotions non pas comme des processus inconscients et spontanés ou comme des réponses biologiques préprogrammées à des *stimuli*, mais comme des **habitudes cognitives intégrées, et même incorporées, qui dépendent d'apprentissages et de codes sociaux**. Les croisements de regards entre disciplines portent leurs fruits et il revient à chacun, en fin de compte, de choisir l'angle d'approche le plus pertinent en fonction de ses besoins ou des objectifs visés, qu'il s'agisse d'élargir sa culture ou d'utiliser ces connaissances à des fins pratiques avec des enfants, en classe ou dans la vie quotidienne.



Les émotions : un fait social



Les émotions ont, pendant longtemps, occupé une place secondaire dans les recherches en sciences sociales, d'une part parce qu'elles ont souvent été envisagées du point de vue biologique, sans prendre en considération les dimensions sociales et culturelles (Deluermoz et al., 2013), d'autre part parce qu'elles étaient considérées comme relevant de l'individu et de l'intime (Jeantet, 2019). Cependant, **depuis le début des années 1980, un nombre croissant de sociologues, comme Arlie R. Hochschild et Robert M. Gordon, se sont intéressés aux émotions en tant que « constructions sociales » et « faits sociaux ».** Les émotions sont désormais reconnues comme des objets historiques et sociaux; les représentations que nous nous en faisons évoluent en même temps que la société, ses codes et ses valeurs.

La vie affective des membres d'une société est en grande partie déterminée par des normes sociales. L'expression des émotions — qu'elle soit individuelle ou collective — est souvent dictée par le contexte, par exemple la tristesse lors de funérailles. L'expérience

émotionnelle est tributaire de normes qui sont internalisées dès l'enfance, ce qui n'empêche cependant pas la sincérité (Minner, 2019). Différents facteurs, comme le sexe, la culture ou le groupe social, affectent la conceptualisation et l'acceptabilité de la manifestation de certaines émotions (Hochschild, 1979, 2017). Ainsi, en dehors des émotions primaires, généralement reconnues comme universelles et transculturelles, la palette des émotions peut présenter des spécificités sous certaines latitudes, comme l'illustre le cas de l'*amae*, qui désigne au Japon un sentiment plaisant d'attachement ou de dépendance vis-à-vis d'un proche.

Les **variations inter-individuelles** dans l'expression des émotions et les **stéréotypes** liés au genre ont été largement étudiées (Mauss et Robinson, 2009). L'un des exemples de stéréotype les plus courants est celui de l'association de la raison et de la rationalité avec le masculin et des émotions avec le féminin : l'homme serait naturellement doué d'une meilleure maîtrise de ses émotions et d'une plus grande capacité à raisonner que la femme, qui serait plus sensible et plus disposée à extérioriser ses émotions.



L'idée n'est pas récente, puisque la théorie antique des tempéraments établissait déjà un lien entre le masculin et les émotions dites «chaudes et sèches» telles que la colère ou la hardiesse, et entre le féminin et les émotions «froides et humides» que sont la modestie, la douceur ou la compassion (Boquet et Lett, 2018). Aujourd'hui encore, l'expression d'une émotion comme la colère est perçue différemment selon le sexe : considérée comme un signe de «puissance» chez l'homme, elle est assimilée chez la femme à un manque de contrôle de soi, voire à une manifestation «d'hystérie». **L'expression d'une même émotion peut donc être vue comme une qualité pour un sexe et comme un défaut, voire un handicap, pour l'autre sexe** (Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2009). Le groupe social, enfin, a un impact sur l'expression et la régulation des émotions : les parents des classes moyennes et supérieures auraient ainsi tendance à encourager davantage l'expression des émotions que les parents de milieux populaires (Montandon, 1992).

Certaines émotions jouent un rôle de régulateur et de contrôle social. C'est notamment le cas de l'embarras, l'anxiété, la culpabilité ou la honte, qui peuvent être ressenties lorsqu'un individu envisage de transgresser une norme sociale. À l'inverse, la fierté, l'admiration ou la gratitude jouent un rôle dans la «fabrique culturelle» des émotions en constituant des «sanctions positives» qui motivent l'individu et renforcent son sentiment d'appartenance au groupe (Minner, 2019).

Dans le champ de l'enfance, les variables sociales et culturelles qui affectent la façon dont les enfants identifient et expriment leurs émotions font l'objet de recherches depuis la fin des années 1980. **L'importance du processus de socialisation a été mise en évidence, de même que son influence sur la représentation des émotions chez les enfants** : deux types de personnes interviennent dans le processus de socialisation : les socialisateurs — les adultes facilitent la socialisation — et les socialisés — en l'occurrence, les enfants (Gordon, 1989).

La socialisation émotionnelle des enfants se déroule principalement à l'école et dans la sphère familiale et les adultes jouent un rôle de premier plan dans le développement émotionnel durant la petite enfance (Coutu et Lepage, 2017). Une partie de la socialisation consiste à apprendre aux enfants à réprimer ou à dissimuler certaines émotions : on leur demande, par exemple, de ne pas se mettre en colère ou de ne pas pleurer (Montandon et Osiek, 1996). Progressivement, les enfants comprennent et anticipent les attentes sociales et les réactions face à l'expression de telle ou telle émotion, même si tous les enfants ne développent pas tous cette capacité de la même manière ou au même degré (McCoy et Masters, 1985).

Ainsi qu'on le verra dans le chapitre sur le développement de l'enfant, l'âge et la maîtrise du langage constituent des facteurs très importants par rapport à l'expression et au contrôle des émotions. Il est désormais admis que ces capacités — expression, compréhension et régulation des émotions — sont des facteurs déterminants du succès scolaire et, ultérieurement, de la réussite sociale des enfants (Coutu et Lepage, 2017). Pour réduire les inégalités scolaires, accompagner les élèves dans la découverte des émotions est fondamental. Leur fournir des clés de compréhension du monde social par rapport à cette question — de manière aussi explicite que possible et en développant leur esprit critique — ne l'est pas moins, en particulier dans le cas d'enfants des milieux les plus éloignés de l'école.



**Dans le corps ou
dans le cerveau?
Éléments de
neurobiologie
des émotions**

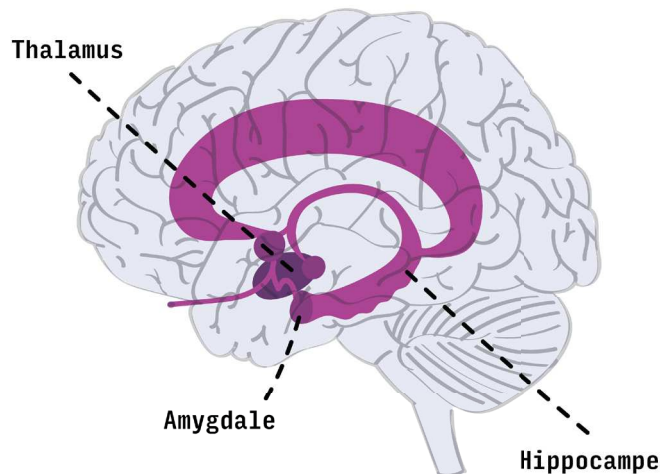
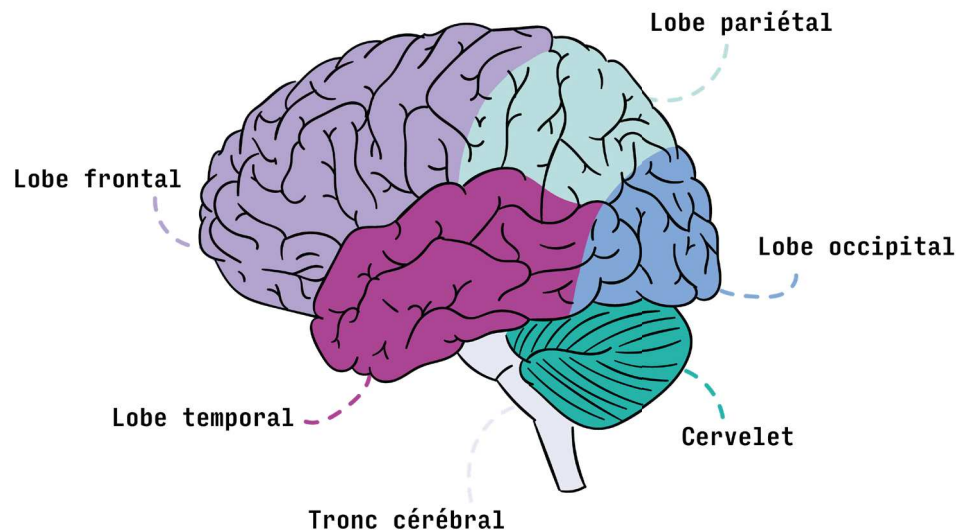
Que se passe-t-il en nous lorsqu'une émotion survient?
Un processus émotionnel est constitué de différents éléments : un changement de posture ou d'expression faciale (mimique, intonation de la voix, geste, etc.), une évaluation cognitive, des réactions physiologiques (modification du rythme cardiaque, du flux sanguin...), des tendances à l'action (attaque, évitement, fuite...) et l'expérience subjective, c'est-à-dire ce qu'on pense ou dit ressentir. L'ensemble des sous-systèmes du fonctionnement organique est donc concerné : cognition, régulation physiologique, motivation, expression motrice, sentiment (Scherer et al., 2001).



