

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
MARIE-FRANCE DANIEL
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
FRANCISCO PONS
OTTAVIA ALBANESE

 Presses
de l'Université
du Québec



Facebook : La culture ne s'hérite pas elle se conquiert

Pédagogie et psychologie des émotions

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E N.C.

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

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

FRANCE

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone: 33 1 43 54 49 02

Télécopieur: 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA

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

Téléphone: 022 960 95 25

Télécopieur: 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle

Sous la direction de
LOUISE LAFORTUNE
MARIE-FRANCE DANIEL
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
FRANCISCO PONS
OTTAVIA ALBANESE

2005



Presses de l'Université du Québec

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

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre:

Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1360-2

1. Émotions et cognition. 2. Apprentissage, Psychologie de l'. 3. Psychopédagogie.
4. Émotions chez l'enfant. 5. Émotions chez l'adolescent. 6. Affectivité.
I. Lafortune, Louise, 1951- .

LB1073.P43 2005

370.15'34

C2005-940658-5

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

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
avec l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFOSCAN COLLETTE QUÉBEC

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2005 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2005 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2005

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
<i>Louise Lafortune, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin Francisco Pons et Ottavia Albanese</i>	
Partie 1	
Approche plutôt pédagogique	7
Chapitre 1 Étude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base	9
<i>Marie-France Daniel, Emmanuelle Auriac, Catherine Garnier, Martine Quesnel et Michael Schleifer</i>	
1. La prévention primaire de la violence	11
2. Cadre théorique	13
2.1. Les représentations sociales (RS)	13
2.2. Les émotions	16
2.3. L'approche philosophique	17
3. Méthode d'analyse	19
4. Des résultats	21
4.1. Les RS que les enfants se font de quatre émotions de base – Une catégorisation	21
4.2. La dynamique des RS que les enfants se font de quatre émotions de base – Avec et sans stimulation cognitive	23
5. Discussion et conclusion	29
Bibliographie	32

Chapitre 2	Développement de la compétence émotionnelle	35
	<i>Louise Lafortune</i>	
1.	Validation d'activités interactives-réflexives en mathématiques	38
2.	Concepts théoriques : émotions, métaémotion et compétence émotionnelle	40
2.1.	Émotions	40
2.2.	Métaémotion	41
2.3.	Compétence émotionnelle	42
3.	Implantation d'activités interactives-réflexives et évaluation de cette implantation : description et résultats	46
4.	Liens avec la compétence émotionnelle	49
5.	Perceptions des élèves à propos des croyances de leurs parents à l'égard des mathématiques	50
6.	Interprétation et discussion	52
	Conclusion	53
	Bibliographie	55
Chapitre 3	Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique	61
	<i>Louise Lafortune et Andrée Robertson</i>	
1.	Le rôle des émotions dans l'expression d'une pensée critique	63
2.	Le rôle de la pensée critique sur l'expression des émotions	65
3.	Des actions pour favoriser l'intervention	69
3.1.	Intervenir sur les émotions pour favoriser le développement de la pensée critique	69
3.2.	Développer la pensée critique par les émotions et la métacognition	74
3.3.	Développer la pensée critique pour aider à la gestion des émotions	76
	Conclusion : discussion et perspectives	83
	Bibliographie	84

Chapitre 4	Compétence émotionnelle dans l'accompagnement	87
	<i>Louise Lafortune, Lise St-Pierre et Daniel Martin</i>	
1.	Réflexion menant à des choix théoriques	89
2.	Compétence émotionnelle	90
3.	Autoanalyse de la prise en compte de la dimension affective dans le cadre d'une formation à l'accompagnement	94
3.1.	Construction de la grille d'autoanalyse de la prise en compte de la dimension affective	95
3.2.	Explications des types d'interventions	97
4.	Analyse de données recueillies auprès de personnes accompagnatrices : Québec et Suisse	104
4.1.	Situations d'accompagnement : émotions et manifestations d'émotions	104
4.2.	Interventions de la personne accompagnatrice	108
4.3.	Préparation à la réalisation des situations d'accompagnement	110
5.	Discussion	112
	Conclusion	113
	Annexe	116
	Bibliographie	117
Chapitre 5	La formation des travailleurs sociaux aux réalités interculturelles	119
	<i>Jo Ann Lévesque</i>	
1.	Les travailleurs sociaux et les réalités interculturelles	121
2.	Le cours intitulé Réalités interethniques et intervention sociale	122
3.	Un instrument d'analyse : le modèle de développement du jugement réflexif	124
4.	Une méthodologie : l'approche anthropopédagogique	125
5.	Le modèle d'enseignement portant sur le développement du jugement réflexif	127

6. Les conditions tirées des données concernant chaque axe du modèle	129
7. La rédaction	137
8. Le modèle de développement du jugement réflexif et la pédagogie	139
Conclusion	140
Bibliographie	141

Partie 2

Approche plutôt psychologique 143

Chapitre 6 Adolescence et conscience des émotions positives 145

Ottavia Albanese et Ilaria Grazzani Gavazzi

1. Émotions et adolescence	148
2. Le travail de recherche	150
2.1. Méthode	151
2.2. Résultats	153
Discussion et conclusion	157
Bibliographie	160

Chapitre 7 Le sentiment de culpabilité comme outil d'information (affect-as-information) chez les adolescents 165

Francesco Mancini et Amelia Gangemi

1. Méthode	170
2. Résultats	173
Discussion et conclusion	177
Bibliographie	180

Chapitre 8 La compréhension des émotions 183

*Francisco Pons, Pierre-André Doudin,
Paul L. Harris et Marc de Rosnay*

1. La compréhension des émotions et ses différentes composantes	186
1.1. Composantes externes (stade I)	187
1.2. Composantes mentales (stade II)	188
1.3. Composantes réflexives (stade III)	189

2.	Origines de la compréhension des émotions	190
2.1.	Origine affective	191
2.2.	Origine intellectuelle.	192
2.3.	Origines affectives ou intellectuelles ?	193
3.	Méthodologie de la recherche	195
3.1.	Population	195
3.2.	Procédure et score	196
4.	Résultats de la recherche	197
5.	Discussion	199
	Conclusion.	201
	Bibliographie.	202
Chapitre 9	Cognition des émotions et psychopathologie	207
	<i>Maria Grazia Strepparava</i>	
1.	L'histoire des émotions: de l'expérience vécue à l'histoire racontée.	209
2.	Le cadre de référence clinique: le cognitivisme constructiviste ou relationnel	213
2.1.	Les organisations de la personnalité.	215
2.2.	Les systèmes motivationnels interpersonnels (SMI)	215
2.3.	Comment reconnaître les différentes organisations de personnalité?	217
3.	Les émotions dans les troubles alimentaires psychogènes.	218
4.	Qu'en est-il des enfants aux prises avec un trouble du comportement alimentaire?	220
5.	Aspects méthodologiques	222
5.1.	Critères d'analyse des réponses	223
5.2.	Résultats	225
	Conclusion.	235
	Bibliographie.	238
	Notices biographiques	243



Introduction¹

Louise Lafortune
Marie-France Daniel
Pierre-André Doudin
Francisco Pons
Ottavia Albanese

-
1. Nous remercions chaleureusement Pauline Provencher qui a assumé un rôle de professionnelle de recherche pour l'arbitrage des chapitres de ce livre. Nous avons apprécié sa rigueur, sa discrétion et sa disponibilité.

Bien que plusieurs ouvrages abordent la dimension émotionnelle de l'apprentissage, peu ont associé des réflexions, des actions et des recherches alliant pédagogie et psychologie. Il n'est pas toujours facile de départager l'apport de ces deux approches dans les interactions en classe et dans le cheminement individuel des élèves. Cette difficulté montre bien leur complémentarité et l'intérêt de les étudier dans un même ouvrage. En effet, l'expression, l'influence et la compréhension des émotions en cause dans diverses situations d'apprentissage ou d'enseignement méritent d'être examinées sous plusieurs angles, par exemple :

- les représentations sociales,
- les expériences plus ou moins positives,
- les liens avec le développement de la pensée critique,
- les réalités interculturelles,
- le rôle des parents dans le suivi scolaire,
- l'accompagnement des personnels scolaires,
- les difficultés d'intégration scolaire,
- les abus,
- les problèmes alimentaires.

Comme on peut le constater dans cette énumération, les angles d'approche de la dimension émotionnelle de l'apprentissage sont très divers. Ceux qui sont proposés dans cet ouvrage (pédagogiques ou psychologiques) montrent que diverses approches peuvent être utilisées pour comprendre ces processus émotionnels.

L'objectif général de l'ouvrage est de mieux cerner ce que sont les émotions et la compétence émotionnelle en puisant l'inspiration dans les domaines de la pédagogie et de la psychologie. La première partie de l'ouvrage regroupe les chapitres liés davantage à la pédagogie et la seconde, ceux qui se rattachent davantage à la psychologie.

PREMIÈRE PARTIE – APPROCHE PLUTÔT PÉDAGOGIQUE

Dans le premier chapitre, Marie-France Daniel, Emmanuelle Auriac, Catherine Garnier, Martine Quesnel et Michael Schleifer présentent les résultats d'une étude menée au Québec et en France, en lien avec les représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base. Les auteurs tentent de répondre aux questions suivantes : Comment les enfants de cinq et six ans se représentent-ils la joie ? la colère ? la peur ? la tristesse ? Sans

stimulation particulière, les représentations que se font les enfants de ces émotions sont-elles stables entre l'âge de cinq et six ans ? Et avec stimulation cognitive (c'est-à-dire avec utilisation de l'approche de Philosophie pour enfants), comment évoluent ces représentations sociales durant l'année scolaire ?

Dans le deuxième chapitre, Louise Lafortune s'intéresse au développement de la compétence émotionnelle, qu'elle situe dans une perspective cognitive et qu'elle applique au contexte du suivi parental en mathématiques. L'auteure présente les résultats de trois étapes de recherche : 1) la validation d'activités interactives-réflexives en mathématique pour assurer le suivi scolaire à la maison, 2) l'implantation de ces dernières et son évaluation ; et 3) les résultats d'une étude exploratoire portant sur les perceptions des élèves quant aux croyances de leurs parents à l'égard des mathématiques.

Le troisième chapitre explore les relations possibles entre émotions et pensée critique, ainsi que des pistes d'action visant à rejoindre les élèves. Les auteures, Louise Lafortune et Andrée Robertson, réfléchissent sur des questions telles que : Les émotions peuvent-elles entraver ou favoriser l'expression d'une pensée critique ? Le développement d'une pensée critique a-t-il une incidence sur la compréhension des émotions ? Existe-t-il des interventions qui permettraient une meilleure gestion des émotions ? Le développement d'habiletés liées à une pensée critique peut-il favoriser une meilleure gestion des émotions ?

Au quatrième chapitre, Louise Lafortune, Lise St-Pierre et Daniel Martin s'intéressent à l'influence de la dimension affective dans une démarche d'accompagnement des enseignantes et enseignants inscrits en formation continue. Les auteurs, associés à une recherche-formation-intervention, examinent le rôle des émotions dans l'accompagnement et le développement de la compétence émotionnelle chez les personnes accompagnatrices.

Au cinquième chapitre, Jo Ann Lévesque propose un modèle d'enseignement appliqué aux étudiantes et étudiants universitaires inscrits en travail social. Le modèle vise à développer chez ces derniers une meilleure compréhension des réalités interculturelles et à contrer les a priori culturels qui se manifestent parfois chez les personnes travaillant avec les nouveaux arrivants. L'étude vérifie dans quelle mesure ce modèle d'enseignement, lorsque les conditions d'application sont respectées, permet de contrer l'affectivité non raisonnée, de favoriser des prises de conscience, de conduire à une ouverture à la différence et de développer les compétences réflexives chez les étudiantes et étudiants.

DEUXIÈME PARTIE – APPROCHE PLUTÔT PSYCHOLOGIQUE

Ottavia Albanese et Ilaria Grazzani, au chapitre six, rapportent les résultats d'une recherche préliminaire portant sur la conscience des émotions et la compétence émotionnelle chez les adolescentes et adolescents âgés de 16 à 18 ans. Il était demandé aux jeunes d'explorer leurs émotions en lien avec des expériences positives, reconnues comme un aspect du bien-être subjectif et comme un facteur de protection durant l'adolescence. L'étude a notamment permis de relever des distinctions entre les garçons et les filles quant aux types d'expériences que les deux groupes considèrent comme positives.

Dans le chapitre sept, Francesco Mancini et Amelia Gangemi examinent les effets cognitifs de l'activation du sentiment de culpabilité chez un groupe d'adolescents et d'adolescentes. Les auteurs décrivent les résultats d'une recherche expérimentale visant à étudier l'influence de la culpabilité, suscité par le souvenir de sentiments de culpabilité antérieurs, sur la perception du danger et sur les jugements relatifs aux performances préventives.

Le chapitre huit, rédigé par Francisco Pons, Pierre-André Doudin, Paul Harris et Marc de Rosnay, porte sur la compréhension des émotions et sur les possibles relations entre les émotions, l'affect et l'intellect. Les auteurs définissent d'abord le concept de compréhension des émotions. Ils présentent ensuite les résultats d'une recherche visant à examiner l'impact spécifique des abus (caractéristique affective) et des difficultés scolaires (caractéristique intellectuelle) sur la compréhension des émotions chez les adolescents et adolescentes.

Maria Grazia Strepparava, au chapitre neuf, explore la cognition des émotions et la psychopathologie au regard des problèmes alimentaires des enfants et des adolescents. Adoptant une approche clinique, l'auteure traite des caractéristiques et du développement de la narration émotionnelle chez des sujets qui souffrent d'un problème de comportement alimentaire, ainsi que du rôle de la dimension émotionnelle dans les relations interpersonnelles.

La contribution d'auteurs et d'auteures de divers horizons géographiques – Québec, Danemark, France, Italie et Suisse – ajoute à la diversité des perspectives adoptées. Cette variété de points de vue permet de proposer une vision transversale de l'influence des émotions dans l'apprentissage en explorant des avenues comme la métaémotion et la compétence émotionnelle.

PARTIE 1

APPROCHE
PLUTÔT PÉDAGOGIQUE

Étude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base

Marie-France Daniel

Université de Montréal

marie-france.daniel@umontreal.ca

Emmanuelle Auriac

Institut universitaire de formation

des maîtres (IUFM) d'Auvergne

Emmapeyronnet@aol.com

Catherine Garnier

Université du Québec à Montréal

Garnier.Catherine@uqam.ca

Martine Quesnel

Université du Québec à Montréal

Quesnel.Martine@uqam.ca

Michael Schleifer

Université du Québec à Montréal

Schleifer.Michael@uqam.ca

RÉSUMÉ

Dans la visée d'un projet de recherche, subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada de 2001 à 2005 et axé sur la prévention « primaire » de la violence, un des objectifs des auteurs consistait à étudier le processus par lequel les enfants d'âge préscolaire modifient leur représentation de certaines émotions de base. Les questions particulières qui ont été traitées dans ce chapitre sont : a) Quelles sont les représentations sociales que se font les enfants de 5 et 6 ans de quatre émotions de base (la joie, la colère, la peur, la tristesse) ? b) Sans stimulation particulière, les représentations sociales des enfants de cet âge sont-elles stables ? c) Sous stimulation cognitive, comment se manifeste le processus de modification des représentations chez ces enfants ? L'étude menée était exploratoire ; l'outil principal était une entrevue individuelle basée sur l'association de mots auprès de 53 enfants. Les résultats préliminaires qui ont émergé de l'analyse indiquent que les représentations sociales des enfants se regroupent selon trois catégories : une non-représentation des émotions, une représentation égocentrique des émotions et une représentation socialisante des émotions. Il est également ressorti de l'analyse des entrevues individuelles qu'à l'intérieur d'une année scolaire, dans tous les groupes (expérimentaux et témoins), les enfants ont modifié leurs représentations des émotions. Par ailleurs, les modifications ont été plus significatives chez les enfants issus des groupes expérimentaux et des changements se sont davantage manifestés dans la troisième catégorie, soit la représentation socialisante des émotions.

Dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada de 2001 à 2005, axé sur la prévention primaire de la violence, un de nos objectifs consistait à étudier le processus de modification des représentations sociales (RS) que les enfants d'âge préscolaire se font de quatre émotions de base. Nous relierons la prévention de la violence et le travail sur l'affinement des RS en nous appuyant sur des études qui associent la source interne de la violence à des représentations biaisées que se fait un individu d'une situation.

Les trois questions auxquelles nous tentons de répondre dans ce chapitre sont les suivantes : Quelles sont les représentations sociales que se font les enfants de 5 et 6 ans de quatre émotions de base, nommément la joie, la colère, la peur, la tristesse¹ ? Sans stimulation particulière, les représentations sociales que se font les enfants de ces émotions sont-elles stables ? Avec stimulation cognitive, comment se manifeste le processus de modification des représentations sociales des émotions chez ces enfants ? Pour répondre à la troisième question, nous avons posé comme « postulat méthodologique » que l'approche de Philosophie pour enfants, si elle était pratiquée de façon régulière dans la classe durant une année scolaire, serait un outil pertinent pour stimuler cognitivement les enfants et ainsi participer à la modification des représentations qu'ils se font des émotions.

Dans les pages qui suivent, après avoir défini la problématique de la prévention de la violence, nous introduisons un cadre théorique à trois volets interreliés : les représentations sociales, les émotions et l'approche philosophique. Enfin, nous présentons et discutons des résultats préliminaires d'une expérimentation en cours, menée auprès d'enfants du préscolaire.

1. LA PRÉVENTION PRIMAIRE DE LA VIOLENCE

La violence est un phénomène de plus en plus décrié dans nos sociétés. Or, pour Bergeret (1999), la violence existe en toute personne ; elle est innée, naturelle, fondamentale. Dans des conditions positives, elle est souhaitable en ce qu'elle représente un moteur de l'amour, de l'énergie et de la

1. Certains chercheurs comme Wallon (1925) nomment quatre émotions de base : joie, peur, colère, tristesse. D'autres chercheurs (voir Frijda, 1993 ; 2003) y ajoutent quatre autres émotions de base : fierté, culpabilité, dégoût, surprise. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous nous sommes attardés aux quatre émotions relevées par Wallon.

créativité; elle est un outil pour assurer la survie de la personne. Ce n'est que lorsque la violence n'est pas intégrée qu'elle peut donner naissance à de l'agressivité et à des abus.

Dans le projet de recherche, nous ne nous préoccupons pas de la violence fondamentale, mais de la violence non intégrée, celle qui engendre des abus et des désordres. Selon le ministère de l'Éducation (1990), il s'agit alors « de l'usage d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, moral ou social), de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures qui a pour effet de contraindre ou de détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologiques, moraux ou sociaux, un objet (biens matériels, personnes, symboles) afin d'assurer la réponse d'un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé ». Ce type de violence peut et doit être combattu, voire prévenu. Encore faut-il en connaître la source.