Au cours d'une journée, nous sommes soumis à de nombreuses stimulations. Elles peuvent être, par exemple, de nature visuelle, comme une araignée dans notre chambre, ou auditive, comme des éclats de rire d'enfants dans la cour de récréation, et sont susceptibles de provoquer différents types d'émotions, plaisantes ou non. Toutes les stimulations ne donnent pas naissance à une réaction émotionnelle et la manière dont nous y réagissons varie selon les personnes et selon le contexte.

Depuis 25 ans environ, de nombreux travaux réalisés en neurosciences notamment par le biais de la neuro-imagerie permettent de mieux savoir ce qui se passe dans le cerveau lorsque nous éprouvons une émotion. Les chercheurs ont notamment tenté de mettre au jour des circuits neuronaux associés aux émotions et se sont intéressés tout particulièrement à celui de la peur. Leurs études ont permis de mettre en évidence le rôle fondamental de **l'amygdale** cérébrale (du latin *amygdala*, qui signifie «amande», à ne pas confondre avec l'amygdale située dans la gorge) dans le traitement des émotions primaires. L'amygdale est une structure du système limbique. Elle est connectée à d'autres structures cérébrales impliquées dans les mécanismes émotionnels, notamment le cortex associatif — la zone du cerveau impliquée dans le traitement de l'information. L'amygdale joue un double rôle. Lors de la perception d'un *stimulus*, elle permet la centralisation de l'information puis la renvoie à d'autres structures cérébrales, comme le cortex cérébral ou l'hippocampe.

En cas d'alerte, l'information est envoyée à **l'hypothalamus**, qui enclenche les réactions physiologiques permettant de réagir dans l'urgence, par exemple un afflux de sang dans les membres inférieurs pour favoriser la fuite ou l'attaque. L'information est également transmise au **cortex préfrontal**. Cette partie du cerveau, siège des fonctions cognitives, permet d'analyser la situation et, le cas échéant, d'en modifier la perception.

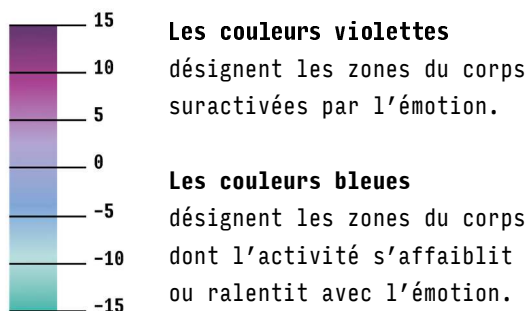
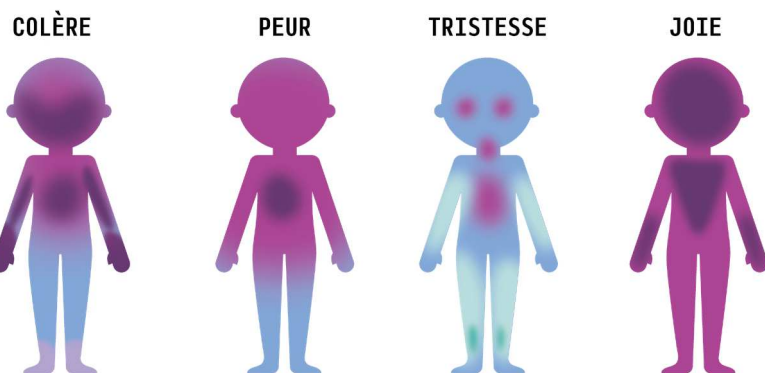


La peur emprunte deux circuits cérébraux. Le circuit dit « court » où l'information va du thalamus vers l'amygdale et le circuit « long » où l'information transite du thalamus vers le cortex sensoriel avant de rejoindre l'amygdale. La transmission de l'information se fait en parallèle dans les deux circuits. L'information qui passe par le circuit court mène à une réaction plus rapide, mais sans la reconnaissance fine du *stimulus* qui la déclenche. Ce circuit permet d'avoir une réaction rapide en cas de danger. Le circuit long au contraire, de par le passage de l'information dans le cortex sensoriel, permet de fournir une analyse plus détaillée du *stimulus* (LeDoux et Bemporad, 1997; LeDoux, 2005).

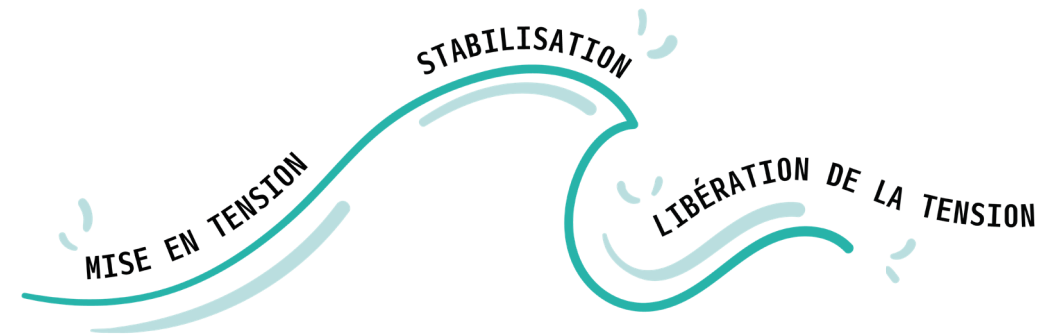
C'est ce qui peut expliquer, par exemple, qu'en voyant de loin un objet de forme sinusoïdale sur un chemin, on puisse être effrayé en la prenant dans un premier temps pour un serpent et se préparer à fuir ou à se figer sur place, avant de constater qu'il s'agit simplement d'une corde. Notons que, parfois, cette activation est mobilisée de façon excessive. C'est le cas, par exemple, de personnes phobiques ou anxieuses qui concentrent leur attention sur toute source potentielle de danger.

Toutes les émotions provoquent des modifications physiologiques. Certaines sont communes à plusieurs émotions, comme l'accélération du rythme cardiaque quand nous sommes en colère ou excités. D'autres diffèrent suivant les émotions. Par exemple dans le cas de la honte, nous pouvons avoir une augmentation du flux sanguin au niveau du visage qui nous fait rougir, alors qu'en cas de peur, le flux sanguin quitte le visage pour alimenter les membres inférieurs et c'est pourquoi l'on devient pâle lorsqu'on a peur. A un niveau de l'activation cérébrale, l'expérience émotionnelle est associée à un patron commun, mais chaque émotion présente des motifs particuliers (Belzung, 2015) et elles sont diversement ressenties au niveau corporel.

Une étude de 2014 réalisée avec 701 participants a ainsi permis d'observer les différentes zones du corps affectées par différentes émotions. Ils ont notamment trouvé que la colère est ressentie principalement dans toute la partie supérieure du corps, la peur également, excepté au niveau des bras, tandis que la joie est perçue dans l'ensemble du corps (Nummenmaa, Glerean, Hari, & Hietanen, 2014).



↑ D'après la «carte corporelle des émotions»
réalisée par une équipe de chercheurs finlandais
(Nummenmaa et al., 2014)



On peut distinguer **trois phases** dans l'expression corporelle des émotions : la première phase correspond à la préparation du corps, c'est-à-dire sa « mise en tension ». Dans le cas de la colère, par exemple, il y a production de testostérone, les muscles se contractent et le rythme cardiaque accélère : la colère « monte » dans le corps. La deuxième phase est celle de la stabilisation de la tension et la dernière celle de la libération de la tension. C'est au cours de cette phase que l'émotion s'exprime. Dans le cas de la colère, l'émotion peut se manifester par des cris, des gesticulations ou des coups. La phase d'extériorisation est importante, car, sans elle, l'émotion, et par conséquent la tension, reste dans le corps (Boscaïni & Saint-Cast, 2010). Chez certains enfants, cela peut aller jusqu'à causer des troubles du tonus musculaire (Berges, 1995). **L'expression des émotions au niveau corporel est aussi importante pour le développement de l'enfant**, car elle l'aide à avoir une représentation stable de son corps et lui permet de ne pas rester enfermé dans ses émotions (Chadzynski, 2009). La manière dont notre cerveau traite les émotions varie également selon l'âge, car les aires cérébrales se développent et les réactions varient en fonction de la maturité du cerveau, ainsi que nous le verrons dans le chapitre suivant. Toutefois, **exprimer ses émotions ne veut pas dire les exprimer de**

n'importe quelle manière et il revient aux adultes d'accompagner les enfants pour les aider à trouver progressivement des moyens appropriés de les exprimer, qui permettent de les extérioriser sans se nuire à soi-même ni nuire à autrui. **Savoir ce qui se passe lorsqu'une émotion est ressentie peut permettre de mieux comprendre nos propres réactions et celles des autres, et par conséquent d'y réagir de façon appropriée.**

On voit que les émotions sont des phénomènes très complexes résultant d'interactions entre des facteurs physiologiques et divers facteurs sociaux et culturels liés à notre environnement. **Le langage joue un rôle majeur dans l'expression des émotions**, mais **le corps** y participe également : les attitudes non-verbales — posture du corps, contact visuel, mouvements, rythme de parole et timbre, volume et ton de la voix, expression du visage — laissent transparaître nos émotions et contribuent à la compréhension du message que l'on transmet à hauteur de 55 % à 80 % selon les études (Barrière-Boizumault, 2013; Mehrabian, 1972). L'expression corporelle des émotions se traduit notamment par la mise en place ou l'arrêt d'une action (courir, se figer sur place) et par des changements de postures et d'expressions faciales qui diffèrent suivant l'émotion ressentie.

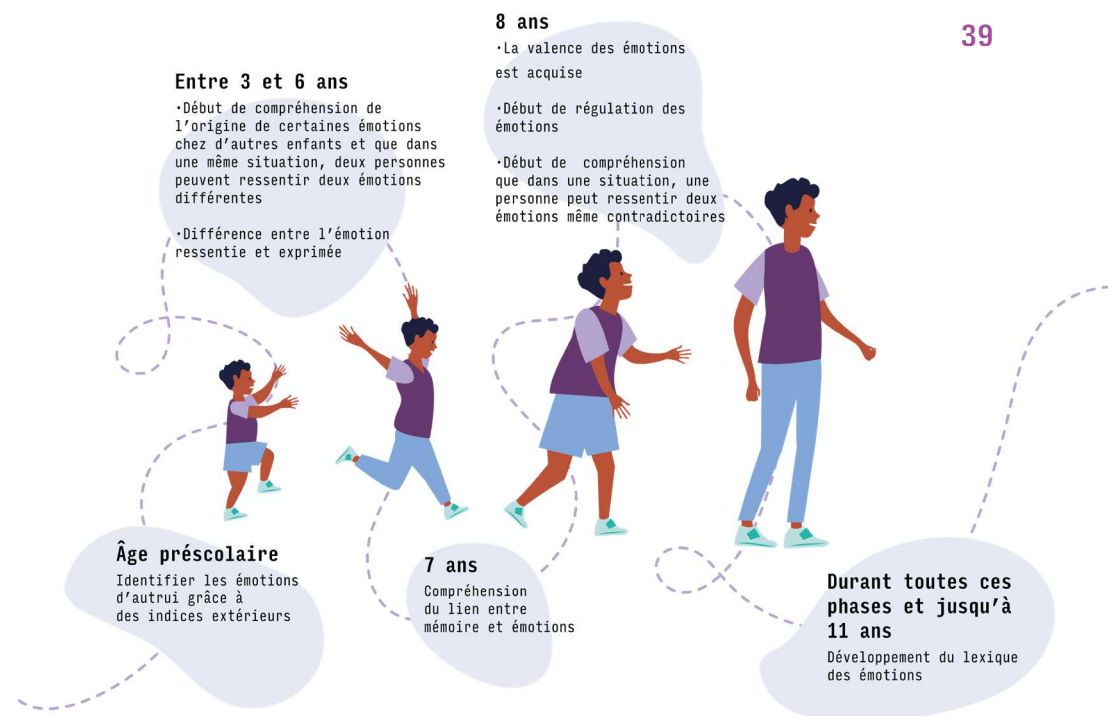
Même si les chiffres sont contestables, l'importance de la communication non-verbale dans les interactions en classe ne peut être mise en doute. Cette dimension n'est que rarement prise en considération dans le cadre de la formation des enseignants et fait rarement l'objet d'une analyse réflexive de leur part, alors même que des études montrent que la prise de conscience et un travail personnel sur les attitudes non-verbales peuvent contribuer à améliorer le climat d'apprentissage et les relations avec les élèves (Barrière-Boizumault, 2013).



Le développement des émotions et des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant

La maturation du cerveau commence dès le premier mois du développement embryonnaire *in utero*, entre le 19^e et le 28^e jour, et se poursuit jusqu'à 25 ans, notamment au niveau des parties préfrontales du cerveau impliquées dans le contrôle de l'activité mentale et de l'impulsivité. Elle s'opère à des rythmes très variables dans différentes zones du cerveau et il est aujourd'hui admis que, contrairement à ce qu'imaginaient les pionniers de la psychologie du développement, **le développement cognitif et socio-émotionnel de l'enfant n'est pas linéaire, mais dynamique** (Borst, 2019).

Quand un bébé naît, son cerveau est très malléable. L'environnement affectif, social et économique dans lequel l'enfant grandit est déterminant pour la maturation et la plasticité de son cerveau, affectant notamment les aires cérébrales impliquées dans les apprentissages. En particulier, l'exposition à un stress environnemental chronique pendant la grossesse et dans l'enfance peut avoir un effet sur l'expression de certains gènes et favoriser l'augmentation de l'hormone du stress, le cortisol; cette augmentation peut affecter le développement de certaines régions cérébrales et notamment des lobes frontaux (Borst, 2019). **L'environnement et les relations avec son entourage ont donc un effet important sur la manière dont l'enfant se développe.** En raison du manque de maturité cérébrale, les bébés et les jeunes enfants n'ont pas encore la capacité de contrôler leurs émotions (Gueguen, 2018). Leurs réactions émotionnelles, le manque de tolérance à la frustration, l'impatience, la difficulté à différer la gratification, etc. ne constituent donc **pas des «caprices»**, mais sont liés à cette **immaturité du cerveau chez l'enfant**. Le rôle des adultes est d'accompagner les enfants, surtout les tout-petits, dans la découverte de ces phénomènes nouveaux et déroutants pour eux, de les aider à nommer les émotions et les sensations corporelles qu'ils éprouvent, pour leur permettre de les apprivoiser et, progressivement, de les réguler.



Différentes phases ont été identifiées dans le développement émotionnel de l'enfant. À partir de l'âge de douze mois, l'enfant rentre dans une phase d'individualisation. Il ne se perçoit plus seulement comme un «prolongement», une «annexe» de ses parents, mais comme un individu à part entière. Durant cette phase, des colères peuvent survenir assez fréquemment. Elles durent plus ou moins longtemps suivant l'enfant, son entourage et la façon dont il est accompagné dans la découverte de ses émotions. **Les compétences émotionnelles se développent, parallèlement aux compétences cognitives et langagières, au cours de différentes phases, jusque vers l'âge de douze ans environ** (Pons, Harris, et Rosnay, 2004). Dès l'âge préscolaire, les enfants apprennent à **identifier les émotions d'autrui grâce à des indices extérieurs**, par exemple, les expressions faciales.

Un courant de recherche nommé «théorie de l'esprit» (*theory of mind*) la capacité à se représenter ses états mentaux et ceux d'une autre personne, qui permet aussi d'expliquer ou de prédire des comportements. Elle constitue une étape importante du développement de l'enfant, notamment du point de vue des interactions sociales. La théorie de l'esprit propose une distinction entre une dimension cognitive d'une part — la capacité à se représenter les pensées, croyances, intentions, connaissances sur le monde d'autrui — et une dimension affective de l'autre, qui se manifeste par la capacité à identifier les états émotionnels et les sentiments des autres dans un contexte social (Duval et al., 2011). Cette dernière est étroitement liée à la notion d'empathie. Entre trois et six ans, les enfants commencent également à comprendre l'origine de certaines émotions chez d'autres enfants et conçoivent que, dans une même situation, deux personnes peuvent avoir deux émotions différentes. Ils peuvent également commencer à se rendre compte de la différence qui peut exister entre l'émotion ressentie et l'émotion exprimée (Pons, Harris, et Rosnay, 2004).