Les chercheurs ne s'entendent pas sur la source interne de la violence. Certains établissent un lien entre un acte violent et une rupture de la pensée (Damasio, 1994; Malherbe, 2000; Wallon, 1925). D'autres relient la violence à la qualité des RS que se fait un individu d'une situation ou, plus exactement, aux limites de ces représentations, car lorsqu'elles sont faussées elles risquent de biaiser le jugement au regard de cette situation et d'engendrer un acte violent (Libersan, 2003; Jodelet, 1993). Pour d'autres encore, ce sont les émotions qui influencent les perceptions (Dantzer, 1988); aussi, la violence est souvent reliée à des émotions mal gérées (Doudin et Erkohen-Marküs, 2000). Nous estimons pertinent de vérifier si les « RS des émotions » des enfants ont un impact sur le caractère coopératif ou agressif de leur comportement. Notre projet se situe dans une perspective préventive.

La prévention de la violence s'inscrit à trois niveaux: primaire, secondaire et tertiaire. Notre projet de recherche est axé sur la prévention « primaire », c'est-à-dire celle qui s'adresse à une population saine et qui vise à anticiper les actes de violence. L'école peut jouer un rôle fondamental dans la prévention primaire de la violence. Et, de fait, plusieurs approches préventives cohabitent dans les écoles. Toutefois, la plupart de ces approches mettent l'accent sur l'acquisition d'habiletés prosociales chez les enfants d'âge scolaire (à partir de 6 et 7 ans). En revanche, notre travail s'adresse à des enfants du préscolaire (5 à 6 ans) et il vise le développement global de ces enfants en passant par leur développement cognitif.

D'aucuns estiment qu'il ne convient pas de s'investir dans un travail cognitif avec des jeunes enfants. Cependant, mentionnons les actions menées en accord avec la *Convention sur les droits de l'enfant*, ratifiée en 1989 par l'Organisation des Nations Unies (ONU), qui recommande le

droit à la parole et à la pensée autonome et critique des enfants (voir les articles 5, 13, 14, 15 et 16). Signalons également que des études démontrent que des jeunes enfants sont capables de réfléchir sur leurs émotions pour en comprendre les causes et les conséquences (Pons, Harris et de Rosnay, 2003; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, 2003) et que cette réflexion peut avoir une incidence sur la qualité de leurs interactions sociales (Villanueva, Clemente et Garcia, 2000). Mentionnons enfin des travaux qui montrent que les RS servent à réguler les conduites par rapport aux normes sociales à l'intérieur desquelles l'individu agit et que la modification des représentations sociales d'un individu influence son jugement et ses façons de se comporter (Duveen, 1999; Garnier, 1999).

En résumé, notre projet de recherche se situe dans une perspective de prévention primaire de la violence. De façon complémentaire à ce qui se fait déjà dans les écoles, nous avons convenu de travailler avec les enfants du préscolaire. D'une part, des études démontrent que les comportements violents apparaissent très tôt chez les enfants (Dodson, 1972; Dumas, 2000). D'autre part, une recension des écrits indique que ces derniers sont capables de comprendre leurs émotions et d'y réfléchir en termes de relations causales. L'un des objectifs de la recherche consistait à décrire les représentations sociales que les enfants de 5 et 6 ans se font des émotions et à comprendre comment ces RS évoluent au cours d'une année scolaire. À cet effet, rappelons que les questions traitées dans ce chapitre sont : 1) Quelles sont les représentations sociales que se font les enfants de 5 et 6 ans de quatre émotions de base, nommément la joie, la colère, la peur et la tristesse ? 2) Avec stimulation particulière, les représentations sociales que se font les enfants de ces émotions sont-elles stables ? 3) Sous stimulation cognitive, comment se manifeste le processus de modification des représentations sociales des émotions chez ces enfants ?

2. CADRE THÉORIQUE

Afin de mieux saisir ce que nous entendons par les « représentations sociales des émotions », dans les pages suivantes nous introduirons d'abord le volet « représentations sociales » puis le volet « émotions », avant de nous intéresser à l'approche philosophique.

2.1. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES (RS)

À la fin du XIX^e siècle, Durkheim introduit la notion de représentations collectives comme objets scientifiques légitimes. À sa suite, des historiens des mentalités ont fait surface : Ariès étudie la famille et l'enfant; Vovelle se penche sur la mort; Foucault sur la folie et la sexualité; Élias sur les

mœurs et l'hygiène ; Vigarello sur le propre et le sale, etc. Piaget également, dans ses études épistémologiques, a été conduit à poser le problème des représentations, notamment du jugement moral, chez l'enfant, lorsqu'il s'est penché sur la modification des idées que ces derniers se faisaient à propos des notions de discipline, de règle, de respect, de coopération, etc. (voir Mannoni, 1998). En psychologie sociale, la notion de représentation sociale a été introduite par Moscovici (1961). C'est lui qui fournit au concept sa définition scientifique et qui décrit une méthode d'analyse propre à l'appréhender.

Le fondement théorique de la représentation sociale (RS) est constructiviste et il postule l'absence de rupture entre le monde et l'individu, entre l'intérieur et l'extérieur d'un individu ou d'un groupe. En d'autres termes, il suppose que la réalité objective n'existe pas, mais qu'elle est toujours représentée, c'est-à-dire appropriée par un individu ou un groupe, reconstruite dans son univers symbolique et intégrée dans son système de valeurs (Doise, 1992). La RS est alors à la fois « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1994, p. 13).

Des théoriciens précisent que le fondement de la RS est nécessairement socioconstructiviste, puisque la RS est déterminée par le système social dans lequel l'individu évolue et par la nature des liens que celui-ci entretient avec ce système. Dans cette optique, la représentation est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée qui concourt à la construction d'une réalité commune (Jodelet, 1989). Elle correspond aux opinions, aux croyances et aux attitudes liées à un objet ou une situation.

En tant que vision du monde développée par les acteurs sociaux, les RS fonctionnent comme un système organisé et hiérarchisé d'interprétation des données sociales. Elles permettent aux individus de décoder les attentes et les anticipations des autres membres et elles sont en interdépendance par rapport aux actions des uns et des autres (Abric, 1994). La RS et la pratique sociale sont corrélatives et coconstitutives. En effet, la représentation guide et détermine la pratique, et la pratique crée ou transforme la représentation. Autrement dit, les RS servent à interpréter les situations et à justifier les conduites par rapport aux normes sociales qui influencent les individus (voir notamment Doise, 1969). Les RS ont donc une fonction d'identification et une autre d'orientation.

Bref, les représentations sont une construction individuelle et spontanée de la réalité qui évolue dans un contexte social. Elles ont une fonction d'identification d'un individu à son groupe de référence et une fonction

d'orientation au regard des attentes et des conduites à adopter. Quant à leur étude, elle permet la saisie et la compréhension de la réalité ainsi que l'explication de cette réalité (fonction de savoir; Abric, 1994).

Dans le contexte particulier de notre étude, nous nous sommes d'abord théoriquement assurés que les émotions constituent un objet de représentation. À la différence de Doise, Moliner (1993) soutient que tout objet n'est pas issu des RS puisque, si tel était le cas, cela signifierait que la RS constitue notre seul moyen d'interprétation du monde. Selon lui, « il y aura élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjecturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe » (p. 13). Les critères molinériens concernent donc, d'une part, le caractère polymorphe d'un objet (significations et formes variées) et, d'autre part, la valeur d'enjeu (impact sur l'individu et sur le social).

Dans le cas de notre étude, les émotions sont une production humaine (par opposition, par exemple, à des pratiques sociales ou à des objets physiques), qui suppose effectivement un enjeu, lequel est de deux ordres : individuel et social. Les enjeux individuels se situent notamment sur les plans cognitif et affectif en ce sens qu'affiner les représentations sociales qu'un enfant se fait des émotions apporte à celui-ci une meilleure compréhension des tenants et aboutissants des actions (les siennes et celles des pairs) et, par conséquent, une meilleure compréhension du monde ainsi qu'un meilleur contrôle sur sa vie. Les enjeux sont également sociaux, puisque l'affinement des RS que se font les enfants des émotions est susceptible d'avoir une incidence sur leurs comportements prosociaux coopératifs ou agressifs et sur le climat de la classe. Dans cette optique, Jodelet (1989) soutient que toute représentation « s'inscrit dans des cadres de pensées préexistants tout en engageant une morale sociale » (p. 34).

Quant au caractère polymorphe des RS, mentionnons la complexité des émotions au regard des manifestations et des significations qu'elles sous-tendent. Par exemple, la joie peut être représentée par des rires, des sauts, des rougeurs, des larmes... ; la peur peut être considérée comme un signe de féminité chez les femmes (positif) ou encore un signe de faiblesse chez les chefs (négatif)... Mais qu'en est-il des émotions elles-mêmes ?

2.2. LES ÉMOTIONS

Un bref survol historique rappelle l'absence de consensus entre les théoriciens pour définir l'émotion. Il y a eu d'abord les théories périphériques de James, de Lange et de Cannon (fin XIX^e siècle), qui reliaient essentiellement des états émotionnels et des perceptions corporelles. Ensuite, Schachter et Singer (milieu XX^e siècle) ont proposé une théorie cognitivo-psychologique des émotions. Cette théorie se situe à l'intersection des théories physiologiques et cognitives de l'émotion, en ce qu'elle inclut les manifestations physiologiques et l'interprétation cognitive de celles-ci. Puis les théories cognitives apparaissent avec Arnold (mi-XX^e siècle), qui soutient que le cerveau n'est pas le lieu de simples réflexes, mais qu'il est très actif dans le décodage des stimulus émotionnels. Il fait appel au concept de mémoire des expériences émotionnelles antérieures et à l'estimation des conséquences possibles. Ensuite, la théorie relationnelle des émotions apparaît dès les années 1970 avec Lazarus qui introduit l'interaction de l'individu avec son environnement, déterminante de l'émotion. Cette dernière serait influencée par les normes, les règles et les caractéristiques sociales de l'environnement, bien que le processus fondamental à l'origine de la détermination de l'émotion soit un traitement cognitif interne. Il en va de même pour Averill (1980), qui conçoit les émotions comme des constructions sociales gérées par des règles sociales et des attentes comportementales, lesquelles influencent à leur tour l'expérience émotive de l'individu.

Des psychologues s'accordent pour soutenir que, quel que soit le type de situation vécu par l'individu, il y a généralement un désir et une croyance (Harris et Pons, 2003) ou un intérêt (*concern*) d'ordre personnel, relationnel ou social à la source de toute émotion. L'intérêt personnel est lié à l'intégrité physique et psychologique. On y retrouve les problèmes de protection corporelle, de satisfaction des besoins élémentaires et de la sauvegarde de l'estime de soi. L'intérêt relationnel traduit les liens fondamentaux (familiaux...) qui sont à la base de la cohésion des groupes sociaux. L'intérêt social est lié au respect des normes, des principes et des valeurs qui perpétuent l'ordre social. C'est la satisfaction ou la non-satisfaction de ces derniers qui seraient à l'origine de l'induction émotionnelle. À l'exception de la peur, qui peut revêtir un caractère personnel, les trois autres émotions se déclenchent généralement dans un contexte relationnel ou social. Il semblerait que la protection corporelle et l'estime de soi soient généralement à la source de la joie et de la peur; que la satisfaction des besoins relationnels soit généralement en lien avec la joie et la tristesse; que la colère soit souvent liée au respect des normes sociales (Cosnier, 1994).

Des études montrant l'apport du cognitif dans le fonctionnement émotionnel des individus soutiennent que des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires trouvent plus difficile que les autres jeunes de comprendre les émotions, même ceux qui ont subi des abus (voir Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2005). D'autres études (notamment Harris et Pons, 2003) révèlent que la réflexion sur les émotions tend à réguler leur intensité ou, en d'autres termes, que la réflexion sur les émotions est un processus susceptible d'altérer le fonctionnement émotionnel chez l'individu avec une répercussion sur les composantes sociales. D'autres études encore précisent que les échanges avec les parents peuvent contribuer de façon significative à une meilleure compréhension des émotions par les enfants. Dans cette perspective constructiviste, nous avons postulé que des échanges entre pairs portant sur des concepts philosophiques, c'est-à-dire sur des concepts ouverts, seraient susceptibles de contribuer à l'affinement des représentations sociales que les enfants se font des émotions. L'approche philosophique est le troisième et dernier volet du cadre théorique.

2.3. L'APPROCHE PHILOSOPHIQUE

Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, l'objectif de recherche qui est visé dans ce chapitre concerne la description des RS que se font les enfants des émotions ainsi que la compréhension du processus d'évolution de ces RS. Il convenait donc de stimuler ces enfants sur le plan cognitif afin de s'assurer que leurs RS évoluent au cours d'une année scolaire. Pour ce faire, nous avons posé comme « postulat méthodologique » (voir Van der Maren, 1996) que l'approche de Philosophie pour enfants (PPE), si elle était pratiquée de façon régulière dans la classe durant une année scolaire, serait un outil pertinent pour stimuler cognitivement les enfants et ainsi participer à la modification des RS qu'ils se font des émotions. En effet, plusieurs études ont démontré que la PPE développe chez les jeunes des compétences sur les plans cognitif, social et de la communication (entre autres : Camhy et Iberer, 1988 ; Cannon, 1987 ; Cannon et Weinstein, 1985 ; Gazzard, 1988 ; Lane et Lane, 1986 ; Schleifer, Daniel, Lafortune et Pallascio, 1999). Dans le cadre de notre recherche, la PPE a donc été considérée comme un outil pédagogique favorisant l'atteinte de l'objectif visé.

La PPE a été conçue dans les années 1970 par le philosophe américain Matthew Lipman et son équipe de la Montclair State University située au New Jersey (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980). Elle est maintenant utilisée dans près de 50 pays à travers le monde et son matériel est traduit en 20 langues. Le matériel philosophique écrit par Lipman comprend sept romans philosophiques qui s'adressent aux jeunes de 6 à 15 ans. Il s'inspire des champs de la philosophie : logique, éthique... Le support

philosophique qui sera utilisé dans le cadre de notre recherche s'intitule *Les Contes d'Audrey-Anne* (Daniel, 2002, 2003). C'est un nouveau matériel qui s'inscrit dans la perspective de Lipman, mais qui vise spécifiquement la prévention primaire de la violence auprès des enfants de 5 ans. Ce support a préalablement été validé. Des expérimentations au Québec et en France ont montré que, du fait que les contes et les échanges entre pairs qui s'ensuivent se situent dans la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1985) des enfants, ceux-ci apprennent rapidement à s'investir dans une réflexion dialogique centrée sur des concepts tels que la violence, les émotions, les droits, etc. (voir Daniel, 2004; Daniel et Michel, 2001; Schleifer, Daniel, Auriac et Lecompte, 2003).

Les *Contes* sont de nature philosophique, car ils favorisent le questionnement sur des concepts ouverts pour lesquels il n'existe pas une réponse unique et sur lesquels les enfants sont invités à réfléchir ensemble. Les objectifs spécifiques des *Contes* visent le développement d'habiletés cognitives (comprendre, identifier des causes, anticiper des conséquences, établir des relations, juger, etc.) et sociales (autonomie, empathie, dialogue, etc.) dans le cadre d'une sensibilisation aux diverses manifestations de la violence.

Une pédagogie en trois étapes est suggérée pour aider les enfants à « philosopher » : 1) L'adulte lit un des contes aux enfants. 2) Les enfants sont ensuite invités à poser des questions philosophiques (Pourquoi ? Que veut dire... ?...) que la lecture leur a inspirées et dont ils aimeraient discuter ensemble. 3) Les enfants tentent de répondre ensemble à la question qu'ils ont choisie et, à cette fin, ils sont amenés à dialoguer. Un dialogue est dit philosophique lorsque les enfants, au lieu de s'attarder à des anecdotes personnelles, cherchent le sens des concepts, questionnent, donnent leur opinion, justifient cette opinion par de bonnes raisons, trouvent des ressemblances et des différences, apportent des contre-exemples, élaborent des relations entre les concepts, sont critiques à l'égard de ce que les autres énoncent, s'autocorrigent et ainsi de suite. L'objectif du dialogue n'est pas de faire raconter aux enfants des situations personnelles en relation avec les manifestations de la violence, mais plutôt de les inciter à réfléchir en « communauté de recherche » sur des concepts. Il faut comprendre que la classe se transforme en communauté de recherche seulement lorsque le dialogue est empreint de respect, d'ouverture d'esprit et de tolérance. Ainsi, il ne s'agit pas de faire argumenter les enfants dans une perspective de compétition, mais de les faire dialoguer dans une perspective de coopération, chaque intervention d'enfant contribuant à enrichir la perspective du groupe.

3. MÉTHODE D'ANALYSE

Il s'agit d'une étude de type exploratoire mixte comprenant : *a)* une démarche avec groupes expérimentaux et groupes témoins permettant d'étudier les RS des enfants lorsqu'ils sont stimulés sur le plan cognitif et lorsqu'ils n'ont pas de stimulation particulière sur ce plan ; *b)* une démarche de théorisation ancrée permettant d'analyser le processus de modification des RS.

Notre méthode d'analyse est inspirée de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Huberman et Miles, 1991), caractérisée entre autres par une exigence liée à la diversité des participants. Dans cette optique, nous avons choisi huit classes (expérimentales et témoins) du préscolaire, dont six au Québec et deux en France. Au Québec, les classes étaient composées de 12 à 18 enfants, tandis qu'en France elles en comprenaient 27. Les milieux socioéconomiques représentés allaient de favorisés à défavorisés. Dans le cadre de ce chapitre, nous n'utiliserons que les données collectées dans les six groupes (expérimentaux et témoins) du Québec.

Tous les enfants des groupes expérimentaux ont bénéficié d'une intervention philosophique hebdomadaire. Les séances philosophiques, qui variaient entre 30 et 45 minutes par semaine selon la capacité de concentration des enfants, se sont échelonnées d'octobre à mai. Les enfants des groupes témoins venaient des mêmes écoles mais ne faisaient pas l'objet d'intervention philosophique.

Des variables associées à des facteurs d'âge et de genre ainsi qu'à des facteurs culturels, sociaux et socioéconomiques ont été prises en compte. Les groupes expérimentaux et témoins ont été jumelés sur les points suivants : l'âge minimum des enfants est 5 ans et l'âge maximum, 6 ans ; la proportion de filles et de garçons se rapproche de 50 % ; les enfants sont de langue française ; les enfants sont des citadins.

Pour l'étude des RS, nous avons rencontré en entrevue individuelle 53 enfants, soit 9 par classe, sélectionnés dans chacun des groupes expérimentaux et témoins par les enseignantes en fonction de leur niveau scolaire (3 forts, 3 faibles, 3 moyens). Une entrevue de vingt minutes avait lieu en début d'expérimentation (fin septembre) et une autre en fin d'expérimentation (fin mai). Au début de l'entrevue, afin de mettre l'enfant à l'aise, l'intervieweur lui demandait de réaliser un dessin le représentant avec ses amis à l'école. C'est à partir de ce dessin (prétexte) que l'intervieweur formulait ses questions (Galli et Nigro, 1990, 1992).