Une nouvelle phase du développement des compétences émotionnelles prend place vers l'âge de sept ans. C'est à cette période qu'ils vont commencer à comprendre le lien entre la mémoire et les émotions. Ils vont notamment se rendre compte que certains éléments ou certaines expériences peuvent réactiver des émotions précédemment ressenties et que le temps permet de diminuer l'intensité des émotions. À huit ans, les enfants ont totalement acquis la valence des émotions — c'est-à-dire qu'il savent si une émotion est «positive» ou «négative» —, mais les frontières entre les différentes émotions restent parfois difficiles à déterminer (Simoës-Perlant et Lemerrier, 2018). Ils commencent aussi à mieux réguler leurs émotions. La régulation émotionnelle renvoie au processus «permettant d'initier, d'éviter, d'inhiber, de maintenir ou moduler l'occurrence, la forme, l'intensité, la durée d'états internes de sensation, de

processus physiologiques liés aux émotions, attentionnels, d'états motivationnels et de comportements émotionnels au bénéfice de l'accomplissement de buts individuels, de l'adaptation sociale ou biologique» (Nader-Grosbois, Houssa, Jacobs et Mazzone, 2016). Ils recourent principalement, dans un premier temps, à des techniques de régulation «comportementales», comme courir ou jeter des objets, avant de pouvoir adopter un point de vue plus réflexif sur leurs émotions. Vers 8 ans également, les enfants réalisent qu'une personne peut ressentir plusieurs émotions, même contradictoires, en même temps (Pons, Harris, et Rosnay, 2004). Durant l'ensemble de ces phases, le lexique émotionnel de l'enfant se développe, en particulier jusqu'à l'âge de onze ans, où il commence à se stabiliser. La compréhension des émotions dépende non seulement des capacités cognitives verbales, mais aussi non verbales.

Aider les enfants à comprendre leurs émotions et celles d'autrui leur permet aussi d'apprendre à mieux les réguler et favorise leur bien-être psychologique. Les compétences émotionnelles sont également positivement reliées aux relations avec les autres et aux performances scolaires (Simoës-Perlant et Lemerrier, 2018). **Il est donc essentiel d'accompagner l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles de l'enfant, notamment à l'école, pour offrir à tous et à chacun la possibilité de les développer de façon optimale.**



L'intelligence émotionnelle et les compétences socio-émotionnelles

Compétences « psycho-sociales » ou « socio-émotionnelles », *soft skills*, ressources personnelles, « forces de caractère », compétences de vie, compétences douces, intelligence émotionnelle... Autant de notions et de termes souvent utilisés de manière interchangeable, qui renvoient à un contenu encore mal défini et difficile à circonscrire, mais qui font l'objet d'une attention croissante de la part des chercheurs dans les champs de l'éducation, de la psychologie et de la santé depuis quelques années (Encinar, Tessier et Shankland, 2017). Les liens qu'entretiennent ces compétences — quel que soit le nom qu'on leur donne — avec la santé mentale et la réussite scolaire sont de plus en plus étudiés. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux concepts d'intelligence émotionnelle et de compétences psycho-sociales ou socio-émotionnelles.

La parution du livre de Daniel Goleman *L'Intelligence émotionnelle* en 1994 a contribué à populariser le concept d'intelligence émotionnelle, mais ce n'est pas lui qui a forgé l'expression *emotional intelligence* en anglais : elle apparaît pour la première fois dix ans plus tôt dans la thèse de Wayne Leon Payne (1985), qui soutient que nombre de problèmes individuels ou collectifs de l'humanité, comme la dépression, les addictions, la violence ou les guerres, sont liés à un manque d'intelligence émotionnelle et propose des pistes pour la développer, notamment à travers l'éducation. Toujours en amont de la publication de l'ouvrage de Goleman, deux autres psychologues — Peter Salovey et John Mayer — définissent le concept d'intelligence émotionnelle comme une **« composante de l'intelligence sociale qui comprend la capacité de contrôler ses propres sentiments et émotions et ceux des autres, de faire la différence entre eux et d'utiliser cette information pour guider sa pensée et ses actions »** (Mayer & Salovey, 1990).

Selon Goleman, l'intelligence émotionnelle comprend cinq dimensions :

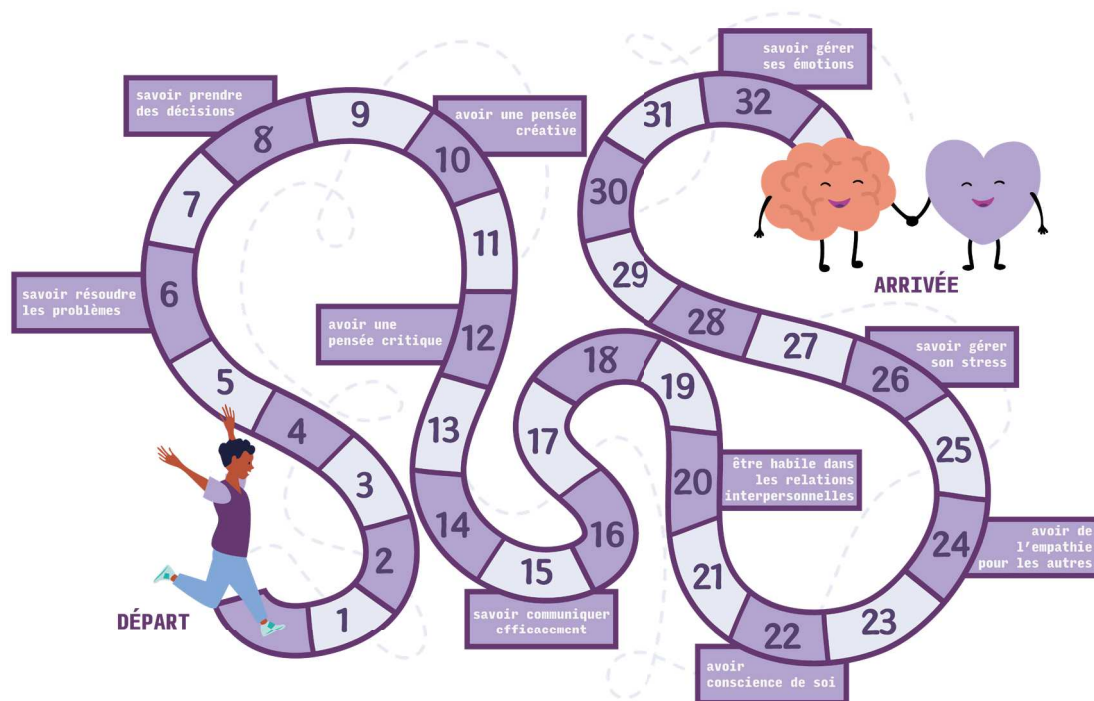
- la **connaissance de soi** – la capacité à comprendre nos émotions et nos sentiments
- la **maîtrise du soi** – la capacité qui nous permet de réguler nos émotions
- la **motivation** – qui nous permet d'être concentré sur nos objectifs jusqu'à les atteindre
- l'**empathie** – la capacité à comprendre les émotions d'autrui
- les **aptitudes sociales** – l'ensemble des capacités qui nous permettent de communiquer avec les autres et de créer du lien

Goleman insiste notamment sur le fait que l'aptitude à reconnaître nos propres émotions et celles des autres diffère de la capacité à les réguler. Comme l'avaient fait auparavant Payne ainsi que Mayer et Salovey, le travail de Goleman souligne l'importance de l'intelligence émotionnelle tant sur le plan individuel que, plus largement, dans la société. **Le niveau d'intelligence émotionnelle influence le bien-être, la santé, la réussite scolaire, la performance au travail et les relations avec autrui** (Mikolajczak et al., 2014; Zeidner, Matthews, et Roberts, 2009). Une mesure de l'intelligence émotionnelle, nommée quotient émotionnel (QE), a été développée afin d'évaluer ces cinq domaines (Bar-On, 2004). Il n'est pas nécessairement corrélé au quotient intellectuel (QI), qui est une mesure des habiletés cognitives au moyen de tests psychométriques. Une personne peut en effet posséder un QI très élevé et un QE très faible. C'est parfois le cas, par exemple, chez les enfants « précoces » ou à « haut potentiel intellectuel » qui, malgré des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne des enfants de leur âge, peuvent rencontrer des difficultés d'intégration et d'adaptation dans un groupe ou à l'école. À l'âge adulte également, les compétences socio-émotionnelles constituent un prédicteur plus important de la réussite professionnelle que le quotient intellectuel (Feist et Barron, 1996).

Les études les plus récentes distinguent trois approches de l'intelligence émotionnelle : la première, nommée « habileté spécifique », s'intéresse aux capacités mentales nécessaires à l'intelligence émotionnelle ; la deuxième — la « connaissance émotionnelle » — est centrée plus particulièrement sur la connaissance des expressions, des noms et des fonctions des émotions (perception et étiquetage des émotions) et la troisième est un « modèle mixte » qui regroupe différentes compétences qui dépassent la seule notion d'intelligence émotionnelle, incluant, par exemple, la tolérance au stress, l'estime de soi ou la pensée créative. Cette dernière approche s'éloigne quelque peu du concept d'intelligence émotionnelle tel que défini au départ (Encinar, Tessier et Shankland, 2017). Elle se rapproche, en revanche, d'autres conceptions qui ont émergé de la recherche, parallèlement aux travaux sur l'intelligence émotionnelle, comme les compétences psycho-sociales. L'OMS les définit comme : **« la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (...), à maintenir un état de bien-être mental et à le démontrer au travers d'un comportement adaptatif et positif lors de ses interactions avec les autres, sa culture et son environnement »**. L'OMS a ainsi identifié dix compétences psycho-sociales subdivisées en cinq paires :

- **savoir résoudre les problèmes/savoir prendre des décisions**
- **avoir une pensée créative/avoir une pensée critique**
- **savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles**
- **avoir conscience de soi/avoir de l'empathie pour les autres**
- **savoir gérer son stress/savoir gérer ses émotions.**

L'une des caractéristiques des compétences socio-émotionnelles est qu'elles ne sont ni acquises dès la naissance, ni fixes tout au long de la vie : elles sont susceptibles d'être enseignées au même titre que n'importe quelle autre compétence, les expériences et les apprentissages permettent donc de les faire **évoluer tout au long de la vie** (Mikolajczak et al., 2014; Zeidner, Matthews, et Roberts, 2009).



Cependant, rares sont à ce jour les outils qui permettent d'évaluer ces compétences avec précision, car ce champ de recherche est encore récent. Or, sans instrument de mesure, il est difficile de déterminer quelles sont les interventions les plus efficaces selon les contextes et les publics qui en bénéficient. Signalons les travaux de Pierre Encinar (2017) et de Béatrice Lamboy (2018). Le premier a validé un outil de mesure des compétences émotionnelles chez l'enfant en langue française; la seconde propose en libre accès des supports d'intervention clé en main, fondés sur des travaux de recherche et destinés à des enfants de 2 à 11 ans, ainsi qu'à leurs parents.

Comme pour toutes les notions qui visent à améliorer la qualité de vie et les performances individuelles, porter un regard critique sur le concept d'intelligence émotionnelle autant que sur les interventions destinées à améliorer les compétences sociales et émotionnelles est indispensable : l'intention est évidemment louable, mais ne nous dispense pas de nous interroger sur les valeurs sous-jacentes, la vision éthique et les choix de société que véhiculent de tels projets intellectuels. En effet, prises isolément, certaines de ces compétences peuvent devenir des armes, préjudiciables à autrui : l'habileté dans les relations interpersonnelles peut ainsi être cultivée à l'aide de techniques de communication, mais en l'absence d'éthique et d'autres compétences émotionnelles, comme l'empathie, elle n'est plus qu'un instrument de manipulation.

Le risque de dérives est connu, étudié scientifiquement, et a été dénoncé, par exemple, par le journaliste Jean-Laurent Cassely dans *Le côté obscur de l'intelligence émotionnelle* (qui comporte plusieurs références à des travaux de recherche). Par conséquent, il ne s'agit pas d'associer de manière unilatérale le développement des compétences socio-émotionnelles ou de l'intelligence émotionnelle à des valeurs morales « positives », mais il ne s'agit pas davantage de disqualifier l'enseignement de ces compétences à l'école au motif qu'il serait possible d'en faire un « mauvais » usage. **Accompagner l'enfant dans son développement global implique de s'interroger constamment** : cette approche permet-elle de promouvoir l'émancipation, la démocratie, l'épanouissement du potentiel de chacun dans l'acceptation des différences, ou est-elle, à l'inverse, au service d'une conception normative de la réussite, caractéristique de la pensée néo-libérale, au service de « l'industrie du bonheur » ? (Illouz et Cabanas, 2018; Chanlat, 2003).

Émotions et apprentissages

Les environnements scolaires sont des environnements sociaux où prennent place toutes sortes d'interactions et où se manifeste l'ensemble de la palette des émotions (Weiss, 2000). Les **émotions affectent les apprentissages** : la manière dont les savoirs sont appréhendés, les réactions face aux difficultés ou aux obstacles, l'anticipation des résultats de l'apprentissage (Crahay, 2010). Certaines émotions comme la peur ou l'anxiété sont connues pour empêcher ou limiter les apprentissages, car l'élève n'est plus en mesure de se concentrer sur la tâche proposée par l'enseignant. À l'inverse, le **bien-être émotionnel est généralement favorable aux apprentissages** et des émotions telles que la joie et la sérénité leur sont également bénéfiques. Une étude effectuée au Québec au début des années 2010 auprès de 242 élèves de maternelle et de première année de primaire a ainsi montré que le fait d'aimer l'école, de se sentir bien entouré et de se sentir compétent en tant qu'élève constituent trois facteurs impactant le bien-être émotionnel des élèves et leurs capacités d'apprentissage (Pharand et Doucet, 2013).



Le rôle de l'école maternelle est d'autant plus crucial qu'il existe des **corrélations entre le bien-être émotionnel des enfants à l'école maternelle et leur réussite scolaire future** (Hauser-Cram, Durand, et Warfield, 2007). Toutefois, la relation entre émotions et apprentissages n'est pas univoque : les activités et exercices réalisés en classe sont également source d'émotions. Cette relation bidirectionnelle explique pourquoi il est si important pour les enseignants de veiller à ce que l'enfant se sente en confiance en classe et d'accompagner les enfants dans la découverte et la régulation de leurs émotions.

Le simple fait d'apprendre peut susciter de l'appréhension chez certains enfants, qui redoutent de se tromper ou d'échouer. Il est donc **essentiel de veiller à présenter l'erreur comme une partie intégrante du processus d'apprentissage** (Astolfi, 2014). Par ailleurs, **la relation avec les enseignants joue un rôle clé** : de nombreuses études sur la notion d'attachement montrent que la sécurité affective est fondamentale pour la construction de l'identité de l'enfant autant que pour sa réussite scolaire. Les enseignants sont les vecteurs de ce sentiment de sécurité à l'école et la qualité des interactions entre enseignants et élèves est déterminante, aussi bien en termes de réussite scolaire que de développement des compétences sociales et émotionnelles (Rimm-Kaufmann et Hamre, 2010).

À partir du début des années 2000, le chercheur américain Robert C. Pianta (université de Virginie) a mené d'importants travaux à partir de l'hypothèse que **la relation entre élèves et enseignant constitue le fondement principal du développement et de l'apprentissage des élèves** (voir, par exemple, Hamre et Pianta, 2001). Il a élaboré un dispositif – le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) – qui permet de travailler sur cette relation en prenant en considération trois grands domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage.

Les recherches qui font appel au CLASS montrent qu'un environnement favorable aux apprentissages et à l'engagement des élèves présente notamment les caractéristiques suivantes : il est émotionnellement sécurisant; il offre des expériences bien structurées et cohérentes; il est riche du point de vue conceptuel et langagier. Un important travail d'adaptation de ce dispositif au contexte français a été réalisé à l'université de Grenoble par Philippe Dessus. Une introduction, des documents, des vidéos et de nombreuses références sont disponibles sur le site de l'INSPÉ de Grenoble¹.