Les questions de l'entrevue étaient basées sur l'association de mots qui, dans notre étude, portaient sur quatre émotions de base (joie, colère, peur, tristesse). Par exemple : « Dans ton dessin, je vois un bonhomme qui a l'air triste. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi être triste ? Donne-moi trois mots. » La technique de l'association de mots est pertinente, car elle permet de faire émerger la diversité de sens que renferme un concept (par exemple, la « joie » peut représenter pour les enfants : manger un gâteau, absence de larmes, plaisir de jouer avec ses amis, etc ; Rouquette et Rateau, 1998). Lorsqu'on étudie les RS en recourant aux associations de mots, on utilise comme indicateurs la saillance ou encore la fréquence d'apparition des concepts. Ainsi, le fait que certains concepts soient fréquemment énoncés indique qu'ils jouent un rôle organisateur dans le champ des RS du groupe en question (Abric, 1994). Les intervieweurs ont tous eu le même protocole à suivre. Les entrevues individuelles ont été enregistrées sur bande vidéo.

Pour répondre à notre objectif de recherche, en ce qui concerne la description des RS des enfants ainsi que la compréhension des processus d'évolution de ces représentations (avec et sans stimulation cognitive), nous avons suivi le processus d'analyse relatif à la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Laperrière, 1997 ; Paillé, 1994), qui s'est déroulé en deux phases.

Phase 1. Nous avons d'abord transcrit les réponses des 53 enfants aux prétests et post-tests relativement aux quatre émotions, pour un total de 424 éléments à analyser². La chercheuse responsable a codé chaque élément au moyen de mémos particuliers. Afin de faire ressortir les aspects les plus importants de ces données, elle a regroupé les codes en 10 catégories conceptuelles préliminaires. Et afin de préciser ou de consolider ces catégories, elle leur a attribué des propriétés ou des caractéristiques particulières. Pour considérer l'ensemble des données et approfondir la compréhension du processus de changement des RS, elle a mis en relation les catégories retenues pour reconnaître le plus de liens possible entre elles. Cela l'a conduite à dégager trois catégories principales, qui permettent l'intégration de toutes les données : le non-représenté ou la représentation sans nomination de l'émotion, la représentation concrète ou égocentrique de l'émotion et la représentation socialisante de l'émotion. À noter que la codification et la catégorisation sont demeurées préliminaires durant tout le processus d'analyse.

2. Nous demandions aux enfants de nous donner trois mots, mais la plupart n'en fournissait qu'un seul. Aussi avons-nous choisi de ne traiter que le premier mot relevé par chacun des enfants.

Après quatre semaines, la chercheure responsable a de nouveau analysé «en aveugle» les 424 éléments. Puis elle a soumis le tout à deux cochercheurs de l'équipe (un de France et l'autre du Québec) dans une visée de confrontation des différences et de consolidation des interprétations. Quand il y avait divergence, des échanges avaient lieu jusqu'à l'atteinte d'un consensus.

Phase 2. Le résultat d'analyse de la première phase, c'est-à-dire la catégorisation qui a émergé de l'analyse de l'association des mots, est devenu l'outil d'analyse, de la deuxième phase. En d'autres termes, dans la deuxième phase de l'analyse la chercheure responsable a appliqué la catégorisation des RS des émotions, telle qu'elle avait émergé de la première phase, à l'analyse des 424 réponses fournies par les enfants avec l'objectif de comprendre le caractère (stable ou dynamique) des RS des enfants de 5 et 6 ans qui ne reçoivent pas de stimulation cognitive particulière par comparaison avec les enfants qui sont stimulés par l'approche philosophique.

Pour cette deuxième phase de l'analyse, la chercheure a également procédé à une analyse «en aveugle» après quatre semaines et à une confrontation des résultats avec des cochercheurs de l'équipe.

4. DES RÉSULTATS

Dans les pages suivantes nous présentons la catégorisation des RS que les enfants se font des émotions de base, puis la dynamique des représentations alors que les enfants expérimentent ou non une stimulation cognitive.

4.1. LES RS QUE LES ENFANTS SE FONT DE QUATRE ÉMOTIONS DE BASE – UNE CATÉGORISATION

Dans cette section, nous illustrons, sous forme de tableau, la catégorisation des RS que les enfants âgés de 5 et 6 ans se font des émotions, telle qu'elle a émergé de la première phase de l'analyse. L'exemple proposé évolue à partir du mot inducteur «joie».

Dix sous-catégories ont été regroupées en trois catégories principales qui ont été organisées en trois paliers hiérarchiques : le non-représenté ou la représentation sans nomination de l'émotion (1-2-3), la représentation concrète ou égocentrique (4-5-6-7) et la représentation socialisante (8-9-10). À noter, cependant, qu'à l'intérieur de ces trois paliers l'ordonnance de 1 à 3, de 4 à 7 ou de 8 à 10 ne sous-entend pas de hiérarchie (par exemple que 1 est inférieur à 3 ou que 7 est supérieur à 5).

TABLEAU 1

RS des émotions : Trois catégories et leurs éléments constitutifs

Catégorie 1 : Représentation sans nomination	
<i>Sous-catégorie</i>	<i>Description et exemple</i>
1	Indique que l'enfant ne connaît pas le mot inducteur (p. ex., je ne sais pas).
2	S'applique lorsque l'enfant énonce une définition qui n'a pas de relation avec le mot inducteur (exemple : passer la journée, pansement).
3	Signifie que l'enfant répète seulement le mot inducteur (p. ex., la joie).
Catégorie 2 : Représentation concrète ou égocentrique de l'émotion	
<i>Sous-catégorie</i>	<i>Description et exemple</i>
4	Se distingue des précédentes en ce qu'elle indique une certaine vision de ce qu'est la joie. On peut l'identifier à une manière d'être plus ou moins durable. Ainsi, 4 indique que des enfants se représentent la joie par le bien-être affectif qu'ils ressentent (p. ex., être content et être calme). Cet état s'élabore à partir du soi dans une forme égocentrique.
5	Se rapporte au ressenti même de l'enfant, bien que la représentation de l'émotion s'exprime par un concept abstrait. Ici, au lieu d'être exprimé par un substantif, l'état affectif est exprimé sous forme de concept (p. ex., le bonheur). La représentation de l'émotion ne fait pas référence à l'autre en tant que participant à son bonheur.
6	Indique que l'enfant se représente la joie par le biais d'expériences sensorielles (p. ex., manger un gâteau au chocolat) ou par le biais de ses manifestations concrètes ou observables (exemple : sourire).
7	Renvoie non pas à une manifestation de la joie comme en 6, mais à l'une de ses causes. Il est à noter que cette cause peut être soit concrète (p. ex., quand on a son anniversaire, quand je vais dans le jardin), soit égocentrique, c'est-à-dire incluse dans une relation d'exclusivité et non de réciprocité (exemple : être seule avec maman).

Catégorie 3: Représentation socialisante de l'émotion

<i>Sous-catégorie</i>	<i>Description et exemple</i>
8	Fait intervenir une prise en compte de l'autre. Cette représentation représente un décalage par rapport aux précédentes en ce qu'elle donne la vision sociale qu'elle introduit. Par ailleurs, elle ne met pas l'accent sur la relation réciproque avec les pairs où le « je » et le « tu/il » sont actifs de façon égale ; elle laisse sous-entendre que la joie dépend de l'autre (p. ex., quand quelqu'un joue avec moi, quand quelqu'un nous aime).
9	Indique que les enfants se représentent la joie par l'expression d'un devoir moral ou d'une obligation apprise et intégrée (p. ex., tu dois partager avec ton ami).
10	Indique que les RS des enfants ne supposent pas une relation d'exclusivité avec autrui, mais illustrent une relation avec les pairs dans laquelle le « je » a un rôle actif à jouer. Elles font référence à une relation interpersonnelle construite et basée sur la réciprocité (p. ex., l'amour, m'amuser avec mes amis, avoir de bons amis, avoir du plaisir avec les autres).

4.2. LA DYNAMIQUE DES RS QUE LES ENFANTS SE FONT DE QUATRE ÉMOTIONS DE BASE – AVEC ET SANS STIMULATION COGNITIVE

Dans cette section, nous présentons les résultats issus de la deuxième phase de l'analyse, c'est-à-dire que la deuxième analyse des 424 éléments s'appuie sur les catégories et les caractéristiques des RS qui ont émergé de la première phase de l'analyse et qui sont rapportées dans le tableau descriptif de la section précédente. L'objectif consiste à comprendre le processus de modification des RS que se font les enfants de chacune des émotions de base lorsqu'ils sont stimulés cognitivement (groupes expérimentaux) et non stimulés (groupes témoins) par la PPE durant une année scolaire. Les résultats sont examinés de façon séquentielle, une émotion après l'autre : la joie, la colère, la peur, la tristesse.

4.2.1. Joie

Pour les groupes expérimentaux, les analyses des corpus obtenus en début d'année scolaire permettent de mettre en évidence une vision de l'émotion « sans dénomination » par une moitié du groupe (16/27). Toutefois, on assiste à l'émergence dans le groupe d'une représentation « concrète ou égocentrique » (huit enfants) et d'une représentation « socialisante » (pour seulement trois enfants). À la fin de l'année scolaire, le groupe d'enfants se

caractérise davantage par une représentation partagée entre les trois plans : 10 enfants sur 27 ont une représentation « sans dénomination » de la joie (10/27 enfants), 9 enfants en ont une représentation concrète, tandis que 8 enfants en ont une représentation socialisante.

Ainsi, entre le prétest et le post-test, la représentation des groupes expérimentaux a évolué en se dirigeant de plus en plus vers une vision davantage socialisée : la représentation sans dénomination est passée de 16 enfants à 10 ; la représentation concrète est passée de 8 enfants à 9 ; la représentation socialisante est passée de 3 enfants à 8. Il semble bien que l'on puisse invoquer ici le processus développemental observé dans les modifications qui apparaissent dans les groupes d'enfants, les émotions s'insérant dans des dynamiques plus complexes, mais résultant aussi d'une contagion sociale dans laquelle les représentations se développent au sein des interactions sociales.

Dans les groupes témoins, en début d'année scolaire, comme dans les groupes expérimentaux, la moitié des enfants (13/26 enfants) ont une vision de la joie qui est « sans dénomination », tandis que 8 enfants en ont une représentation concrète et 5, une représentation socialisante. En fin d'année, les enfants montrent une évolution vers une représentation « concrète », puisque 7 enfants manifestent une vision sans dénomination de la joie et que la moitié se retrouve dans une vision concrète (15), les 4 derniers manifestant une représentation socialisante.

Entre le prétest et le post-test, la représentation des groupes témoins a, elle aussi, évolué en se déplaçant vers la représentation concrète (la représentation sans dénomination est passée de 13 à 7 enfants, la représentation concrète est passée de 8 à 15 enfants, la représentation socialisante a légèrement diminué, de 5 à 4 enfants). Ces résultats confirment l'interprétation faite à propos de l'évolution de la représentation de la joie dans les groupes expérimentaux, cette transformation étant toutefois moins marquée dans le cas des groupes témoins. En effet, cette dernière touche surtout la représentation concrète, alors que les groupes expérimentaux semblent poursuivre cette tendance évolutive davantage vers la représentation socialisante.

Bref, on constate que les représentations sociales de la joie que se font les enfants se modifient au cours d'une année scolaire, avec ou sans stimulation cognitive. Par contre, les enfants qui ont vécu une stimulation cognitive sont parvenus à une transformation plus grande de leur représentation de la joie.

TABLEAU 2
Nombre de réponses concernant les RS de la joie

Groupes	<i>Expérimentaux</i>			<i>Témoins</i>		
Catégories	1	2	3	1	2	3
Prétest						
Nombre de réponses	16	8	3	13	8	5
Post-test						
Nombre de réponses	10	9	8	7	15	4

4.2.2. Colère

Dans le cas de la colère, la représentation que les enfants s'en font dans les groupes expérimentaux en début d'année est plutôt marquée par ses aspects concrets chez la moitié d'entre eux (14/27), tandis que 9 enfants ont une « représentation sans dénomination » de la colère et que les 4 derniers enfants en ont une représentation socialisante. En fin d'année scolaire, les modifications vont dans le sens d'une représentation socialisante, puisque 9 enfants se situent maintenant dans cette troisième catégorie, tandis que 14 ont une représentation concrète de la colère et que 4 ont toujours une vision « sans dénomination ».

Ainsi, entre le prétest et le post-test, la transformation de la représentation de la colère dans le groupe va vers une plus grande intégration des aspects sociaux de cette émotion, le nombre d'enfants « sans dénomination » se réduisant et celui de la « représentation socialisante » augmentant. On peut donc considérer, comme dans le cas de la joie, que l'on se retrouve devant un effet du processus développemental. Cette interprétation est encore plus plausible dans ce cas-ci, si l'on retient le fait que l'émotion de la colère (9/27) est déjà plus intégrée au point de départ que celle de la joie (16).

Dans les groupes témoins, en début d'année scolaire, 6 enfants sur 26 ont une représentation « sans dénomination » de la colère, 13 d'entre eux en ont une représentation concrète ou égocentrique et, enfin 7 en ont une représentation socialisante. Pour ces enfants, en fin d'année, la tendance reste assez semblable et les modifications sont minces : 5 enfants ont une représentation de la colère « sans dénomination » (légère baisse) et 15 en ont une représentation concrète (légère hausse). Six, enfin, en ont une représentation socialisante (légère baisse).

Bref, au regard de la RS de la colère, la marge de transformation des groupes qui n'ont pas eu de stimulation cognitive reste limitée, tandis que celle des groupes expérimentaux demeure grande.

TABLEAU 3
Nombre de réponses concernant les RS de la colère

Groupes	<i>Expérimentaux</i>			<i>Témoins</i>		
Catégories	1	2	3	1	2	3
Prétest						
Nombre de réponses	9	14	4	6	13	7
Post-test						
Nombre de réponses	4	14	9	5	15	6

4.2.3. *Peur*

Dans le cas de la peur, le développement représentationnel est encore, d'entrée de jeu, avancé, puisque les groupes expérimentaux comptent dès le début de l'année scolaire, 7 enfants dont la représentation est « sans dénomination », tandis qu'une majorité d'entre eux (19/27) ont une représentation concrète ou égocentrique, notamment en lien avec une cause imaginaire reliée à la sous-catégorie 5 (par exemple la peur d'un monstre), qu'un seul enfant s'exprime selon une représentation socialisante. À la fin de l'année scolaire, on observe une légère modification qui va dans le sens d'une évolution vers la représentation socialisante (6 enfants ont une représentation « sans dénomination » de la peur, 17 en ont une représentation concrète, mais cette fois-ci en lien avec une cause réelle liée à la sous-catégorie 7 (la noirceur, un bruit trop fort...), et 4 enfants expriment une représentation socialisante. Ainsi, entre le prétest et le post-test, on assiste à une transformation dans le groupe, mais la tendance reste encore fortement concrète quoique ancrée dans le réel.

Par contre, en ce qui concerne les représentations que se font les groupes témoins de cette émotion, le tableau en début d'année se différencie nettement de celui des groupes expérimentaux, avec une répartition semblable dans les deux premières catégories. Ainsi, 12 enfants sur 26 se situent dans la catégorie « sans dénomination », 11 enfants ont une représentation concrète de la peur (5 l'associant à une cause imaginaire et 6 à une cause réelle) et 3 enfants se situent dans la représentation socialisante. En fin d'année, les modifications sont minces étant donné que 9 enfants ont une représentation de la peur « sans dénomination », 13 en ont une représentation concrète (la majorité d'entre eux [8/13] se situant dans la dimension imaginaire liée à la sous-catégorie 5), et 4 enfants en ont une représentation socialisante. Ainsi, entre le prétest et le post-test, les modifications restent

modestes et peuvent être attribuées aux fluctuations développementales étant entendu que les groupes parviennent à un certain niveau de conscientisation de leurs émotions en fin d'année.

Les RS que se font les enfants de la peur forment d'une certaine façon un tableau proche de celui des RS qu'ils se font de la colère, mais l'évolution se fait davantage au plan intermédiaire, les groupes témoins se distinguant encore plus des groupes expérimentaux au point de départ en début d'année.

Bref, les RS que se font les enfants de la peur dans les groupes expérimentaux se sont surtout affinées dans le passage d'une cause imaginaire de la peur (10 enfants en prétest VS 4 en post-test) à une cause réelle (5 en prétest VS 8 en post-test), tandis que chez les enfants des groupes témoins il s'agit plutôt d'un passage du « sans dénomination » (passage de 12 en prétest à 9 en post-test) à une représentation concrète ou égocentrique, en lien avec une cause imaginaire.

TABLEAU 4
Nombre de réponses concernant les RS de la peur

Groupes	<i>Expérimentaux</i>			<i>Témoins</i>		
Catégories	1	2	3	1	2	3
Prétest						
Nombre de réponses	7	19	1	12	11	3
Post-test						
Nombre de réponses	6	17	4	9	13	4

4.2.4. Tristesse

En début d'année scolaire, les groupes expérimentaux présentent un schéma assez semblable à celui qu'ils montrent dans le cas de la représentation de la colère (10 sur 27 enfants ont une représentation de la tristesse « sans dénomination », 13 en ont une représentation concrète ou égocentrique et 4, une représentation socialisante). À la fin de l'année, les modifications sont importantes et vont dans le sens du processus développemental, comme on a pu le constater pour la colère en premier lieu mais aussi la joie (3 enfants ont une représentation de la tristesse « sans dénomination », 12 en ont une représentation concrète et 12, une représentation socialisante).

De leur côté, les groupes témoins, en début d'année scolaire, présentent un profil plus élaboré (11 enfants sur 26 expriment une représentation de la tristesse « sans dénomination », 8 en expriment une représentation concrète ou égocentrique et 7, une représentation socialisante). Toutefois, leur évolution sera moins marquée que pour les groupes expérimentaux puisqu'en fin d'année scolaire 9 enfants expriment une représentation de la tristesse « sans dénomination », 11 ont une représentation concrète ou égocentrique et 6, une représentation socialisante. Ainsi, entre le prétest et le post-test, l'évolution est développementale, mais avec une tendance à se situer surtout au plan de la représentation concrète.

En somme, si l'on compare les deux groupes, il faut noter des progressions par rapport aux RS de la tristesse qui se distinguent assez bien. En effet, l'affinement des RS de la tristesse chez les enfants des groupes expérimentaux est manifeste entre le début et la fin de l'année, l'évolution s'étant produite dans le passage du « sans dénomination » à la « représentation socialisante ». En revanche, les enfants des groupes témoins ont une RS de la tristesse plus concrète ou égocentrique, l'affinement entre le prétest et le post-test s'étant fait dans le passage entre le « sans dénomination » et la « représentation concrète ».

TABLEAU 5
Nombre de réponses concernant les RS de la tristesse

Groupes	<i>Expérimentaux</i>			<i>Témoins</i>		
Catégories	1	2	3	1	2	3
Prétest						
Nombre de réponses	10	13	4	11	8	7
Post-test						
Nombre de réponses	3	12	12	9	11	6

Pour conclure sur ces résultats, on doit relever les tendances générales qui émergent. Les groupes expérimentaux vont toujours plus loin dans leur évolution et atteignent en plus grand nombre la représentation socialisante, alors que les groupes témoins semblent persister au plan des représentations concrètes. Plus finement, au prétest, la majorité des enfants appartenant aux groupes expérimentaux ont une représentation de la joie « sans dénomination » et une représentation majoritairement concrète ou égocentrique des autres émotions (colère, tristesse, peur). En post-test, l'affinement des RS des quatre émotions chez les enfants des groupes expérimentaux a été manifeste aux deux paliers des représentations concrètes et socialisantes, c'est-à-dire que le « sans dénomination » a nettement diminué,

particulièrement au regard de la joie, de la colère et de la tristesse et que la représentation socialisante a augmenté au regard des quatre émotions et plus particulièrement au regard de la tristesse.

Par ailleurs, chez les groupes témoins, le « sans dénomination » a diminué dans les quatre émotions, laissant place à une représentation essentiellement concrète, et ce, pour les quatre émotions, tandis que la représentation socialisante a légèrement diminué entre le prétest et le post-test pour trois émotions : la joie, la colère, la tristesse.

Si l'on peut reconnaître le rôle du processus développemental dans le cas des différents groupes, il semble tout à fait intéressant de considérer le rôle que joue la stimulation cognitive dans le cas des groupes expérimentaux. Sans pouvoir affirmer totalement que les profils des groupes expérimentaux résultent de cette seule intervention, on peut toutefois reconnaître que ceux-ci se distinguent assez bien de ceux des groupes témoins pour en attribuer l'effet à la stimulation cognitive.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

À la suite des analyses, nous sommes en mesure de soutenir que les émotions sont un objet de représentation comme le sont d'autres objets (Moliner, 1993) ; que les RS que les enfants âgés de 5 et 6 ans se font des émotions sont une construction dynamique qui évolue dans un contexte social (Abric, 1994) et grâce à ce contexte (Vygotski, 1985).

En réponse à la deuxième question de recherche, concernant le caractère stable ou dynamique des RS des enfants, les résultats issus de l'analyse indiquent que les RS des enfants de 5 et 6 ans sont dynamiques, qu'il y ait ou non une stimulation cognitive particulière exercée auprès de ces derniers. Les RS semblent se modifier au contact des pairs et des apprentissages formels et informels issus du quotidien, malgré le fait qu'on caractérise souvent les enfants d'une épistémologie égocentrique, c'est-à-dire fermée et peu influençable.

Par ailleurs, les enfants des groupes expérimentaux, au lieu d'associer leurs émotions uniquement à ses manifestations observables, commencent à en saisir la portée sociale et relèvent le rôle d'autrui dans l'émergence de leurs propres émotions (Cosnier, 1994 ; Harris et Pons, 2003). La maturation, liée au passage de 5 ans à 6 ans, est fondamentale dans la modification des représentations des émotions. Mais il va sans dire que, conformément à la thèse vygotkienne (1985), sans une stimulation cognitive d'essence socio-constructiviste, c'est-à-dire une stimulation qui trouve ses fondements dans

les interactions sociales (ici le dialogue philosophique entre pairs, effectué de façon hebdomadaire), la nature « socialisante » de la modification des RS n'est pas assurée.

Pour répondre de manière concomitante à la première et à la troisième question de recherche, en ce qui concerne la description des RS que les enfants du préscolaire se font de quatre émotions de base lorsqu'ils sont stimulés cognitivement selon une approche philosophique, les points qui suivent ont émergé de l'analyse. En ce qui regarde les RS de la joie, bien que le non-représenté domine légèrement, on peut dire que les réponses des enfants, au post-test, sont réparties à peu près également entre les trois paliers. Ce qui semble le noyau central de leur représentation de la joie se résume à deux sous-catégories, à savoir l'état ressenti (sous-catégorie 4: « être content », « être calme ») et la relation sociale de réciprocité (sous-catégorie 10: « avoir du plaisir avec les autres », « l'amour »...). Ainsi, un certain nombre d'enfants ont acquis un certain degré de conscience du fait que la joie advient dans la mesure où il y a présence de l'autre; qu'elle nécessite un engagement personnel ou une construction (active *vs* subie) de la relation sociale.

En ce qui a trait aux RS de la colère, à la fin de l'année scolaire deux sous-catégories se dégagent: l'état ressenti (sous-catégorie 4: « être fâché »...) et l'apport d'autrui (sous-catégorie 8: « quand on dit des choses pas gentilles », « quand on me frappe »...). Ainsi, pour plusieurs élèves, la colère est désormais liée à une cause, laquelle met à l'avant-scène les relations interpersonnelles.

En ce qui concerne la peur, à la fin de l'année, les enfants des groupes expérimentaux se la représentent dans ses causes réelles (sous-catégorie 7: « la noirceur », « les cauchemars », « des bruits que je ne connais pas »...), au lieu que ce soit dans des causes imaginaires comme en début d'année (« fantômes », « monstres », « vampires »...). Ainsi, plusieurs d'entre eux semblent non seulement mieux connaître le sens de la peur, mais aussi contrôler davantage cette peur, ce qui laisse supposer qu'ils ont probablement acquis une plus grande confiance en eux-mêmes et dans le monde qui les entoure.

Enfin, ce qui prédomine chez ces mêmes groupes d'enfants relativement à la tristesse, ce sont à la fois ses manifestations concrètes (sous-catégorie 6: « pleurer », « faire la baboune »...) et l'apport de l'autre comme cause de tristesse (sous-catégorie 8: « quand on est tout seul », « quand on me crie dessus », « quand mon père est mort », « quand mes sœurs me frappent »...). Ainsi, non seulement la tristesse est représentée explicitement

dans ces groupes d'enfants, mais ses représentations indiquent qu'elle est souvent subie et, corollairement, que les relations sociales sont porteuses à la fois de joie, de colère et de tristesse.

La réalisation de l'objectif de recherche qui était traité dans ce chapitre nous permet d'esquisser des pistes théoriques liées au processus d'intériorisation, d'appropriation et de modification des émotions des enfants issus des groupes expérimentaux : lors des échanges entre pairs, des mots associés à de nouvelles représentations se forgent dans l'esprit des enfants et se modifient. Il devient donc possible pour les enfants de fonder des concepts « spontanés » avec des mots désignant des émotions. Se développent alors des définitions partagées par les membres du groupe, qui vont vers une tangente consensuelle de la réalité sociale (Abric, 1994; Doise, 1992; Jodelet, 1989; Moliner, 1993).

Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, cette étude est de nature exploratoire. Et les résultats que nous avons accepté de partager dans ce chapitre sont préliminaires; nous n'entendons donc pas les généraliser. Toutefois, nous soutenons qu'ils représentent un point de départ intéressant sur lequel il conviendrait de se pencher de façon plus systématique.

Dans cette optique, une autre subvention vient d'être demandée au CRSH du Canada par une équipe élargie de chercheurs en vue de réaliser les objectifs avec un plus grand échantillonnage d'enfants et des instruments de collecte de données plus diversifiés. Les résultats préliminaires obtenus et discutés ici deviendront plus significatifs, puisque nous serons alors en mesure de vérifier avec un plus grand nombre de sujets le bien-fondé des catégories qui ont émergé de cette étude. Nous pourrions théoriser sur la base des catégories émergentes afin de mieux comprendre le processus d'évolution des représentations des émotions chez les enfants. De plus, il sera possible de comparer diverses approches pédagogiques visant au développement cognitif des enfants de 5 et 6 ans afin de déterminer quelles composantes de ces approches stimulent le plus adéquatement les compétences intellectuelles qui sont arrimées à la modification des RS des enfants. Enfin, nous serons en mesure d'étudier la corrélation entre le développement cognitif chez les enfants et leurs comportements prosociaux à court et à long terme. En effet, si l'on soutient qu'une des sources internes de la violence se situe dans des RS biaisées que se font les individus des situations (Libersan, 2003), et qu'une stimulation adéquate est susceptible d'influencer positivement les RS que les enfants se font des émotions vers une dimension plus « socialisante », il convient de vérifier dans quelle mesure un travail sur les RS est susceptible de participer à une prévention primaire de la violence, c'est-à-dire d'orienter les comportements des enfants de 5 et 6 ans en vue d'une pratique sociale plus intégrée et plus coopérative.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.
- Averill, J.R. (1980). « A constructivist view of emotion », dans R. Plutchik et H. Kellerman (dir.), *Emotion. Theory, Research and Experience*, tome 1, *Theories of Emotion*, New York, Academic Press.
- Bergeret, J. (1999). « La violence fondamentale », dans P. Mazet et S. Lebovici (dir.), *Violences*, Cahier n° 49, Bobigny, UFR de médecine de Bobigny, p. 1-18.
- Camhy, D. et G. Iberer (1988). « Philosophy for children: A research project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils », *Thinking*, 7(4), p. 18-26.
- Cannon, D. (1987). « Good reasoning: A reconsideration drawn from experience with Philosophy for children », *Analytic Teaching*, 8(1), p. 30-35.
- Cannon, D. et M. Weinstein (1985). « Reasoning skills: An overview », *Thinking*, 6(1), p. 29-33.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Éditions Retz.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, New York, Putnam.
- Daniel, M.-F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence: un pas vers la prévention*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2004). « Philosopher sur le corps et la violence. Récit d'une expérimentation auprès d'enfants de 5 ans », *International Journal of Early Childhood*, 36(1), p. 23-35.
- Daniel, M.-F. et A.-M. Michel (2001). « Learning to think and to speak: Account of an experiment involving children aged 3 to 5 in France and Quebec », *Thinking*, 15(3), p. 17-26.
- Dantzer, R. (1988). *Les émotions*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dodson, F. (1972). *Tout se joue avant 6 ans*, Paris, Robert Laffont.
- Doise, W. (1969). « Stratégie de jeu à l'intérieur et entre groupes de nationalités différentes », *Bulletin du CERP*, 18, p. 13-26.
- Doise, W. (1992). « L'ancrage dans les études sur les représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, numéro spécial, « Nouvelles voies en psychologie sociale », XLV(405), p. 189-195.
- Doudin, P.-A. et M. Erkohen-Marküs (dir.). (2000). *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* Bruxelles, De Boeck-Larcier.
- Dumas, J. (2000). *L'enfant violent – le connaître, l'aider, l'aimer*, Paris, Bayard.

- Duveen, G. (1999). « Le développement des représentations sociales chez les jeunes enfants : un exemple, le genre », dans M.-L. Rouquette et C. Garnier (dir.), *La genèse des représentations sociales*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 114-136.
- Frijda, N.H. (1993). « Les théories des émotions : un bilan », dans B. Rimé et K.R. Scherer (dir.), *Les émotions*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 21-72.
- Frijda, N.H. (2003). « Passions : l'émotion comme motivation », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Sprimont, Belgique, Mardaga, p. 15-33.
- Galli, I. et G. Nigro (1990). « Les représentations sociales : la question de la genèse », *Revue internationale de psychologie sociale* 3(3), p. 429-450.
- Galli, I. et G. Nigro (1992). « La représentation sociale du pouvoir chez les enfants », *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, p. 4-7.
- Garnier, C. (1999). « La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale », dans M.-L. Rouquette et C. Garnier (dir.), *La genèse des représentations sociales*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 87-113.
- Gazzard, A. (1988). « Thinking skills in science and Philosophy for children », *Thinking*, 7(3), p. 32-41.
- Glaser, B.G. et A.L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Harris, P. et F. Pons (2003). « Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Sprimont, Belgique, Mardaga, p. 209-229.
- Huberman, A.M. et M.B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.
- Jodelet, D. (1989). « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, p. 31-61.
- Jodelet, D. (1993). « Indigenous psychologies and social representations of the body and self », dans U. Kim et J. Berry (dir.), *Indigenous Psychologies. Research and Experience in Cultural Context*, Londres, Sage Publications, p. 177-192.
- Lane, N.R. et S.A. Lane (1986). « Rationality, self-esteem and autonomy through collaborative enquiry », *Oxford Review of Education*, 12, p. 263-275.
- Laperrière, A. (1998). « La théorisation ancrée : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p. 309-346.
- Lazarus, R.S., J.R. Averill et O.M. Opton (1970). « Toward a cognitive theory of emotions », dans M.B. Arnold (dir.), *Feelings and Emotions*, New York, Academic Press, p. 207-232.

- Libersan, C. (2003). *Cette peur qui rend violent*, Montréal, Liber.
- Lipman, M., A.M. Sharp et F.S. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*, 2^e éd, Philadelphie, PA, Temple University Press.
- Malherbe, J.-F. (2000). *Petite philosophie de la violence*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Ministère de l'Éducation du Québec (1990). *Prévenir et contrer la violence à l'école*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Moliner, P. (1993). « Cinq questions à propos des représentations sociales », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, p. 5-14.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses universitaires de France.
- Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147-181.
- Pons, F., P.A. Dondin, P. Harris et M. de Rosnay (2005). « La compréhension des émotions : entre affect et intellect », L. Lafortune, M.F. Daniel, P.A. Dondin, F. Pons et O. Albanese (dir.) *Pédagogie et psychologie des émotions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 183-206.
- Pons, F., P. Harris et M. de Rosnay (2003). « Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental periods and hierarchical organizations », *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), p. 127-152.
- Pons, F. J. Lawson, P. Harris et M. de Rosnay (2003). « Individual differences in children's emotion understanding : Effects of age and language », *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), p. 345-351.
- Rouquette, M.-L. et P. Rateau (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Schleifer, M., M.-F. Daniel, L. Lafortune et R. Pallascio (1999). « Concepts of cooperation in the classroom », *Paideusis*, 12(2), p. 45-56.
- Schleifer, M., M.-F. Daniel, E. Auriac et S. Lecompte (2003). « The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy and the recognition of emotion in 5 years olds », *Thinking*, 16(4), p. 4-13.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Villanueva, L., R. Clemente et F. Garcia (2000). « Theory of mind and peer rejection at school », *Social Development*, 9, p. 271-283.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*, Traduction F. Sève, Paris, Éditions sociales.
- Wallon, H. (1925). *L'enfant turbulent : étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*, Paris, F. Alcan.

CHAPITRE

2

Développement de la compétence émotionnelle Utilisation d'activités interactives- réflexives pour assurer le suivi parental en mathématiques

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières
Louise_Lafortune@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, il est question de considérer les émotions selon une perspective cognitive en lien avec les interventions que les parents peuvent faire auprès de leurs enfants au regard de l'apprentissage des mathématiques. Pour approfondir cette problématique, les résultats de trois étapes de recherche sont présentés : 1) ceux liés à la validation d'activités interactives-réflexives en mathématiques pour assurer le suivi scolaire en mathématiques à la maison ; 2) ceux liés à l'implantation et à l'évaluation de l'implantation d'activités interactives-réflexives à la maison, que l'on décrit en posant un regard particulier sur les activités qui portent sur la dimension affective en lien avec la compétence émotionnelle ; 3) ceux liés à une étude exploratoire portant sur les perceptions des élèves à propos des croyances qu'ils pensent que leurs parents entretiennent à propos des mathématiques. Les résultats de ces étapes alimentent les pistes de solution et de recherche.

La réforme actuelle de l'éducation au Québec¹ (MEQ, 2001, 2004) a notamment pour fondements un programme défini en termes de compétences et le socioconstructivisme. Cette réforme propose des changements fondamentaux aux plans didactique et pédagogique qui influencent la relation élèves-enseignants en classe, mais aussi le suivi parental à la maison. Dodd et Konzal (1999) soulignent l'importance de sensibiliser les parents aux visées de ce type de changements, mais aussi de leur permettre de participer à l'actualisation de l'esprit de cette réforme. L'engagement des parents est d'autant plus important pour l'apprentissage des mathématiques car ces derniers se sentent souvent démunis devant les tâches mathématiques que leurs enfants ont à réaliser à la maison. On parle maintenant de contextes signifiants et de tâches complexes pour favoriser le développement de compétences; ce n'est qu'en comprenant le sens de ces changements que les parents pourront aider leurs enfants à s'engager dans l'activité mathématique, pourront chercher avec eux, sans faire le travail à leur place. Pour plusieurs parents, cela représente un changement dans la façon d'intervenir pour la réalisation des travaux à la maison. Cependant, pour que la réforme soit actualisée à l'école, il importe qu'il y ait cohérence entre ce qui se fait dans la classe et la façon d'intervenir des parents (Dauber et Epstein, 1993; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Cette cohérence favorise l'apprentissage des jeunes, qui ne se sentent pas obligés de défendre les façons de procéder en classe lorsqu'ils sont à la maison, et réciproquement.

Même si les difficultés mathématiques des jeunes peuvent provenir autant d'aspects cognitifs, métacognitifs qu'affectifs, nous croyons que les parents sont en mesure, sans trop de connaissances mathématiques, d'aider leurs enfants à développer des attitudes positives à l'égard des mathématiques. Par exemple, ils devraient éviter les propos désobligeants à l'égard des mathématiques, comme «les maths, ça ne sert à rien», ou faire attention à leur «supposée» incapacité à résoudre des problèmes de mathématiques en soulignant que «les maths, ce n'est pas pour moi» ou «je n'ai pas cette logique-là». En ce sens, nous pensons qu'ils peuvent contribuer au développement de la compétence émotionnelle de leur enfant en mathématiques, par leurs interventions, par leur soutien non verbal, par leurs encouragements, mais aussi par la compréhension des émotions que leurs enfants ressentent à l'égard de cette discipline. Des travaux antérieurs laissent penser que les élèves sont trop souvent influencés par des croyances qu'ils entretiennent à l'égard des mathématiques, croyances qui les mènent à penser, par exemple, que «la bosse des maths existe et est héréditaire» (Lafortune, 1994, 2003a et b). Notre idée d'étudier la compétence

1. Cette réforme de l'éducation au Québec est amorcée depuis septembre 1999.

émotionnelle dans la relation que les parents ont avec leurs enfants à propos des mathématiques vient du désir de comprendre les émotions que les jeunes entretiennent à propos des mathématiques (dimension cognitive) plutôt que de se limiter à susciter l'expression des émotions à l'égard des mathématiques. Ce dernier choix limite, selon nous, les actions qui peuvent être posées autant par des enseignants et enseignantes que par des parents. Traiter des aspects émotifs selon une perspective cognitive nous vient des travaux de Saarni (1999), mais aussi de Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002). Notre apport consiste à appliquer leurs propos à l'apprentissage des mathématiques.