Un enseignant n'est pas seulement la personne qui transmet des connaissances, mais avant tout une personne qui noue des liens pédagogiques et une relation affective avec ses élèves. De plus, les apprentissages ne sont pas seulement façonnés par les émotions des élèves, mais aussi par le style de l'enseignant. **Un enseignant heureux d'enseigner aura tendance à transmettre son enthousiasme et sa motivation aux enfants, ce qui aura un effet positif sur les apprentissages** (Frenzel *et al.*, 2009). Ce style se traduit notamment par le comportement non verbal de l'enseignant en classe. Les classes d'enseignants au « style expressif » interactif (*immediate teachers*) obtiennent de meilleurs résultats que celles d'enseignants au « style expressif » peu interactif. Le premier se caractérise par des contacts visuels fréquents avec les élèves, des gestes, des modulations vocales, l'humour et le sourire, tandis que le second est moins dynamique : usage de notes, distance induite par le fait de se tenir derrière un bureau, ton monotone, exemples abstraits (Okon, 2011).

Les émotions, dans leur relation bidirectionnelle avec les apprentissages, peuvent faciliter ou entraver ces derniers. Il est important de permettre aux enfants de comprendre ces processus pour qu'ils puissent être pleinement disponibles pour s'appropriier les savoirs. L'enseignant joue ici un rôle clé de facilitateur.

¹ <http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-cours-class/fr/latest/CLASS-description.html>



Les émotions des enseignants

À l'heure où l'évolution du système éducatif se traduit par une complexification et une intensification du travail enseignant, savoir travailler *sur* ses émotions et *avec* ses émotions est devenu un aspect important de l'activité quotidienne des enseignants. En effet, les élèves ne sont pas seuls à ressentir des émotions : c'est également le cas des enseignants qui peuvent tantôt se réjouir des progrès de leurs élèves, tantôt éprouver de la frustration devant un enfant dissipé qui perturbe le fonctionnement de la classe ou de l'anxiété à l'idée d'une inspection prochaine.

Cependant, dans notre civilisation occidentale où l'inhibition des émotions constitue une norme culturelle (Scherer, Rimé et Chipp, 1989), parler des émotions des enseignants ne va pas de soi et le « travail émotionnel » (*emotional work*) quotidien tel que le définit, par exemple, Hargreaves (2005) — c'est-à-dire les efforts nécessaires pour modifier, contrôler, neutraliser, ou encore amplifier ses émotions en fonction de la situation et en vue d'atteindre des objectifs éducatifs — est encore rarement étudié. C'est principalement auprès d'enseignants débutants que les émotions des enseignants face à leurs élèves ont fait l'objet de travaux. Les résultats indiquent que « les cinq ou sept premières années du métier constituent une période critique pendant laquelle l'activité professionnelle s'accompagne d'émotions fortes et souvent négatives », qui s'expliquent principalement par « la difficulté à apprendre conjointement des gestes professionnels nouveaux et à maîtriser leurs émotions sous le regard des élèves, des autres collègues, mais également par le décalage entre leurs attentes et la perception de la situation dans laquelle ils sont engagés » (Visioli, Petiot et Ria, 2015).

De telles émotions affectent inévitablement la manière d'enseigner et la relation avec les élèves. Cette dimension sociale et communicationnelle des émotions a longtemps été ignorée, mais depuis le tournant du XXI^e siècle, un nombre croissant d'auteurs cherche à comprendre comment la communication suscite des émotions et

comment les émotions nourrissent la communication (Lipiansky, 1998; Livet, 2002; Manstead et Fisher, 2001; Mesquita et Ellsworth, 2001). En classe également, **les émotions des enseignants se communiquent aux élèves** : un enseignant très enthousiaste communique son plaisir de transmettre à ses élèves (Frenzel et al., 2009). Une étude de 2014 réalisée auprès de 149 élèves de 15 ans a montré qu'ils perçoivent certaines émotions des enseignants et qu'ils en sont affectés à leur tour par un phénomène de « contagion émotionnelle ». En outre, les élèves arrivent en classe avec des humeurs différentes les uns des autres. Celles-ci peuvent également affecter leur perception des émotions. Prendre cinq minutes au début **d'un cours pour proposer une activité de relaxation permettrait à l'état émotionnel de tous les élèves de s'harmoniser et les rendrait plus disponibles pour les apprentissages** (Becker et al., 2014).



Dans certains cas, c'est un élève ou un groupe d'élèves en particulier qui suscitent chez l'enseignant des émotions dont il lui est difficile de faire abstraction, par exemple, dans le cas de comportements qui perturbent de façon récurrente l'ensemble de la classe. Une telle situation peut amener l'enseignant à focaliser une grande partie de son attention sur les éléments perturbateurs, au détriment d'autres élèves (Sutton et Wheatley, 2003). **Le soutien d'autres membres de l'équipe pédagogique** est alors essentiel et des recherches montrent que, dans les environnements difficiles, une approche systémique impliquant l'ensemble de l'établissement permet d'obtenir des résultats satisfaisants. C'est ce que propose notamment l'approche par le « Soutien au comportement positif », inspiré du dispositif nord-américain *School-wide Positive Behavioral Support* (Sugai et Horner, 2006). Adapté en français par Steve Bissonnette, il est très utilisé au Québec et a commencé à donner lieu à des expérimentations prometteuses en Belgique et en France (Bissonnette, 2017; Kubiszewski, 2018). Il repose sur l'idée qu'**une majorité d'élèves est en mesure d'agir en adéquation avec les comportements attendus d'eux si ces comportements font l'objet d'un enseignement explicite au même titre que les disciplines scolaires** et si certaines procédures sont mises en œuvre pour soutenir ces comportements. Une amélioration du climat scolaire en résulte, qui est intimement liée au bien-être scolaire des élèves autant que des enseignants (Marsollier, 2017).

Visioli, Petiot et Ria (2015) examinent la question des émotions à partir de différents angles théoriques — les sciences cognitives, la psychanalyse, l'action « située » et l'approche sociale dans les sciences de l'éducation — et suggèrent en conclusion que l'approche sociale des émotions est celle qui permet le mieux de prendre en compte les dimensions sociales et communicationnelles des émotions présentes lors des situations de classe, même s'il est difficile de mettre en place des protocoles rigoureux permettant de les étudier de façon empirique. L'émergence de telles recherches permet aussi de **libérer la parole** pour mettre des mots sur un aspect longtemps passé sous silence de la profession d'enseignant.



Créer un environnement émotionnellement favorable aux apprentissages

Différents ingrédients peuvent contribuer à la création d'un environnement sécurisant et émotionnellement favorable aux apprentissages. Parmi les différents cadres théoriques élaborés depuis environ un demi-siècle, la théorie de l'autodétermination (*self-determination theory*, Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985) constitue un domaine particulièrement fertile, non seulement dans le champ de l'éducation, mais aussi dans celui de la santé ou des organisations. Elle a été élaborée à partir des années 1970 par le chercheur en psychologie Edward Deci, rejoint par Richard Ryan. La « grille de lecture » qu'elle propose permet de mettre des mots sur ce que nombre de professionnels de l'éducation font déjà spontanément ou de façon intuitive.

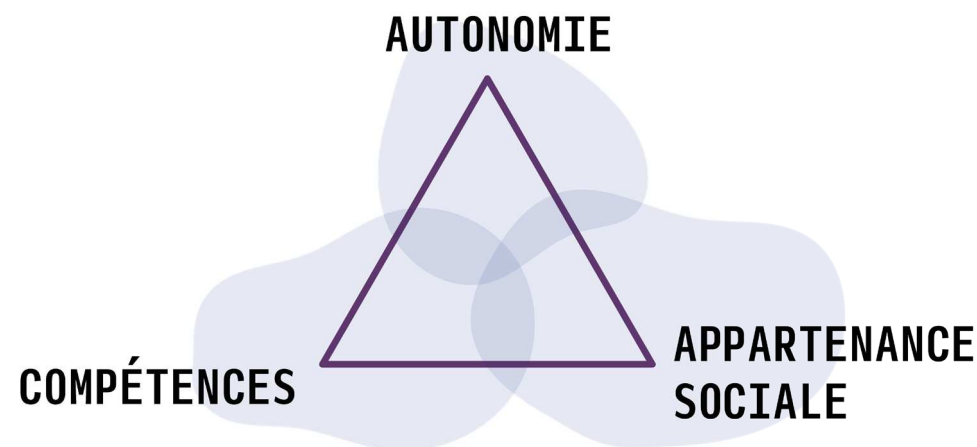
La théorie de l'auto-détermination repose sur une prémisse fondamentale : **les humains sont naturellement curieux, désireux d'apprendre et de comprendre le monde qui les entoure** (Nimiec et Ryan, 2009). Cette propension naturelle à l'apprentissage constitue une ressource sur laquelle les éducateurs devraient pouvoir prendre appui, mais les contraintes du système scolaire (programmes surchargés, notes, évaluations, comparaison des élèves entre eux) viennent trop souvent la contrarier et affectent la motivation et les dispositions des élèves par rapport aux apprentissages. De nombreux travaux montrent que lorsqu'une activité est effectuée par choix et non par obligation, elle est associée à un niveau de bien-être plus élevé, à un meilleur engagement et à de meilleures performances.