Pour approfondir cette problématique, nous résumons les résultats² d'une première étape de recherche visant la validation d'activités interactives-réflexives en mathématiques en vue d'assurer le suivi scolaire en mathématiques à la maison. Ensuite, nous expliquons les trois concepts principaux qui alimentent notre propos : émotions, métaémotion et compétence émotionnelle en accordant une importance particulière à ce troisième concept. Nous abordons également les résultats de l'implantation et de l'évaluation de l'implantation d'activités interactives-réflexives à la maison en posant un regard particulier sur les activités qui portent sur la dimension affective afin d'établir des liens avec la compétence émotionnelle. Pour poursuivre la réflexion, nous présentons les résultats d'une étude exploratoire³ portant sur les perceptions des élèves à propos des croyances qu'ils pensent que leurs parents entretiennent à propos des mathématiques. Les résultats de cette exploration ouvrent sur des pistes de solution et de recherche.

1. VALIDATION D'ACTIVITÉS INTERACTIVES-RÉFLEXIVES EN MATHÉMATIQUES

Pour mieux comprendre ce que les enseignants et enseignantes accepteraient de proposer à leurs élèves, ce que les parents accepteraient de faire avec leurs enfants et ce que les jeunes apprécieraient, nous avons proposé des idées d'activités interactives-réflexives (AIR) à des enseignants, parents et élèves afin de passer ensuite à une phase d'expérimentation

2. Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada – CRSH (Lafortune et Deslandes, 2000-2003).

3. Cette recherche a été subventionnée par le programme d'Aide à la relève en science et technologie (ARST) du ministère du Développement régional et économique et de la Recherche – MDERR (Lafortune, 2001-2003).

(voir Lafortune, 2003 et 2004b pour plus de détails sur cette phase de la recherche). Au cours d'entrevues, nous avons donc rencontré 16 parents de quatre écoles différentes, les enfants (10 à 13 ans, fin du primaire et début du secondaire) de ces parents et 10 enseignants et enseignantes (2 hommes et 8 femmes) intervenant auprès de ces enfants. Les activités proposées portaient sur les aspects suivants : les croyances et préjugés, la prise en compte de la dimension affective, la prise de conscience des processus mentaux, la pratique de discussions philosophiques en mathématiques, la réalisation de liens entre les mathématiques et des activités quotidiennes ainsi que des projets intégrateurs.

Comme résultats de ce processus de validation, les enseignants et enseignantes font remarquer qu'il est essentiel qu'une préparation soit faite en classe et que l'activité à la maison soit suivie d'un retour en classe afin de montrer aux élèves que le travail réalisé à la maison revêt une importance aussi grande que celui qui est fait à l'école. De plus, les enseignants et enseignantes avaient de la difficulté à garder à l'esprit que les activités proposées s'inscrivaient dans une perspective de suivi parental. Facilement, ils trouvaient un intérêt à utiliser les activités en classe, sans avoir à l'esprit que les parents pouvaient contribuer à leur poursuite à la maison. Il reste à développer chez le personnel enseignant une préoccupation pour que ce qui se fasse à la maison, soit la poursuite de la réflexion amorcée en classe, et non pas pour la seule pratique d'un apprentissage réalisé en classe. Malgré cette difficulté à garder une perspective parentale, les enseignantes et enseignants rencontrés ont démontré une ouverture à l'utilisation d'activités innovatrices.

De leur côté, les parents rencontrés sont très ouverts à ce type d'activités à la maison même si le manque de temps est souvent cité comme un frein. Néanmoins, ces parents sont d'avis qu'ils doivent recevoir des explications afin de pouvoir bien réaliser ce type d'activités dont ils n'ont pas l'habitude. Ils se voient mal, par exemple, amorcer une discussion philosophico-mathématique avec leur enfant sans avoir des éléments de réflexion pour alimenter leurs idées sur un sujet donné. Ils ne veulent pas se sentir démunis devant des situations embarrassantes ou trop différentes de ce qu'ils connaissent.

Plusieurs parents ne semblent pas avoir toujours conscience des difficultés de leur enfant ; pourtant, les jeunes aimeraient être écoutés de leurs parents, mais sans leur dire : « Mais voyons, je ne comprends pas pourquoi tu ressens ce stress, tu es bien préparé. » Ils préfèrent éviter de parler de leurs difficultés que d'entendre ce type de commentaires.

Les jeunes expriment de l'ambivalence relativement à l'intervention de leurs parents lorsqu'ils ont à réaliser des travaux à la maison. Si les parents pensent aider leur enfant en leur donnant la réponse, ils se trompent, car les jeunes ne veulent pas de ce type d'aide. Ils préfèrent avoir des indices ou quelques éléments qui les «débloquent» afin de poursuivre seuls la résolution de leurs problèmes de mathématiques. Ils ne veulent pas d'une aide où leur parent fait tout pour eux. Ils sont conscients que cela ne les aide pas à apprendre.

Ce processus de validation montre qu'il est nécessaire de créer des liens de compréhension entre enseignants, élèves et parents. Cette compréhension pourrait porter aussi bien sur la dimension cognitive que sur la dimension métacognitive ou affective. Nous choisissons d'explorer dans ce chapitre des éléments liés à la dimension affective compte tenu des attitudes négatives de plusieurs élèves et parents à l'égard des mathématiques. De plus, nous considérons que la prise en compte de cette dimension influencera positivement l'interaction école-famille pour l'apprentissage des mathématiques dans toutes les dimensions de l'apprentissage. Nous abordons donc différents concepts liés à la dimension affective afin de mieux comprendre le rôle des émotions dans l'apprentissage des mathématiques.

2. CONCEPTS THÉORIQUES: ÉMOTIONS, MÉTAÉMOTION ET COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE

Les difficultés des élèves en mathématiques peuvent relever de divers facteurs comme des lacunes dans leurs connaissances mathématiques, les différents sens donnés aux énoncés des problèmes (Baruk, 1973, 1977, 1985), les difficultés langagières – langages naturel, symbolique et graphique – (De Serres et Groleau, 1997; De Serres, 2003), les croyances et préjugés (Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000; Dehaene, 1997), mais aussi les attitudes adoptées à l'égard des mathématiques (Anthony, 1996; Ma et Kishor, 1997; Fennema et Sherman, 1976; Goos et Galbraith, 1996; Jitendra et Xin, 1997; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000; McLeod, 1994; Meravech et Kramarski, 1997; Petit et Zawojwoski, 1997). Ces attitudes sont liées aux émotions que les élèves ressentent à l'égard de cette discipline.

2.1. ÉMOTIONS

Une émotion est une réaction affective, heureuse ou pénible, se manifestant de diverses façons (Sillamy, 1980). Plusieurs émotions de base ont été relevées, telles que la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût et la détresse (entre autres, voir Martin et Briggs, 1986). Lorsqu'on

fait référence aux mathématiques, les éléments de la dimension affective qui ont émergé des travaux de Lafortune (1992a et b) sont l'anxiété, la motivation et la confiance en soi. Parmi ces éléments, l'anxiété est l'émotion la plus souvent étudiée en rapport avec l'apprentissage des mathématiques (Hatchuel, 2000; Kogelman et Warren, 1978; Lafortune, 1992a et b; Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002a et b; Lafortune et Massé, 2002; Nimier, 1976, 1985; Tobias, 1978, 1987, 1990; Weyl-Kailey, 1985; Zaslavsky, 1996). Lafortune et Pons (2004) proposent une perspective de l'anxiété à l'égard des mathématiques qui permettrait de percevoir cette émotion comme ayant une influence tant négative que positive. Cette perspective devrait être abordée auprès des parents lorsqu'ils aident leurs enfants lors de situations d'évaluation, par exemple. Le fait que l'anxiété ait été l'émotion la plus étudiée relativement à l'apprentissage des mathématiques influencera les exemples apportés pour expliquer les composantes de la compétence émotionnelle dans une section ultérieure.

2.2. MÉTAÉMOTION

Selon Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002, p. 9), la métaémotion renvoie à « la *compréhension* que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions [... mais aussi à] la capacité du sujet à *réguler* l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite ». Ces auteurs considèrent comme fondamentale la relation qui associe la compréhension des émotions à la capacité de régulation de ces émotions. Même si nous ne connaissons pas de travaux étudiant le développement de la métaémotion dans l'apprentissage des mathématiques, nous pensons que, si les élèves comprennent la nature et les causes de l'anxiété qu'ils ressentent à l'égard des mathématiques, ils pourront mieux se donner des moyens pour éviter que ces émotions les empêchent de réussir l'activité mathématique à la mesure de leurs capacités et compétences. De plus, la compréhension de la source de l'anxiété diminuera l'influence des attributions causales, liées à la génétique parentale ou à des croyances qu'il est nécessaire de posséder un talent supérieur pour réussir en mathématiques, qui constituent d'excellents prétextes pour ne pas fournir les efforts essentiels à la réussite.

La métaémotion est, selon nous, une composante de la compétence émotionnelle qui accorde autant d'importance à la compréhension de ses propres émotions qu'à la compréhension des émotions des autres. Comme nous considérons l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste (Jonnaert et Masciotra, 2004; Jonnaert et van der Borgh, 1999; Lafortune et Deaudelin, 2001) et que nos recherches mettent les personnes apprenantes en interaction avec les autres, nous abordons la problématique du suivi

parental en mathématiques à la maison par le biais de la compétence émotionnelle. Il nous apparaît nécessaire de considérer cet aspect dans une perspective socioconstructiviste, car la compétence émotionnelle met autant l'accent sur la reconnaissance et la compréhension de ses propres émotions en interrelation et interaction avec celles des autres.

2.3. COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE

Saarni (1999) est l'auteure consultée qui fournit le plus d'explications relatives à la compétence émotionnelle par l'explicitation de huit composantes que nous préciserons dans ce qui suit en proposant d'abord une formulation et une explication de chacune d'elles. Nous ajouterons des précisions quant au sens de cette composante pour l'intervention des parents en mathématiques et l'apprentissage de cette discipline par les élèves. Peu d'auteurs traitent de ce concept (Webster-Stratton, 1999); cependant, nos lectures et nos recherches montrent que les explications de la compétence émotionnelle sont très liées à ce que Harris (1985, 1989, 1995) a élaboré sur la compréhension des émotions chez les enfants. Le développement de la compétence émotionnelle, selon ces auteurs, n'est pas seulement réservé aux enseignants et enseignantes, il relève également de la relation parentale.

1^{re} composante: *La conscience de ses propres états émotifs* se réfère à la reconnaissance des émotions que l'on ressent, mais aussi aux liens entre ces émotions et les événements qui les causent. Cette conscience est en relation avec la métaémotion qui exige cette conscience pour mener à une compréhension des émotions et à des ajustements tenant compte de cette compréhension. Mongeau et Tremblay (2002) parlent d'une attention consciente qui peut être en lien avec cette conscience de ses propres états émotifs. Selon eux, cette attention consciente suscite le désir d'agir afin de faire disparaître le malaise, tel que l'inconfort par exemple. Bien que ces auteurs fassent référence à une attention consciente, ils considèrent que la réaction à l'inconfort peut être instantanée, inconsciente et réflexe ou issue d'une analyse réfléchie et différée.

Nous considérons que les parents ont avantage à avoir conscience des émotions que font émerger les mathématiques chez eux pour mieux en reconnaître la source. Cette reconnaissance peut les aider à éviter de perpétuer chez leur enfant la croyance que ses difficultés en mathématiques sont dues à un problème génétique par des remarques du genre «c'est normal que tu aies de la difficulté, j'en avais autant que toi lorsque j'étais à l'école» ou «l'échec en mathématiques, c'est un problème de famille». De leur côté, les jeunes qui ont conscience des émotions qu'ils ressentent à l'égard des mathématiques peuvent considérer comme normal le fait de ressentir de telles émotions même si les mathématiques leur paraissent une

discipline neutre, objective et rationnelle. Nous estimons que la conscience de ses propres émotions en mathématiques est essentielle à la résolution de problèmes. Cette capacité est donc centrale dans la compétence émotionnelle.

2^e composante : *L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres* est complémentaire à la compréhension de ses propres émotions. Plus on en connaît à propos des émotions ressenties par les autres, plus il est possible de comprendre ce qui se passe émotionnellement chez soi. Cette composante de la compétence émotionnelle montre qu'il est important de se pencher sur le processus de construction des émotions afin d'accepter les limites non seulement de la construction de ses propres émotions, mais aussi de celle des autres (Lafortune, 2004a). De plus, cette composante de la compétence émotionnelle est liée aux compétences transversales de l'ordre personnel et social dans le but d'actualiser son potentiel et de coopérer, ce qui signifie une connaissance de soi, mais aussi des autres (MEQ, 2004).

Cette composante de la compétence émotionnelle est importante pour les parents qui cherchent à reconnaître et à comprendre les émotions de leurs enfants. Cet aspect est particulièrement important pour l'apprentissage des mathématiques, car les parents ont tendance à ne pas reconnaître le stress que cette discipline fait vivre à leurs enfants (Lafortune, 2003 et 2004b). Reconnaître que son enfant peut ressentir des émotions à l'égard des mathématiques favorise la communication et peut diminuer l'impact négatif d'émotions comme l'anxiété. Cette reconnaissance et cette compréhension des émotions des autres peuvent aider les élèves à se comparer aux autres et, ainsi, à se sentir moins isolés dans ce que les mathématiques leur font vivre. Cependant, une meilleure conscience de ses propres émotions (première composante) est essentielle pour que les comparaisons avec les émotions des autres soient pertinentes et non dévalorisantes.

3^e composante : *L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions* à l'aide, notamment de mots, d'images ou de symboles permet de communiquer son expérience émotive aux autres et d'avoir accès aux représentations de ses propres expériences émotives, ce qui permet de les situer dans un contexte et de les comparer aux représentations des autres.

Dans la relation parents-enfants, cette composante de la compétence émotionnelle favorise les discussions et le partage des émotions sans que l'on se limite à nommer l'émotion ressentie. On cherche alors plutôt à expliquer les émotions ou à les justifier. Lafortune et Massé (2002) ainsi que Lafortune et Lafortune (2002) proposent des moyens pour susciter l'expression des émotions que les élèves ressentent à propos des mathématiques; ces moyens prennent la forme de grilles de réflexion, de sujets de discussion, de tâches mathématiques à réaliser, de partage de façon de

procéder, de capsules vidéo, etc. Lafortune et Mongeau (2003a et b) proposent une approche par le dessin où les élèves expriment leurs émotions en dessinant les mathématiques. Ces moyens sont directement associés aux émotions ressenties par les élèves. Enfin, Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio (2002a et b) incitent les élèves à parler de ce que sont les émotions en mathématiques au moyen d'une approche philosophique. Cette dernière approche incite plutôt les élèves à se représenter les émotions et, ainsi, à aborder les émotions de façon conceptuelle.

4^e composante : *La capacité d'empathie* est la composante nécessaire à l'établissement de relations avec les autres. Selon Saarni (1999), l'empathie renvoie au fait de ressentir *avec* les autres, alors que la sympathie renvoie au fait de ressentir *pour* les autres ; ces états affectifs favorisent la communication avec les autres. Selon Legendre (1993, p. 488), l'empathie est la « capacité d'identifier les émotions et les représentations d'autrui » ; en tant que capacité, elle se développe et s'apprend.

L'empathie du parent relativement aux émotions de son enfant en mathématiques signifie qu'il reconnaît que son enfant peut ressentir des émotions et les expliquer. Le parent ne peut alors qu'être sensible aux explications que son enfant donne au moment d'un échec en mathématiques. Ce dernier se sent reconnu comme une personne pouvant échouer non pas à cause de son potentiel, mais à cause de ses émotions. Cette empathie peut également être utile aux élèves entre eux pour s'entraider et se comprendre dans les moments de difficultés en mathématiques. Cette empathie aide à établir des liens entre son vécu et celui des autres.

5^e composante : *L'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé* renvoie au fait qu'une personne ne montre pas toujours l'émotion qu'elle ressent parce qu'elle anticipe une réaction de l'autre ou des autres qui aura des effets négatifs sur elle-même. La compréhension de ce phénomène améliore grandement les relations avec les autres. Le fait de développer cet aspect de la compétence émotionnelle favorise des attributions causales pertinentes dans la situation et conduit à plus de cohérence entre les pensées et les actions (Thagard, 2000).

Au regard de l'apprentissage des mathématiques, les parents ont davantage à prêter attention à la différence entre ce que leurs enfants expriment et ce qu'ils ressentent. Lafortune (2003) relèvent des résultats de recherche où les jeunes préfèrent dire à leurs parents qu'ils ne ressentent pas de stress lors de moments d'évaluation en mathématiques, car leurs parents leur répondent trop souvent en disant : « Comment se fait-il que tu sois si stressé. Es-tu bien préparé ? » Les jeunes ne se sentent alors pas compris et ils préféreront se taire la prochaine fois. Nous avons remarqué que, de façon générale, les garçons préfèrent démontrer de l'indifférence

et les filles de l'anxiété (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2002a; Lafortune et Fennema, 2002, 2003). Nous nous interrogeons maintenant sur la teneur de ces émotions. Sont-elles exagérées? Correspondent-elles à ce qui est ressenti? Sont-elles un construit social associé à l'un ou l'autre des sexes?

6^e composante: *La capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation* permet de supporter des émotions de grande intensité et pour une assez longue durée. Cette capacité suppose l'élaboration de stratégies d'autorégulation qui incite à des ajustements pendant que les émotions sont ressenties. On peut penser que l'utilisation d'un « regard méta » en cours d'expériences émotives est nécessaire pour comprendre ce qui est en train de se passer. Ce « regard méta » permet de voir ce qui se passe en cours d'action et d'agir en fonction de ce qui est observé (Lafortune et Martin, 2004). Cette capacité peut développer l'habileté à faire ressortir les aspects positifs d'émotions supposément négatives, comme l'anxiété à l'égard des mathématiques. (Lafortune et Pons, 2004)

Dans l'aide en mathématiques apportée à leurs enfants, les parents devraient tendre à ne pas laisser émerger leurs réactions négatives à l'égard des mathématiques, réactions qui conduisent le jeune à penser que les mathématiques doivent être évitées en raison des craintes, des malaises ou des tensions qu'elles soulèvent. Une façon de faire consiste à accepter de chercher des solutions avec son enfant et à s'engager dans l'activité mathématique. Les élèves, de leur côté, auraient avantage à discuter des stratégies qu'ils utilisent lorsque les émotions désagréables surgissent et leur enlèvent les moyens de résoudre des situations-problèmes mathématiques (Lafortune et Massé, 2002).

7^e composante: *La conscience de la nature des relations ou de la communication dépend des émotions* et particulièrement du degré de réciprocité et de symétrie dans la relation. Cette composante intègre les composantes préalablement décrites et incite la personne à prendre conscience que les émotions ne sont pas communiquées de la même façon par tout le monde, ce qui influe sur les relations avec les autres. On peut associer cette composante à la compétence transversale « communiquer de façon appropriée » du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004). Celle-ci suppose, par exemple, que gérer la communication mène à tenir compte de facteurs (qui peuvent être des émotions) facilitant ou entravant la communication et, ainsi, conduit à s'adapter selon la réaction des destinataires.

Le fait d'avoir cette conscience est important pour les parents qui veulent aider leurs enfants dans l'apprentissage des mathématiques. Cette conscience permet d'écouter son enfant et de favoriser ainsi l'échange, car

les jeunes peuvent en venir à éviter de communiquer leurs émotions ou de demander de l'aide s'ils sentent l'aversion de leurs parents à l'égard des mathématiques.

8^e composante : *La capacité d'accepter ses expériences émotionnelles et de développer un sentiment d'autoefficacité* est liée à la croyance personnelle en ce qui est socialement acceptable comme équilibre émotionnel. Cela signifie que nous construisons notre propre théorie des émotions et, ce faisant, nous développons notre sentiment d'autoefficacité émotionnelle.

Pour les parents, le fait de porter un regard sur leurs propres expériences émotionnelles en mathématiques peut améliorer leur sentiment de compétence dans le soutien de leur enfant. Bouffard et Bordeleau (2002, p. 199) montrent que « plus les parents ont un sentiment d'auto-efficacité élevé et plus ils croient en leur rôle dans le développement de l'enfant, plus leurs pratiques éducatives sont positives ». Le développement de cette composante de la compétence émotionnelle est important pour les parents. Pour les jeunes, le fait d'accepter que les mathématiques arrivent à faire émerger des émotions comme l'anxiété ou le plaisir peut contribuer à l'augmentation de l'estime de soi et à une valorisation des démarches utilisées pour résoudre des problèmes de mathématiques.

Avant de montrer comment la compétence émotionnelle peut être liée à l'utilisation d'activités interactives-réflexives à la maison, nous présentons le résultat de l'implantation de telles activités inscrites dans des programmes d'intervention élaborés par les enseignants et enseignantes participant à la recherche.

3. IMPLANTATION D'ACTIVITÉS INTERACTIVES-RÉFLEXIVES ET ÉVALUATION DE CETTE IMPLANTATION : DESCRIPTION ET RÉSULTATS

Les enseignants et enseignantes qui ont participé à l'implantation d'activités interactives-réflexives (AIR) favorisant le suivi scolaire en mathématiques à la maison ont conçu leur propre programme d'intervention (comportant entre 5 et 8 activités) à partir de 29 activités élaborées à la suite de la démarche de validation (décrite à la section 1 ; Lafortune, 2002). La majorité des enseignants et enseignantes qui ont participé à cette étape de la recherche avaient collaboré à l'étape de validation. Les élèves et leurs parents qui ont collaboré sont ceux des classes de ces enseignants et

enseignantes⁴. Les élèves ont de 8 à 15 ans. Ces activités s'inscrivaient dans trois catégories : 1) croyances et préjugés, 2) métacognition et réflexion, et 3) dimension affective (voir Lafortune 2003 et 2004b pour plus de détails). Nous aborderons ici certains résultats issus de l'implantation d'activités interactives-réflexives de la catégorie « dimension affective ».

Les AIR qui relèvent plus directement de la dimension affective portent sur les aspects suivants :

- dégager les aspects positifs et négatifs associés aux mathématiques et y réfléchir dans le cadre d'un échange parents-enfants ;
- rédiger un texte à propos de son cheminement personnel en mathématiques ou à propos de perception à l'égard de cette discipline (ennui, inutilité...) afin d'en discuter en famille ;
- fournir aux parents des fiches de réflexion à propos d'interventions portant sur la dimension affective auprès de ses enfants (à propos des progrès réalisés, des questions posées, des réactions affectives...);
- fournir aux parents des moyens d'échanger sur le stress de leurs enfants pour l'examen de mathématiques afin de l'apprivoiser ;
- apprendre à dédramatiser les erreurs en tentant de comprendre la source de certaines d'entre elles dans un travail de réflexion à réaliser à la maison ;
- explorer en famille la place des mathématiques dans les jeux de société.

Une analyse de contenu des transcriptions des entrevues que les enseignants et enseignantes ont eues avec certains parents a fait émerger des résultats. Dans le présent texte, nous abordons ceux qui se réfèrent à la dimension affective. Par exemple, dans une démarche de réflexion et de rédaction, une enseignante a demandé aux élèves de rédiger un texte à partir des caractéristiques qu'ils attribuent à un élève qui réussit et à un autre qui n'a pas envie de réussir. Selon un parent, grâce à cette activité, son enfant a eu *une meilleure perception du stress en maths* ; un autre ajoute que *cela permet à l'enfant de se questionner sur sa réussite*. Ce genre d'activité semble donc favoriser des prises de conscience. La majorité des élèves ont apprécié

4. Les enseignants et enseignantes qui ont participé à l'étape précédente ont parfois changé de niveau d'enseignement. De plus, d'autres enseignantes se sont ajoutées à la fois par intérêt et en raison d'une connaissance minimale du matériel qui leur permettait de penser que les activités pouvaient être adaptées au niveau des élèves auxquels elles s'adressaient.

réaliser cette activité à la maison; comme le souligne un élève, *cela [lui] a donné une bonne idée de ce qu'est une personne qui réussit en mathématiques, et un autre ajoutant qu'il aime faire des activités avec [ses] parents.*

Une enseignante a rencontré les parents (10) dont les enfants avaient le plus de réactions affectives négatives à l'égard des mathématiques. Après avoir échangé avec ces parents, elle leur a remis des fiches pour leur permettre d'améliorer leurs interventions auprès de leur enfant. Ces fiches portaient sur le fait de « montrer qu'il y a des progrès même s'il n'y a pas de réussite »; de « dire et redire que la solution ne surgit pas spontanément à l'esprit »; de « faire parler les jeunes de leurs réactions affectives » et, enfin, de « croire aux capacités de son enfant de réussir ». Dans les faits, 7 parents sur 10 ont eu des discussions avec leurs enfants. Selon cette enseignante, les élèves ont eu *un moyen de discuter avec leurs parents des sentiments qu'ils éprouvent; [... ont] constaté qu'ils ne sont pas seuls à éprouver [des sentiments négatifs]; [... se sont rendu compte] que l'on peut trouver de l'aide et du réconfort quand on en parle; [... ont] trouvé des solutions à leurs problèmes.* Selon elle, ils ont commencé à développer une meilleure confiance en eux et une estime d'eux-mêmes. Elle ajoute que les parents ont appris *à mieux connaître leur enfant; à communiquer [avec lui et à développer] une nouvelle façon d'encourager leur enfant.* De leur côté, *les parents pensent que ces activités peuvent aider leur enfant à adopter une attitude positive.*

Cependant, deux enseignantes ont incité les élèves à discuter du stress qu'ils ressentent dans des situations d'évaluation en mathématiques. Une enseignante a donné aux élèves la possibilité d'amorcer une discussion, en équipe, en classe sur les manifestations du stress, sur le moment où il surgit et sur les moyens utilisés pour modifier leurs réactions. Pour y faire suite, un questionnaire était rempli à la maison qui amorçait la discussion en famille et dont le contenu a servi de retour en classe. Une autre enseignante a remis aux parents une lettre contenant des questions pour les inciter à réfléchir sur ce que vit leur enfant en mathématiques. Des discussions ont ensuite été menées tant dans la classe qu'à la maison. Cette expérience a conduit une enseignante à souligner qu'elle était surprise d'entendre les parents dire que leur enfant était peu loquace sur ce sujet, car en classe *les élèves avaient beaucoup de choses à dire.* Une enseignante ajoute :

Cela m'a permis de constater à quel point les enfants vivent du stress, soit dans leurs activités sportives, à la maison ou à l'école. Cette activité a permis également aux parents de voir à réduire leurs exigences, car ils avaient tendance à en demander trop. Les élèves ainsi que moi-même avons pu trouver les sources du stress, les symptômes et les moyens pour les aider. Encore une fois, les parents ont bien aimé discuter avec leur

enfant. Ainsi, ils ont pu comprendre davantage le stress de leur enfant. Aussi, de savoir que papa et maman vivent aussi du stress a permis de dédramatiser la situation.

La résolution de problèmes de mathématiques à la maison et la discussion sur les causes des erreurs a conduit les parents à faire des commentaires de trois types. Cette activité a fait ressortir le sentiment d'insécurité des parents qui devaient trouver des erreurs dans des problèmes déjà résolus. Elle a aussi fait réfléchir sur les causes des erreurs, par exemple la distraction, l'illusion de la facilité ou la vitesse. Elle a été appréciée par les parents, qui disent avoir mieux saisi l'évolution de l'enseignement des mathématiques.

En cherchant les aspects mathématiques qu'on peut retrouver dans les jeux de société, selon une enseignante, les jeunes ont pu réfléchir sur les stratégies qu'ils utilisent. *Les parents ont eu du plaisir à participer à cette activité et les enfants et les parents se sont rendu compte qu'il y a beaucoup de mathématiques dans les jeux.* Selon les parents, cet échange leur a permis d'être plus proches de leur enfant quant à ce qu'il vit en classe ; des parents ajoutent que cette activité est beaucoup *plus motivante que les devoirs papier-crayon.*

4. LIENS AVEC LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE

Dans les résultats de la démarche d'implantation d'AIR, nous remarquons que des parents et des élèves ont pris conscience de l'existence d'émotions associées aux mathématiques, réalisant par exemple que les mathématiques peuvent causer des tensions (réussite, erreurs et stress à l'examen), mais aussi du plaisir (jeux de société). Ces prises de conscience sont liées aux première et troisième composantes de la compétence émotionnelle, qui montrent l'importance de prendre conscience de ses propres états émotifs, mais aussi d'avoir les mots pour les communiquer. En se rendant compte des émotions que leur enfant ressent en mathématiques (2^e composante), les parents ont pu mettre à l'épreuve leur capacité d'empathie (4^e composante). Cependant, au moment de la phase de validation, des jeunes s'expriment et montrent que les parents ont à cheminer dans leur façon de comprendre leur enfant. La majorité des élèves interrogés semblent dire que les parents exagèrent dans leur tentative de les appuyer dans leur étude à la maison. Un garçon raconte que

[ce n'est] pas que je trouve ça « le fun » de ne pas étudier avec [mes parents], mais c'est parce que ma mère veut tellement qu'on réussisse. [...] Elle exagère quasiment. Toutes les deux minutes, elle me demanderait d'étudier. Tandis que là je ne lui en parle pas puis j'étudie un peu à chaque jour et je lui dis : « Oui, oui, j'ai beaucoup, beaucoup, beaucoup étudié. » Dans le fond, j'ai étudié juste un petit peu. Parce que j'ai déjà essayé, j'ai dit : « Non, je n'ai pas vraiment étudié » et elle a dit « Bon viens-t'en. » On a passé quasiment une demi-heure à étudier la même chose. Ce n'est pas très agréable.

Dans le même sens, au cours d'une recherche où nous avons demandé à des jeunes de « dessiner les maths », dans une phrase explicative de son dessin un jeune a écrit : « Les maths, c'est comme ma mère, c'est acharnant. » Ces commentaires des jeunes montrent que la communication entre parents et enfant peut être améliorée en ce qui concerne le suivi scolaire à la maison.

Dans ce projet, nous pensons qu'il y a eu un début de sensibilisation (composantes 5 à 8 de la compétence émotionnelle) des parents et des jeunes quant à la place des émotions dans l'apprentissage des mathématiques, mais aussi dans la relation parentale au plan scolaire. Cependant, nous pensons que l'implantation de telles activités devrait se poursuivre au-delà de l'utilisation de 5 à 8 activités. Les travaux scolaires demandés à la maison pourraient être revus afin que le suivi parental à la maison puisse contribuer au développement de la compétence émotionnelle, surtout en ce qui concerne l'apprentissage des mathématiques.

Cette réflexion sur le développement de la compétence émotionnelle des parents pour aider leur enfant en mathématiques est complétée par la perception que les enfants ont des croyances de leurs parents à l'égard de cette discipline. Cette perception montre qu'il est nécessaire d'améliorer la communication entre parents et enfants relativement à l'apprentissage des mathématiques, particulièrement en ce qui a trait au développement de la compétence émotionnelle autant chez les jeunes que les adultes.

5. PERCEPTIONS DES ÉLÈVES À PROPOS DES CROYANCES DE LEURS PARENTS À L'ÉGARD DES MATHÉMATIQUES

À titre exploratoire, afin d'alimenter notre réflexion autant sur les croyances entretenues à l'égard des mathématiques que sur les émotions que suscite cette discipline, nous avons demandé à des jeunes de la fin du primaire ce

qu'ils pensaient que leurs parents dessineraient si on leur demandait de «dessiner les mathématiques» (voir Lafortune et Mongeau, 2003a, pour plus de détails). Les questions suivantes ont servi d'amorce à la collecte de données: «Si tes parents avaient eu à dessiner les mathématiques, qu'auraient-ils dessiné? Pourquoi auraient-ils fait ces dessins?» et «Qu'est-ce que tes parents disent à propos des mathématiques à la maison?». Les résultats de cette exploration pourraient fournir des indices sur les interventions à réaliser auprès des élèves pour des discussions à la maison.

On remarque que plusieurs jeunes pensent que leur mère ferait un dessin qui représente les mathématiques assez négativement. Ils l'expriment de la façon suivante:

Je suis à peu près sûre que [...] ma mère se dessinerait] en train de m'aider parce qu'elle a vraiment de la [difficulté] à m'aider. Elle ne comprend rien [...] parce qu'elle ne l'a pas appris de la même façon.

Ma mère aurait dessiné quelqu'un qui est dans la [difficulté]. Une bulle, [...] un point d'interrogation, un point d'interrogation, un point d'interrogation. Parce que ma mère elle n'a pas beaucoup appris les maths. Elle a de la misère.

Elle dessinerait un gros nuage noir parce qu'elle n'aime pas les maths et les problèmes, ce n'est pas vraiment son fort.

Ma mère, je pense que ce serait confus parce qu'elle travaille un peu avec les chiffres, mais je n'ai jamais su si elle aimait ça.

Certaines mères auraient eu des perceptions positives soit parce qu'elles ont étudié dans des domaines mathématiques ou scientifiques ou tout simplement parce qu'elles aiment les mathématiques. Par exemple, un jeune suppose que sa mère aurait dessiné *un gros cœur avec maths écrit dedans*.

Selon les élèves, quelques pères semblent avoir une représentation négative, car un père aurait dessiné *un gros nuage gris avec des éclairs dedans* et un autre *aurait dessiné* [quelque chose] *de confus*. Cependant, d'autres pères sont perçus comme ayant une représentation plutôt positive. En ce sens, un jeune souligne que [son] *père dessinerait quelqu'un en train de faire un problème [...]* *Il serait concentré* et un autre ajoute que [son] *père inventerait sûrement un problème ou bien il marquerait plein de réponses parce que [son] père est vraiment bon en mathématiques*.

Ces résultats révèlent que des échanges entre parents et enfants relativement aux émotions ressenties à l'égard des mathématiques – autant de la part des jeunes que de leurs parents – pourraient avoir une influence sur

le développement de la compétence émotionnelle des élèves en mathématiques en favorisant la compréhension de ce que l'autre ressent. Pour approfondir ces résultats, il serait intéressant de demander aux élèves de faire dessiner les mathématiques par leurs parents et de discuter avec eux de ce qu'ils pensent des mathématiques. Cela rejoindrait le projet d'implantation d'AIR à réaliser avec les parents à la maison.

6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Les résultats présentés dans ce texte laissent penser que les parents ont un rôle à jouer dans les attitudes des jeunes à l'égard des mathématiques. Leur influence peut être liée à leurs propres réactions affectives à l'égard de cette discipline, à leur façon d'intervenir pour aider leur enfant ou à leur compréhension des sources des difficultés de leur enfant. En ce sens, il semble important de développer la compétence émotionnelle en mathématiques autant chez les parents que chez les élèves. Nous pensons que plusieurs parents éprouvent de la difficulté à intervenir auprès de leur enfant, car ils reportent chez celui-ci ce qu'ils ressentent à l'égard des mathématiques en exagérant la difficulté de s'engager dans l'activité mathématique, en évitant d'aider leur enfant ou en indiquant toute la démarche de résolution de problèmes en pensant apporter une aide. Le développement de la compétence émotionnelle en mathématiques tant chez le parent que chez l'enfant conduit, selon nous, à des échanges plus judicieux, à une écoute plus adaptée et à une compréhension mutuelle des difficultés éprouvées et des émotions ressenties.

Selon les résultats rapportés, les commentaires de parents éloignent les jeunes et en empêchent plusieurs de demander de l'aide. Lehrer et Shumow (1997) montrent que les parents ont plus tendance que les enseignants et enseignantes à aider les enfants en contrôlant les démarches de résolution de problèmes proposées par ces derniers. De leur côté, les enfants préfèrent avoir des indices. Le manque de compréhension qu'ont les parents des besoins de leur enfant diminue les échanges au fil des années scolaires et les parents finissent par ne plus savoir ce que leur enfant fait à l'école, ce qu'ils déplorent. De leur côté, les jeunes finissent par formuler des phrases toutes faites qui ferment la porte à toute aide de la part des parents. Pourtant, les jeunes pourraient bénéficier de cette aide et ils aimeraient en profiter. Ils préfèrent cependant se débrouiller seuls ou avec leurs camarades pour ne pas subir la tension induite et l'attention étouffante de leurs parents.

Nous constatons également qu'il est difficile pour les enseignants et enseignantes d'adopter une perspective parentale dans leur enseignement. Cette perspective parentale suppose une préoccupation pour que certaines activités réalisées en classe puissent se poursuivre à la maison. De façon spontanée, le corps enseignant réfléchit à des activités proposées en fonction de ce qui peut être fait en classe. Nous pensons qu'il serait pertinent de le sensibiliser afin que les parents soient partie prenante de l'apprentissage des mathématiques de leurs enfants. En ce sens, l'utilisation d'AIR est un moyen pertinent pour susciter des échanges à la maison, sans limiter les « devoirs à la maison » à la pratique d'exercices répétitifs complétant l'apprentissage en classe.

Nous aimerions souligner que les enseignantes et enseignants rencontrés étaient ouverts à l'idée d'utiliser des activités innovatrices pour l'enseignement des mathématiques. Nous savons que nous ne pouvons obliger le personnel enseignant à innover en ce sens. Cependant, des rencontres avec les enseignants et enseignantes pourraient permettre de les sensibiliser à la pertinence de l'utilisation d'AIR. Un seul parent (pour 9 classes : près de 200 élèves) a refusé de signer le protocole permettant à son enfant de participer à cette expérience. On peut donc penser que les parents sont disposés à collaborer et à explorer de nouvelles avenues.