Comment créer, en classe, un tel environnement qui favorise la curiosité et l'engagement tout en répondant aux attentes institutionnelles, notamment par rapport aux programmes ? Les travaux de Deci et Ryan ont notamment montré que, pour permettre un fonctionnement optimal des individus, la satisfaction de trois « besoins psychologiques » était nécessaire : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2000; 2002; 2008).

Le **besoin d'autonomie** de l'individu est satisfait lorsque celui-ci se sent libre de choisir et d'organiser lui-même ses actions. L'autonomie renvoie au fait qu'une personne dispose d'une latitude décisionnelle suffisante pour se percevoir comme l'agent qui décide de réaliser une action donnée, elle ne doit pas être confondue avec une totale liberté dénuée de cadre, avec l'indépendance ou avec l'individualisme.

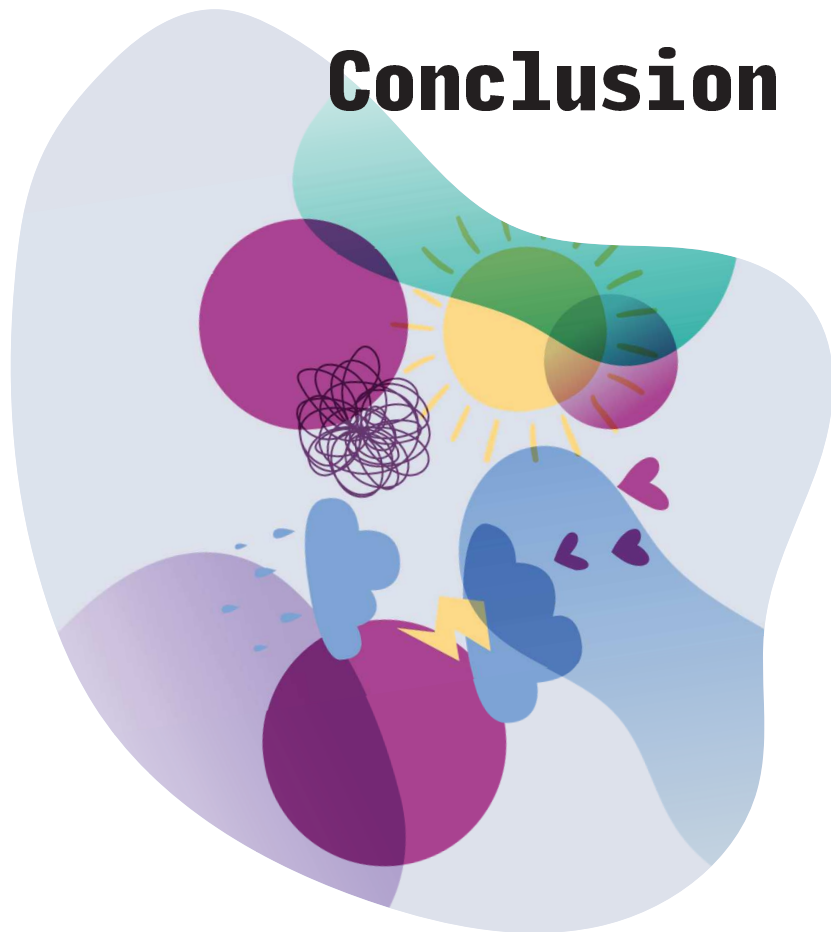
Le sentiment **d'appartenance sociale** (*relatedness*) — terme parfois rendu en français par relation avec autrui ou affiliation sociale — implique de développer avec autrui des relations satisfaisantes et sécurisantes, caractérisées par le respect mutuel et par une alliance positive (Baumeister et Leary, 1995; Deci et Ryan, 2002).

La notion de **compétence** fait référence au sentiment d'efficacité (Deci, 1975; White, 1959). Il est à noter qu'il s'agit spécifiquement de la compétence perçue, qui ne correspond pas toujours au niveau réel de compétence de l'individu. Le besoin de compétence se manifeste par l'envie de développer de nouvelles compétences ou de relever des défis (White, 1959; Deci et Ryan, 2002). Il est comblé lorsque l'individu se sent apte à exécuter une tâche et atteint les résultats escomptés (Deci et Ryan, 2000; 2002), mais aussi lorsque la réalisation de la tâche s'accompagne d'un retour (feedback) constructif (Vallerand et Reid, 1984; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). Ce feedback peut d'ailleurs être positif ou négatif selon que le résultat de l'activité a été atteint ou non : un feedback négatif n'a pas nécessairement pour effet de diminuer la motivation de celui qui le reçoit : tout dépend du contexte — contrôlant ou non — dans lequel il est donné. Il est « le véhicule par excellence de la sensation de compétence de l'élève » (Fenouillet, 2001). Le sentiment de compétence est indissociable de celui d'autonomie (Ryan, Mims et Koestner, 1983).



Pour les enseignants, une piste pour créer un environnement d'apprentissage optimal peut être de **proposer des activités qui motivent les élèves**, tout en veillant à satisfaire au maximum **ces trois besoins psychologiques fondamentaux**.

Conclusion



Malgré d'importantes avancées au cours des dernières décennies, **le champ des recherches sur les émotions est encore loin d'être circonscrit** ! Au terme de ces pérégrinations au fil des âges et des disciplines, nous espérons avoir donné un aperçu des différentes facettes de cet objet complexe que l'on nomme « émotion ». Si les émotions sont universelles — tous les humains et nombres d'animaux en ressentent —, leurs manifestations varient considérablement selon le contexte historique, social et culturel.

Ainsi que nous l'avons vu, certaines disciplines comme la psychologie, les neurosciences et les sciences cognitives s'attachent à définir, comprendre, évaluer les processus émotionnel et leur régulation, en s'intéressant avant tout aux dimensions physiologiques et biologiques ; les sciences sociales, comme l'anthropologie, la sociologie ou l'histoire envisagent principalement les émotions comme socialement et culturellement construites dans un environnement situé, mais se heurtent aux limites du relativisme culturel. Depuis une vingtaine d'années, cependant, un nombre de plus en plus important de chercheurs tente de résoudre les apories qui découlent des approches disciplinaires en croisant les regards entre biologie, sciences cognitives et sciences sociales.

Parmi eux, le neuroscientifique Damasio reconnaît désormais l'existence d'une « homéostasie socio-culturelle » qui serait située au niveau cortical et il admet l'idée que le développement culturel est susceptible de modifier le génome humain (Deluermoz, Fureix, Mazurel et Oualdi, 2013). Ainsi que nous l'avons vu, des sociologues comme Cléopâtre Montandon (1992) ou des historiens comme William Reddy (2010 ; 2019) proposent de réconcilier les points de vue sans opposer « processus biologique » et « construction sociale », en considérant les émotions comme des **habitudes cognitives incorporées, indissociables des apprentissages et des codes sociaux**.

De ces différents points de vue, on retiendra notamment pour notre propos que **les émotions sont constitutives du lien social** puisque, ainsi que le souligne le sociologue Norbert Elias (1969) « aucune société ne peut exister sans une canalisation des pulsions et émotions individuelles, sans une régulation précise des comportements de chacun ». Pour les parents et les éducateurs, il convient dès lors de s'interroger sur la manière dont sont transmis aux enfants, aux élèves, les codes émotionnels de leur groupe d'appartenance pour favoriser leur intégration sociale et leur réussite scolaire.

Finalement, toutes ces recherches sur les émotions ne sauraient se suffire à elles-mêmes ni constituer une fin en soi : elles prennent tout leur sens dès lors qu'elles permettent de mieux comprendre l'expérience humaine, de remettre en question certaines de nos idées préconçues, ou encore lorsqu'elles éclairent nos décisions et guident nos pratiques. Que nous en ayons conscience ou non, que nous le voulions ou non, les émotions font partie de notre vie quotidienne, mais elles sont encore trop souvent ignorées, en particulier en contexte scolaire. Apprendre à les identifier, à les accueillir et à cultiver celles qui favorisent l'épanouissement du potentiel de chacun — enfant ou adulte — est un cheminement dont l'itinéraire n'est pas tracé d'avance et qu'il nous appartient d'inventer. Nous espérons que ces pages contribueront à nourrir celles et ceux qui ont pour vocation d'accompagner les premiers pas des enfants dans ce voyage.