Aussi, les jeunes qui prédisent les dessins de leurs parents semblent attribuer des réactions plutôt négatives à leur mère par comparaison avec celles qu'aurait leur père selon eux. Pour l'apprentissage des mathématiques, ces différences de réactions selon le sexe peuvent avoir une influence négative chez les filles qui, tout en réussissant aussi bien que les garçons, choisissent moins que ces derniers des domaines à forte composante mathématique, scientifique et technologique. Les filles perpétuent des stéréotypes quant à leur capacité d'utiliser les technologies (Lafortune et Solar, 2003). Une sensibilisation des parents à ce propos pourrait aider les filles à diminuer leur anxiété à l'égard des mathématiques et à augmenter leur confiance en elles. Une telle action pourrait également aider les garçons qui expriment de l'indifférence à voir ce qui se cache derrière ce manque de motivation.

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons voulu présenter les résultats d'une démarche de validation et d'implantation d'activités interactives-réflexives assurant le suivi scolaire en mathématiques à la maison. Après une explication de ce qu'est la compétence émotionnelle, nous avons tenté d'expliquer la contribution de l'implantation d'AIR sur le développement d'une telle

compétence. À ces résultats, nous avons ajouté ceux d'une démarche exploratoire où les jeunes expriment leur perception des attitudes de leurs parents à l'égard des mathématiques.

Les résultats obtenus montrent que les enseignantes et enseignants sont ouverts à l'utilisation d'activités innovatrices pour assurer le suivi scolaire en mathématiques à la maison et qu'ils ont fait des découvertes quant à la connaissance que les parents avaient de leur enfant. Ils se sont rendu compte que les jeunes ne parlent pas beaucoup avec leurs parents du stress qu'ils ressentent à l'égard des mathématiques. Cependant, le personnel enseignant ne semble pas savoir que plusieurs jeunes se taisent à cause des pressions qu'ils subissent de leurs parents, avec qui ils aimeraient d'ailleurs avoir une meilleure communication. De leur côté, à mesure que les jeunes avancent dans leur cheminement scolaire, les parents déplorent le fait qu'ils ne savent plus ce que leur enfant fait à l'école, sans réaliser qu'ils cherchent trop à aider leur jeune. Celui-ci préfère recevoir un « coup de pouce » (un indice) au lieu qu'on lui fournisse une réponse ou une démarche complète. Il préfère échanger avec ses parents sans se sentir jugé ou sans susciter de l'inquiétude chez son père ou sa mère.

Pour poursuivre le travail, il s'agirait d'approfondir l'influence de l'utilisation d'AIR sur la compétence émotionnelle des jeunes et de leurs parents. À cet effet, on pourrait rencontrer des jeunes et leurs parents pour une démarche de sensibilisation à la relation parentale en mathématiques avant de passer à l'expérience. L'implantation d'AIR serait, selon nous, plus profitable et susciterait plus de prises de conscience chez les parents. Il serait alors plus facile d'échanger avec eux pour connaître et comprendre leur évolution dans l'utilisation d'un tel moyen.

On pourrait également approfondir le rôle des parents selon le sexe (mère ou père) sur les attitudes adoptées par les jeunes à l'égard des mathématiques. Comment les influences sont-elles différenciées selon le sexe ? Comment pourrait-on susciter des prises de conscience de cette influence chez les parents ?

En plus d'étudier le rôle de la compétence émotionnelle, nous pourrions ajouter celui de la compétence sociale. Webster-Stratton (1999) met en relation ces deux compétences dans la relation parentale, ce qu'il semble important de faire dès le tout jeune âge de l'enfant. En relation avec l'apprentissage des mathématiques, cela pourrait avoir une influence autant sur les émotions ressenties à l'égard de cette discipline que sur les croyances entretenues entravant le processus d'apprentissage.

Aussi, il serait intéressant de s'adresser aux enseignants et enseignantes pour développer chez eux une perspective parentale ; c'est-à-dire qu'ils se préoccupent d'assurer un suivi parental à la maison en mathématiques. Il semble que le développement d'une telle perspective pourrait orienter la façon dont plusieurs activités se font à l'école afin qu'elles se poursuivent à la maison. Ce serait un moyen de montrer que la réforme en éducation apporte des moyens d'entrer en communication avec son enfant, ce qui favoriserait son implantation.

BIBLIOGRAPHIE

- Anthony, G. (1996). «Active learning in a constructivist framework», *Educational Studies in Mathematics*, 31, p. 349-369.
- Baruk, S. (1973). *Échec et maths*, Paris, Éditions du Seuil.
- Baruk, S. (1977). *Fabrice ou l'école des mathématiques*, Paris, Éditions du Seuil.
- Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine : de l'erreur en mathématiques*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bouffard, T. et L. Bordeleau (2002). «Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève», dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 185-207.
- Dauber, S.L. et J.L. Epstein (1993). «Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools», dans N. Chavkin (dir.), *Families and Schools in a Pluralistic Society*, Albany, NY, Suny Press, p. 53-71.
- De Serres, M. et J.D. Groleau (1997). *Mathématiques et langages*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf.
- De Serres, M. (dir.) (2003). *Intervenir sur les langages en mathématiques et en sciences*, Montréal, Modulo.
- Dehaene, S. (1997). *La bosse des maths*, Paris, Odile Jacob.
- Dodd, A.W. et J.L. Konzal (1999). *Making Our High Schools Better*, New York, St. Martin's Press.
- Fennema, E. et J.A. Sherman (1976). «Fennema-Sherman mathematics attitude scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males», *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* (Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison), 1225(6), p. 31.
- Goos, M. et P. Galbraith (1996). «Do it this way! Metacognitive strategies in collaborative mathematical problem solving», *Educational Studies in Mathematics*, 30, p. 229-260.

- Harris, P.L. (1985). « What children know about the situations that provoke emotion », dans M. Lewis et C. Saarni (dir.), *The Socialization of Emotions*, New York, Plenum, p. 161-185.
- Harris, P.L. (1989). *Children and Emotion : The Development of Psychological Understanding*, Oxford, UK, Basil Blackwell.
- Harris, P.L. (1995). « Children's awareness and lack of awareness of mind and emotion », dans D. Cicchetti et S. Toth (dir.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology : Emotion, Cognition and Representation*, vol. 6, Rochester, NY, University of Rochester Press, p. 35-57.
- Hatchuel, F. (2000). *Apprendre à aimer les mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- Hoover-Dempsey, K.V. et H.M. Sandler (1997). « Why do parents become involved in their children's education ? », *Review of Educational Research*, 67(1), p. 3-42.
- Jitendra, A. et Y.P. Xin (1997). « Mathematical word-problem-solving instruction for students with mild disabilities and students at risk for math failure: A research synthesis », *Journal of Special Education*, 30, p. 412-438.
- Jonnaert, P. et D. Masciotra (dir.) (2004). *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et C. van der Borgh (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Kogelman, S. et J. Warren (1978). *Mind over Math*, New York, McGraw-Hill.
- Lafortune, L. (1992a). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'intervention andragogique en mathématiques portant sur la dimension affective en mathématiques*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lafortune, L. (1992b). *Dimension affective en mathématiques, Recherche-action et matériel didactique*, Mont-Royal, Modulo Éditeur.
- Lafortune, L. (1994). *Des maths au-delà des mythes*, Montréal, CECM.
- Lafortune, L. (2002). *Suivi scolaire en mathématiques à la maison. Activités interactives-réflexives*. Document inédit servant à l'implantation de programmes d'intervention.
- Lafortune, L. (2003). « Le suivi parental en mathématiques : intervenir sur les croyances », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.
- Lafortune, L. (2004a) « Des intuitions constructivistes », dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 187-196.

- Lafortune, L. (2004b). « Des activités interactives-réflexives pour favoriser le lien école-famille : une démarche de validation », dans *Actes du GDM*.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et E. Fennema (2002). « Situations des filles à l'égard des mathématiques : anxiété et stratégies utilisées », *Recherches féministes*, 15(1), p. 7-24.
- Lafortune, L. et E. Fennema (2003). « Anxiété exprimée et stratégies utilisées en mathématiques : une comparaison entre les filles et les garçons », dans L. Lafortune et C. Solar (dir.), *Femmes et maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 205-224.
- Lafortune, L. et S. Lafortune (2002). *Chères mathématiques. Susciter l'expression des émotions en mathématiques : Huit capsules vidéo*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. D'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- Lafortune, L. et B. Massé, avec la collaboration de S. Lafortune (2002). *Chères mathématiques. Des stratégies pour favoriser l'expression des émotions en mathématiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et P. Mongeau (2003a). « Les dessins des élèves : des révélateurs des croyances à l'égard des mathématiques et des sciences », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 59-90.
- Lafortune, L. et P. Mongeau (2003b). « Approche des mathématiques par le dessin : une analyse qualitative et quantitative de dessins », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentation en maths, sciences et technologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 91-120.
- Lafortune, L. et F. Pons (2004). « Rôle de l'anxiété dans la métacognition : une réflexion vers des actions », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 145-169.
- Lafortune, L. et C. Solar (2003). « L'utilisation des technologies en mathématiques et en sciences : réactions des filles et des garçons au cégep », dans L. Lafortune et C. Solar (dir.), *Femmes et maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 43-76.
- Lafortune, L., P. Mongeau et R. Pallascio (2000). « Une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 209-232.

- Lafortune, L., P. Mongeau, M.-F. Daniel et R. Pallascio (2000). « Approche philosophique des mathématiques et affectivité : premières mesures », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., P. Mongeau, M.-F. Daniel et R. Pallascio (2002a). « Anxiété à l'égard des mathématiques : applications et mise à l'essai d'une approche philosophique », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 49-79.
- Lafortune, L., P. Mongeau, M.-F. Daniel et R. Pallascio (2002b). « Philosopher sur les mathématiques : Évolution du concept de soi et des croyances attributionnelles de contrôle », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 27-48.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Paris, Guérin-Eska.
- Lehrer, R. et L. Shumow (1997). « Aligning the construction zones of parents and teachers for mathematics reform », *Cognition and Instruction*, 15(1), p. 41-83.
- Ma, X. et N. Kishor (1997). « Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics : A meta-analysis », *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), p. 26-47.
- Martin, B. L. et L. J. Briggs (1986). *The Affective and Cognitive Domains : Integration for Instruction and Research*, New Jersey, Educational Technology Publications
- Martinez, J.G.R. et N.C. Martinez (1996). *Math without Fear*, Boston, Allyn and Bacon.
- McLeod, D.B. (1994). « Research on affect and mathematics learning in the JRME : 1970 to the present », *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), p. 637-647.
- Meravech, Z.R. et B. Kramarski (1997). « A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms », *American Educational Research Journal*, 34, p. 365-394.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mongeau, P. et J. Tremblay (2002). *Survivre. La dynamique de l'inconfort*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Nimier, J. (1976). *Mathématiques et affectivité*, Paris, Stock.
- Nimier, J. (1985). *Les maths, le français, les langues, à quoi ça me sert ?*, Paris, Cedic-Nathan.
- Petit, M. et J.S. Zawojwoski (1997). « Teachers and students learning together about assessing problem solving », *Mathematics Teacher*, 90, p. 472-477.

- Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- Sillamy, R. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Montréal, Borduas.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- Tobias, S. (1978). *Over-coming Math Anxiety*, Boston, Houghton Mifflin.
- Tobias, S. (1987). *Succeed with Math: Every Student's Guide to Conquering Math Anxiety*, New York, College Entrance Examination Board.
- Tobias, S. (1990). *They're Not Dumb, They're Different: Stalking the Second Tier*, Tucson, Research Corporation.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*, Londres, Paul Chapman Publishing.
- Weyl-Kailey, L. (1985). *Victoire sur les maths*, Paris, Robert Laffont.
- Zaslavsky, C. (1996). *Fear of Math*, New Jersey, Rutgers University Press.

CHAPITRE

3

Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

Louise_Lafortune@uqtr.ca

Andrée Robertson

Université du Québec en Outaouais

anrobertson@videotron.ca

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, les auteures proposent de jeter un regard réflexif sur les liens qui existent entre les émotions et l'expression d'une pensée critique. En fait, des questions comme la manifestation de une ou plusieurs émotions peut-elle influencer – de façon positive ou négative – l'expression de la pensée critique ? Le développement de la pensée critique peut-il influencer l'expression ou la compréhension des émotions ? Existe-t-il des actions/interventions qui permettraient une meilleure gestion des émotions, favorisant ultérieurement l'expression d'une pensée critique ? Le développement d'habiletés liées à la pensée critique peut-il favoriser une meilleure gestion des émotions ? sous-tendre leur réflexion ? Ces auteures explorent également des avenues d'action visant autant les émotions que la pensée critique afin de rejoindre les élèves de différentes façons.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004), on souligne que les élèves exercent leur jugement critique à titre de compétence transversale. Nous considérons l'exercice du jugement critique comme une manifestation de la pensée critique et choisissons le terme « pensée critique », car nous croyons que les émotions peuvent avoir une influence au-delà du jugement critique. Nous postulons que les émotions et la pensée critique peuvent s'influencer et qu'intervenir sur l'un ou l'autre des aspects peut favoriser le développement de la pensée critique ou la compréhension des émotions. Nous visons donc à préciser le lien qui existe entre les émotions et l'expression de la pensée critique. Un questionnement a guidé notre réflexion. Ainsi, la manifestation de une ou plusieurs émotions peut-elle influencer – de façon positive ou négative – l'expression de la pensée critique? Le développement de la pensée critique peut-il influencer l'expression ou la compréhension des émotions? Existe-t-il des actions ou interventions qui permettraient une meilleure gestion des émotions, favorisant ultérieurement l'expression d'une pensée critique? Le développement d'habiletés liées à la pensée critique peut-il favoriser une meilleure gestion des émotions?

Avant d'apporter des éléments de réflexion à ces questions, nous définissons brièvement les concepts d'émotion et de pensée critique. Nous précisons ensuite le rôle des émotions dans l'expression d'une pensée critique et celui de la pensée critique dans l'expression des émotions pour finalement proposer des perspectives d'action en supposant que le fait d'intervenir sur les émotions peut favoriser le développement d'habiletés liées à la pensée critique de la même façon que des interventions sur la pensée critique peuvent diminuer l'influence négative sur l'apprentissage de certaines émotions.

1. LE RÔLE DES ÉMOTIONS DANS L'EXPRESSION D'UNE PENSÉE CRITIQUE

Les émotions sont caractérisées par un état affectif. Plusieurs émotions de base ont été reconnues dans les écrits; par exemple, la peur, la tristesse, la colère, la joie, la surprise, le dégoût et la détresse (Martin et Briggs, 1986). Des auteurs (Gratton, 2001; Guilbert, 1999; Hassel, 2003) soutiennent que le fait de penser de façon critique aide à être à l'écoute de ses émotions, sans être pour autant contrôlé par celles-ci. Les *gut feelings* ou les sentiments qui proviennent de l'intérieur et l'intuition représentent des éléments à considérer chaque fois qu'un processus décisionnel est amorcé. En fait, pour améliorer les habiletés à penser de façon critique, soutient Hassel (2003), il est nécessaire de prendre conscience des biais personnels, des habitudes

ainsi que des « états émotifs ». Les émotions – lorsqu’elles sont exprimées sans discernement ou de façon impulsive – peuvent nous tromper, nous faisant estimer que nous avons raison, même lorsque la décision prise se révèle être inefficace. Il serait plausible de dire que les émotions altèrent l’habileté à penser de façon critique. Les penseurs critiques ne suppriment pas leurs émotions ni ne sont influencés outre mesure par celles-ci. La réponse naturelle aux émotions et aux sentiments peut être tempérée de façon constructive par une manière de penser qui se veut critique. La pensée critique fournit alors un espace pour « sélectionner » les émotions et les sentiments et ainsi reconnaître ceux qui sont les plus appropriés pour une situation donnée. La voyant de cette façon, nous pouvons avancer que la pensée critique n’est plus uniquement un processus analytique froid et insensible, mais qu’elle comprend des émotions et des passions d’une façon positive.

Selon Leader et Middleton (1999), les réactions émotives que l’apprenant éprouve à l’égard d’une tâche à réaliser peuvent grandement influencer son attitude au regard d’une même tâche dans un contexte précis. De façon générale, les gens font confiance à leurs réactions émotives comme indicateurs de leurs attitudes (Fazio, 1995). Swartz et Perkins (1989, cités dans Guilbert, 1999) abondent dans le même sens. En fait, selon les auteurs, « la prise de conscience des sentiments, autant que les processus de pensée qui accompagnent l’accomplissement d’une tâche, est importante justement pour le contrôle réel qu’on a sur cette tâche » (p. 80). D’autres recherches, notamment celle de Schwarz et Clore (1988), montrent que les individus utilisent leurs réactions affectives comme des éléments significatifs dans des situations où ils sont appelés à prononcer des jugements de valeur. Par ailleurs, les composantes émotives de la mémoire semblent alors détenir un rôle important dans la réponse de l’individu à des situations émotives qui se déroulent au moment présent. Middleton et Toluk (1999, cités dans Leader et Middleton, 1999), ont déjà mis en évidence la pertinence ainsi que la signification de la mémoire émotive en lien avec l’évaluation qu’un individu fait de sa participation ou de son engagement dans une situation ou un événement précis. En effet, lorsqu’un élève doit s’engager dans une activité, il est possible qu’il expérimente une ou des émotions déjà éprouvées lors d’activités similaires dans lesquelles il a été engagé antérieurement. Parce que ces émotions constituent le cœur d’une pléthore de conditions provenant d’expériences passées, l’émotion sert de moyen pour libérer la mémoire, révélant ainsi des informations potentiellement importantes au regard de la valeur de sa participation.

Enfin, notons que le rôle accordé aux émotions se caractérise comme celui « d’une interface intelligente qui serait le médiateur entre les intrants et les extrants » (Scherer, 1994, p. 127, cité dans Guilbert, 1999). Ainsi, ce sont

les émotions qui permettent d'évaluer l'importance relative des nouvelles informations en lien avec un événement afin de s'y adapter, et ce, en fonction du contexte, des besoins de la personne et de ses objectifs.

2. LE RÔLE DE LA PENSÉE CRITIQUE SUR L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS

Dans la section précédente, et bien que les études dans ce domaine ne soient pas légion, nous décrivons le rapport qui existe entre l'expression des émotions et la pensée critique en mettant en évidence la réponse donnée par l'individu en lien avec les émotions ressenties. Dans le même ordre d'idées, nous pouvons avancer que l'influence de la pensée critique sur l'expression des émotions a également fait l'objet de peu de recherches. Pour apporter des éléments de réflexion sur ce sujet, nous avons examiné ce qui est dit sur le rôle des émotions relativement à l'expression de la pensée critique et avons tenté de réfléchir sur le processus inverse, c'est-à-dire sur le rôle de la pensée critique sur l'expression des émotions. Jetons donc d'abord un regard sur la pensée critique et ses composantes et examinons comment les stratégies affectives peuvent être mises en lien avec la gestion ou l'expression des émotions.