Références bibliographiques

- Astolfi, J. P. (2012). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In G. Geher (Éd.) *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (p. 115-145). Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Barrière-Boizumault, M. (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves*. Doctorat de l'université Claude Bernard — Lyon.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Belzung, C. (2015). *Neurobiologie des émotions*. Uprr Éditions.
- Berges, J. (1995). Du tonus et de la motricité dans l'examen de l'enfant. In S. Lebovici (Éd.) *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 659-678) Paris : Presses Universitaires de France.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière éducation.
- Borst, G. (2019). Comment fonctionne le cerveau. *Futuribles*, 428(1), 53-62.
- Boscaini, F., & Saint-Cast, A. (2010). L'expérience émotionnelle dans la relation psychomotrice. *Enfances Psy*, 49 (4), 78-88.
- Boquet, D., & Lett, D. (2018). Les émotions à l'épreuve du genre. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 47, 7-22.
- Cassely, J.-L. (2014). *Le côté obscur de l'intelligence émotionnelle*. Slate.fr. <http://www.slate.fr/life/81891/cote-obscur-intelligence-emotionnelle>.
- Chadzynski, D. (2009). Les enfants dans une « impasse » de construction. *Enfances Psy*, 42(1), 109-118.

Chanlat, J.-F. (2003). Émotions, organisation et management : Une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, 9(1), 113-132.

Conty, L., & Dubal, S. (2018). Émotions. In T. Collins, D. Andler, & C. Tallon-Baudry (Éd.), *La Cognition. Du neurone à la société* (p. 518-562). Paris : Folio.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Paris : L'Harmattan.

Coutu, S., & Lepage, G. (2017). La socialisation des émotions chez les jeunes enfants : Attitudes et croyances des mères et des éducatrices en service de garde. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 89-112.

Crahay, M., Dutrévis, M., & Marcoux, G. (2010). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. In M. Crahay, & M. Dutrévis (Éd.) *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 11-45). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Damasio, A. R. (1999). *Sentiment même de soi (Le) : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Darwin, C. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. New York : Oxford University Press.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

Deluermoz, Q., Fureix, E., Mazurel, H., & Oualdi, M. (2013). Écrire l'histoire des émotions : de l'objet à la catégorie d'analyse. *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 47, 155-89.

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : Aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3 (1), 41-51.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384.

Elias, N. (1969; 1975). *La Dynamique de l'Occident* (trad. Pierre Kamnitzer). Paris : Calmann-Lévy.

Élias N. (1973), *La Civilisation des mœurs*, Paris : Calmann-Lévy.

Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : Une validation française pilote. *Enfance*, 1(1), 37-60.

Feist, G. J., & Barron, F. (1996, June). Emotional intelligence and academic intelligence in career and life success. In *Annual Convention of the American Psychological Society*, San Francisco, CA.

Fenouillet, F. (2001). La motivation chez les collégiens et les lycéens. In C. Golder & C. Gaonac'h (éd.), *Profession Enseignant : enseigner à des adolescents*, *Manuel de psychologie*. Paris : Hachette Éducation.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705.

Giffard, B., & Lechevalier, B. (2006). Neurosciences et affects. *Champ psychosomatique*, 41(1), 11-27.

Goleman, D. (1994). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. New York: Bantam Books.

Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni, & P. L. Harris (Éd.) *Children's understanding of emotion* (p. 319-349). Cambridge studies in social and emotional development. New York: Cambridge University Press.

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Les Arènes.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher—child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, 21(8), 967-983.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). Emotional contagion. *Studies in Emotion and Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hauser-Cram, P., Durand, T. M., & Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 161-172.

Hochschild, A. R., Fournet-Fayas, S., & Thomé, C. (2017). *Le prix des sentiments : Au cœur du travail émotionnel*. Paris : La Découverte.

Hochschild, A. R. (1979). «Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure». *American Journal of Sociology* 85 (3), 551-575.

Illouz, E., & Cabanas, E. (2018). *Happycratie-Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Paris : Premier parallèle.

Jeantet, A. (2019). Socialisation émotionnelle et travail éducatif. *Diversité*, 195, 29-35.

Kubiszewski, V. (2018). *L'approche du «Soutien au Comportement Positif» : Description, apports théoriques et planification de l'étude de son déploiement* (Rapport intermédiaire). Besançon : Université Bourgogne Franche-Comté.

Lafortune, L., Doudin, P. A., Hancock, D., & Pons, F. (Éds.). (2004). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lamboy, B. (2018). Implanter des interventions fondées sur les données probantes pour développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : enjeux et méthodes. *Devenir*, 30(4), 357-375.

LeDoux, J., & Bemporad, J. R. (1997). The emotional brain. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 25(3), 525-528.

LeDoux, J. E. (2005). *The emotional brain : The mysterious underpinnings of emotional life*. Londres : Phoenix.

Lipiansky E. M. (1998). Expression de soi, émotion et changement. In J. M. Barbier, & O. Galatanu (Éd). *Action, affects et transformation de soi* (p. 125-148). Paris : Presses Universitaires de France. Paris : Presses Universitaires de France.

Livet P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lotstra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 29(2), 73-86.

Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Manstead, A. S., & Fischer, A. H. (2001). Social appraisal: The social world as object of and influence on appraisal processes. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone, *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (p. 221-232). Oxford : Oxford University Press.

Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Économie et management*, 162, 38-43.

Mauss, I. B., & Robinson, M. D. (2009). Measures of emotion: A review. *Cognition and emotion*, 23(2), 209-237.

McCoy, C. L., & Masters, J. C. (1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child development*, 56(5), 1214-1222.

Montandon, C. (1992). La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 101 105-122.

Montandon, C., & Osiek, F. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie*, 37(2), 263-285.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy 1. *Journal of personality*, 40(4), 525-543.

Mesquita, B., & Ellsworth, P. C. (2001). The role of culture in appraisal. In K.R. Scherer, & A. Schorr (Éd.) *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research* (p. 233-248). Oxford: Oxford University Press.

Mikolajczak, M. (2014). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. In Mikolajczak (Éd.) *Les compétences émotionnelles* (p. 1-9). Paris : Dunod.

Minner, F. (2019). Les émotions dans l'internalisation et l'émergence des normes sociales. *Sociologies*.

Montandon, C., & Osiek, F. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie*, 37(2), 263-285.

Montandon, C. (1992). « La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, 105-122.

Nader-Grosbois, N., Houssa, M., Jacobs, E., & Mazzone, S. (2016). Comment soutenir efficacement les compétences émotionnelles et sociales d'enfants à besoins spécifiques en milieu préscolaire et scolaire ? *Bulletin de psychologie*, 544(4), 295-315.

Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2009). Chapitre 8. Émotion et différences de genre. Dans : S. Krauth-Gruber, P. Niedenthal & F. Ric (Dir), *Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales* (p. 275-309). Wavre: Mardaga.

Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4 (4), 8-14.

Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651.

Okon, J., J. (2011). Role of Non-Verbal Communication In Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2 (5), 35-40.

Payne, W. L. (1985). *A Study of Emotion : Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire* (PhD Thesis). The Union for Experimenting Colleges and Universities.

Pezé, W. (2013). Les émotions et le moi chez quelques théologiens du haut Moyen gai. *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre*. BUCEMA, hors-série 5, 1-12.

Pharand, J., & Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.

Reddy, W. M. (2010). *The navigation of feeling : A framework for the history of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reddy, W. M. (2019). *La traversée des sentiments. Un cadre pour l'histoire des émotions* (1700-1850). Dijon : Presses du réel.

Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Sartre M. (2016). Les Grecs. In A. Corbin, J.-J. Courtine, & G. Vigarello (Éd.) *Histoire des émotions. De l'Antiquité aux Lumières* (tome 1, p. 18-20). Paris : Seuil.

Scherer K.R., Schorr A., & Johnstone T. (2001). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. New York: Oxford University Press.

Scherer, K. R., Rimé, B., & Chipp, P. (1989). L'expérience émotionnelle dans la culture européenne. In K. R. Scherer, & B. Rimé (Éd.) *Textes de base en psychologie. Les émotions* (p. 247-270). Paris/Genève : Delachaux et Niestlé.

Simoës-Perlant, A., & Lemerrier, C. (2018). Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans. *ANAE-Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 155, 417-423.

Sugai, G., & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.

Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 201-230.

Weiner, B. (1986). *An attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.

Weiss, R. P. (2000). *Emotion and learning. Training & Development*, 54(11), 45-45.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press.

Paris — Avril 2020
Mise en page et illustrations :
Margot Le Lepvrier