De façon générale, la pensée critique est associée à des habiletés cognitives, comme celles d'analyser, interpréter, évaluer (Ennis, 1987; Facione, Facione et Giancarlo, 2000; Facione, 2004; Lipman, 1995), et à des attitudes/dispositions, notamment s'étonner, faire preuve d'ouverture d'esprit, manifester un jugement analytique, pour n'en nommer que quelques-unes (Ennis, 1987; Facione, Facione et Giancarlo, 2000). Ennis, qui définit la pensée critique comme « une pensée raisonnable, rationnelle, qui nous aide à décider que croire ou que faire » (1985, adaptation libre, p. 180), l'enrichit de 12 habiletés (*abilities*), par exemple « analyser des arguments » ou encore « juger de la crédibilité d'une source », et de 14 attitudes (*dispositions*), entre autres « chercher des raisons » et « essayer d'être bien informé », qui, selon lui, décrivent une personne ayant développé une pensée critique. Il en va de même de Lipman (1995), qui travaille également à partir d'habiletés cognitives (raisonner, rechercher, définir et interpréter), celles-ci étant indissociables des dispositions et des attitudes que l'enfant développe dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique.

Dans leur recherche d'une meilleure compréhension des différentes composantes de la pensée critique, Paul, Binker, Jensen et Kreklau (1990) ont relevé 35 stratégies associées à la pensée critique, dont 9 stratégies affectives.

L'une d'entre elles, « explorer les pensées sous-jacentes aux émotions et les émotions sous-jacentes aux pensées », peut aider à comprendre le lien entre la pensée critique et l'expression des émotions.

Bien qu'il soit commun de séparer la pensée et les émotions, un peu comme si ces entités étaient indépendantes, le fait est que tous les sentiments ou toutes les émotions humaines reposent en pratique sur une certaine forme de pensée. Et tout comme Paul, Binker, Jensen et Kreklau (1990), nous dirions que nos pensées naissent, du moins jusqu'à un certain point, de nos émotions. Réfléchir, penser avec un certain niveau d'introspection et d'autocompréhension exigent que nous réconciliions les liens étroits qui existent entre la pensée et les émotions, et entre la raison et les émotions. Les penseurs critiques se rendent compte que leurs sentiments ou encore leurs émotions constituent en fait la réponse (non pas la seule possible ou nécessairement la plus raisonnable) à une situation donnée. Ils reconnaissent que leurs émotions pourraient être différentes s'ils avaient une compréhension ou une autre interprétation de la situation. Ils admettent également que les pensées et les émotions, loin d'être des « choses ou des éléments » isolés et différents, représentent en fait deux aspects intrinsèquement liés, émanant de leurs propres interprétations. D'un autre côté, les penseurs « non critiques » voient peu ou pas de rapport entre leurs émotions et l'expression de leur pensée. Malheureusement, ce faisant, ils fuient leur responsabilité au regard de leurs propres pensées, de leurs émotions et de leurs actions. Qui plus est, leurs émotions leur semblent souvent inintelligibles.

Paul (1982), dont les propos sont repris par Guilbert (1999), propose aussi un modèle qui caractérise l'interaction entre l'affectif et le cognitif en relation avec la pensée critique. L'auteur présente deux niveaux qu'il a appelés le *weak sense of critical thinking* et le *strong sense of critical thinking*. Le premier niveau représente « la personne possédant de nombreuses habiletés de pensée critique qui les utilise pour défendre ses propres intérêts, son propre point de vue ; il s'agit ici de la simple maîtrise d'habiletés intellectuelles de pensée critique sans souci de l'autre, sans empathie intellectuelle » (Paul, 1982, repris par Guilbert, 1999, p. 83). On retrouve au deuxième niveau, en plus des habiletés intellectuelles de pensée critique, « un souci de l'autre, une décentration permettant de comprendre l'autre, ses valeurs, et ainsi de prendre une décision plus éclairée, plus globale, moins entachée de valeurs personnelles » (Paul, 1982, repris par Guilbert, 1999).

En réfléchissant à ce que signifient ces deux niveaux, on peut comprendre que le développement de la pensée critique peut comporter deux facettes : une maîtrise d'habiletés intellectuelles accompagnée de peu d'empathie intellectuelle ou la même maîtrise associée à une compréhension limitée de l'autre et de ses valeurs. Au premier niveau, on pourrait dire que le développement de la pensée critique aurait peu d'influence

ou encore aurait une influence néfaste sur l'expression des émotions ou le développement émotionnel. Par exemple, en présence d'empathie intellectuelle, il peut être difficile d'adapter ses explications ou justifications à une situation particulière et, ainsi, d'avoir un échange fructueux. Au deuxième niveau, on peut comprendre que le souci de l'autre, dans l'expression de sa pensée critique, peut faciliter l'établissement de relations interpersonnelles saines et harmonieuses. Cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas y avoir de confrontations; mais, quand elles se produisent, les confrontations tiennent compte d'un ensemble de facteurs dans les relations avec soi-même et les autres. En ce sens, Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et De la Garza (accepté) intègrent la « pensée responsable » comme composante de la pensée critique.

Il existe un concept rattaché à la composante affective de la pensée critique que Gould et Kolb (1965) nomment *l'ego-involvement*. Pour sa part, Guilbert (1999) rapproche ce concept de l'« engagement émotif » (qu'elle nomme « implication émotive »). Les travaux de la chercheuse nous ont grandement aidés à saisir le rôle que pouvait jouer le développement de la pensée critique sur la gestion des émotions. Si Guilbert (1999) utilise le concept d'engagement émotif, c'est que, selon elle, il aide à clarifier l'idée de composante affective de la pensée critique. Gould et Kolb (1965) soutiennent pour leur part que les comportements intenses d'une personne extrêmement engagée sur le plan émotif peuvent prendre la forme d'efforts intellectuels et physiques accrus pour défendre son point de vue ou de difficultés de raisonnement face aux arguments apportés par une personne qui défend un point de vue opposé.

En nous inspirant du travail réalisé par Guilbert (1999) et en gardant à l'esprit que nous voulions explorer le rôle de la pensée critique sur l'expression des émotions, nous énonçons les idées qui suivent.

- La pensée et les émotions sont étroitement liées. Le fait de prendre conscience que l'expression de notre pensée vient en partie de nos émotions peut aider à comprendre que les émotions sont parfois différentes dans la mesure où nous faisons une interprétation plus « critique » de la situation.
- Le développement d'une pensée critique aide à porter un regard externe et à apporter une certaine forme d'objectivité. La pensée critique ferait donc en sorte que les émotions aient moins d'influence sur les jugements qu'on porte sur les idées, les opinions, les personnes, les événements... La pensée critique aide donc à avoir davantage conscience du rôle des émotions dans l'écoute des idées des autres.

- Si l'engagement émotif est trop grand, le développement d'une pensée critique contribue à porter un jugement plus éclairé à propos des différences entre ses propres idées et celles des autres, par exemple. La pensée critique servira à guider et à éclairer ses propres émotions.
- Le développement de la pensée critique suppose des habiletés de jugement de la qualité d'un texte, par exemple, même si ce texte va à l'encontre de ses propres idées. Dans ce cas, des habiletés de pensée critique aident à ne pas se laisser trop influencer par les émotions. Cela peut donc aider à la gestion des émotions dans d'autres circonstances.
- On peut se demander si le développement de la pensée critique influe sur le degré de contrôle d'une émotion. Des habiletés de pensée critique pourraient favoriser le contrôle des émotions. Cependant, il faut faire attention à ce que ce contrôle ne limite pas trop l'empathie intellectuelle (voir le premier niveau de Paul, 1982, cité dans Guilbert, 1999).

L'empathie intellectuelle de Paul (1982, cité dans Guilbert, 1999) semble avoir un lien avec ce que Lipman (1991, 1995) appelle la « pensée responsable » (*caring thinking*), centrée sur le fait de comprendre, de respecter et d'accepter l'autre. Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et De la Garza (accepté) considèrent que la pensée responsable trouve son essence dans le rapport entre le comportement et les règles morales ou principes éthiques, dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale. Il apparaît alors que les élèves s'investissent dans la réflexion, de plus en plus complexe, d'abord sur des comportements humains, puis sur des règles morales (catégorisation d'actes particuliers) et enfin sur des principes éthiques (réflexion sur les fondements des catégories). Cette composante de la pensée critique dialogique, définie par ces derniers auteurs, aurait une influence sur l'expression des émotions issue d'une démarche de réflexion associée à la compréhension des émotions.

Notre réflexion nous conduit à penser que l'influence de la pensée critique sur l'expression des émotions aurait un lien avec le concept de métaémotion qui, selon Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002, p. 9) est considérée comme :

[...] la *compréhension* que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions. Il s'agit donc d'une connaissance consciente et explicite qu'une personne a des émotions (par exemple, comprendre qu'il est possible de dissimuler ses émotions ou comprendre l'incidence des règles morales sur les émotions). D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à *réguler* l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins

inconsciente et implicite (par exemple, faire semblant d'être heureux ou triste ou, encore, se sentir coupable ou fier). (Ce sont les auteurs qui mettent l'italique.)

À cette étape de la réflexion sur l'interinfluence des émotions et de la pensée critique, nous explorons des façons d'intervenir auprès d'élèves de manière à tenir compte de cette influence mutuelle.

3. DES ACTIONS POUR FAVORISER L'INTERVENTION

Parmi les actions qui favorisent l'intervention, certaines utilisent la réflexion sur les émotions (ou les croyances) pour favoriser le développement d'une pensée critique, tandis que d'autres favorisent le développement d'habiletés de pensée critique pour une meilleure gestion des émotions.

3.1. INTERVENIR SUR LES ÉMOTIONS POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE

Intervenir sur les émotions pour favoriser le développement de la pensée critique pourrait se réaliser de trois façons : 1) en suscitant l'expression des émotions ressenties dans l'apprentissage pour favoriser les élèves qui ont besoin de parler de leurs émotions avant de prendre une posture d'apprentissage ; 2) en facilitant la compréhension des émotions afin d'aider les élèves à transposer ce qu'ils vivent émotionnellement dans une situation à un autre contexte ; 3) en portant un regard philosophique sur les émotions pour favoriser la discussion sur le rôle des émotions dans l'apprentissage de façon plus conceptuelle.

3.1.1. Susciter l'expression des émotions

Dans un projet de Lafortune et Massé (2002) et de Lafortune et Lafortune (2002), les élèves sont conduits à exprimer les émotions qu'ils ressentent à l'égard des mathématiques, autant par des activités de réflexion que par des capsules vidéo. Ils sont incités, surtout, à trouver des solutions afin de contrer les réactions négatives.

À l'aide du matériel élaboré dans ce projet, les auteurs visent à susciter une prise de conscience des émotions qu'on peut ressentir en mathématiques, à contrer les croyances et préjugés entretenus et à développer des attitudes positives à l'égard de cette discipline.

De façon particulière, il s'agit de :

- montrer qu'il est possible et normal de ressentir des émotions à l'égard des mathématiques ;
- montrer que plusieurs personnes vivent de l'anxiété à l'égard de cette discipline ou manquent de confiance pour réussir dans ce domaine ;
- faire prendre conscience que certaines croyances ne sont pas fondées et peuvent être issues de préjugés ;
- faire prendre conscience qu'il existe des solutions pour apprivoiser ou surmonter des réactions affectives négatives à l'égard des mathématiques.

On peut donc remarquer que les objectifs sont de deux ordres : certains sont directement associés à des émotions, tandis que d'autres portent sur les croyances des élèves à l'égard des mathématiques afin de rejoindre la dimension affective. Lafortune et Fennema (2003) considèrent qu'une croyance est – un énoncé ou une opinion – qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible. Une croyance peut être une conception ou une conviction. Si la croyance est une conception, elle renvoie beaucoup plus à la dimension cognitive. Si elle est une conviction, elle relève alors davantage de la dimension affective. Un regard critique porté sur les croyances et les préjugés entretenus à l'égard des mathématiques peut influencer les émotions ressenties à l'égard de cette discipline. C'est à partir de ce présupposé que les auteurs ont élaboré certaines des activités et des questions de réflexion pour susciter la discussion en classe. Nous apportons ici des exemples associés à la croyance en la « bosse des maths » et à l'inutilité de cette discipline.

La « bosse des maths »

La « bosse des maths » est souvent associée à la possession d'un talent particulier ou supérieur pour réussir en mathématiques. Cette croyance influence les réactions affectives de certains élèves en mathématiques, car cette supposée inaccessibilité des mathématiques permet à des élèves d'expliquer leurs échecs par l'absence de la fameuse « bosse des maths », ce qui constitue un excellent prétexte pour ne pas fournir l'effort nécessaire à la réussite. Les élèves qui entretiennent cette croyance en la « bosse des maths » utilisent beaucoup trop leur mémoire dans leur apprentissage des mathématiques ; ils ne pensent pas pouvoir comprendre et finissent par intégrer l'idée que les mathématiques s'apprennent par cœur. Des questions de réflexion associées à cette croyance en la « bosse des maths » pourraient prendre la forme suivante :

- La « bosse des maths » existe-t-elle ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ? Comment justifiez-vous cette opinion ?
- Quelles caractéristiques pourriez-vous associer aux supposés « bollés » en mathématiques ? Connaissez-vous des « bollés » qui en ont assez d'être traités différemment des autres ?

Nous supposons que la recherche de réponses à ces questions relève davantage des habiletés liées à la pensée critique et que les échanges auront un effet sur la croyance en la « bosse des maths ». La remise en question de cette croyance peut, selon nous, faire réfléchir les élèves qui associent leurs difficultés en mathématiques à la non-possession de ce talent particulier ou supérieur, les inciter à fournir un effort en mathématiques et, ainsi, les aider à augmenter leur confiance en leur réussite dans cette discipline.

D'autres questions pourraient soutenir la réflexion :

- Que pourrait-on répondre à un élève qui se demande si l'on doit posséder un talent particulier pour réussir en mathématiques ?
- Quels sont les secrets de la réussite en mathématiques ?
- Que pourrait-on faire pour aider une personne qui a de la difficulté en mathématiques et dit ne pas avoir ce talent particulier ?

« Les maths, à quoi ça sert ? »

Les élèves posent souvent la question « Les maths, à quoi ça sert ? ». On peut penser que cette question renvoie au fait que les mathématiques sont souvent présentées comme étant très abstraites. Cette image d'abstraction conduit les élèves à penser que les mathématiques sont inutiles, car ceux-ci ne se rendent pas compte de l'utilisation qu'ils en font dans leur quotidien. Cette croyance en l'inutilité des mathématiques est très difficile à contrer, puisque les élèves y ont recours pour justifier leur désintérêt et leur manque de motivation à l'égard de cette discipline. Comme pour la « bosse des maths », nous pensons qu'en contrant cette croyance en y portant un regard critique on peut influencer les émotions des élèves à l'égard de cette discipline. Pour ce faire, on peut susciter une réflexion à partir des questions ci-après :

- Quelles seraient les caractéristiques d'un monde sans mathématiques ?
- Que pensez-vous d'un élève qui croit qu'il n'aura pas besoin de mathématiques pour son futur métier d'architecte ou de graphiste ?

- Quelles questions vous posez-vous quant à l'utilité des mathématiques ?
- Quelle place les mathématiques occupent-elles dans ce qui vous entoure ?

Une telle réflexion sur cette croyance en l'inutilité des mathématiques pourrait avoir un effet sur la motivation des élèves ou, à tout le moins, aider les enseignants et enseignantes à réagir lorsque les élèves affirment que les mathématiques ne servent à rien.

3.1.2. Favoriser la compréhension des émotions

Comme nous l'avons déjà souligné, l'exercice de la pensée critique au regard de l'expression des émotions pourrait favoriser la compréhension des émotions. Cette compréhension des émotions est appelée métaémotion par Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002). Ces auteurs ont conçu le programme SMILE (*School Matters in Lifeskills Education*), qui propose un certain nombre d'activités afin de développer la métaémotion des élèves. Ces activités qui s'appuient sur des lectures, des discussions ou des jeux de rôles consistent à :

1) rapporter des émotions passées et présentes et essayer de comprendre leur origine ; 2) nommer des personnes aimées ou non aimées ; 3) comprendre ce qu'est un ami réel ou imaginaire ; 4) reconnaître et exprimer des émotions positives et négatives (avec et sans paroles ou images) ; 5) comprendre leur origine ; 6) comprendre la distinction entre l'émotion apparente et l'émotion ressentie et apprendre à gérer ces émotions ; 7) reconnaître les origines de la tristesse, de la colère et de la peur, et apprendre à les gérer ; 8) reconnaître les émotions dans des situations de perte, de séparation, d'abandon, d'exclusion et de harcèlement, et apprendre à les gérer ; 9) reconnaître et comprendre les origines de la fierté et de la culpabilité ; définir ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas chez soi, chez l'autre ; 10) déterminer les ressemblances et les différences dans les émotions ressenties par différentes personnes et comprendre l'origine de ces différences ; 11) se mettre à la place d'une personne mal traitée et décrire ce qu'elle ressent ; 12) reconnaître les influences et les conséquences des drogues sur les émotions ; 13) comprendre comment l'adolescence peut influencer sur les émotions (désirs, dépression, rage, toute-puissance, etc.) et comment il est possible de gérer ce changement (p. 21).

Dans ce type d'intervention, on peut penser que le fait de reconnaître et d'exprimer des émotions positives et négatives (4), de comprendre leur origine (5) et de distinguer des émotions apparentes et ressenties (6) peut favoriser l'élaboration d'une pensée critique, car les élèves portent un regard

cognitif sur les émotions. Ils se retrouvent dans une position où ils ne se limitent pas à exprimer leurs émotions, mais où ils peuvent aussi étudier ces émotions et les comprendre. Ils finissent alors par porter un regard externe sur ce qu'ils vivent, ce qui améliore leur esprit critique.

Dans les solutions allant dans le même sens, Guilbert (1999) laisse supposer que le fait de susciter des prises de conscience peut faciliter l'établissement de liens cognitifs entre la pensée critique et les émotions. La prise de conscience est de nature à favoriser l'apprentissage de la gestion de l'influence des émotions sur la pensée critique. Le développement de la pensée critique permet de mieux organiser sa pensée pour limiter l'influence « néfaste » des émotions. Cette auteure donne comme exemple le travail des juges qui doivent tenter de limiter l'influence de leurs émotions sur les jugements qu'ils soutiennent à la cour.

3.1.3. *Philosopher à propos des émotions*

En Philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques, Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes (1996) ont bâti des plans de discussion et des activités philosophico-mathématiques permettant aux jeunes de porter un regard philosophique sur des émotions ressenties à l'égard des mathématiques. Dans ces plans de discussion et ces activités, on remarque que les élèves sont amenés à s'exprimer sur les émotions de façon conceptuelle et à se dégager de ce qu'ils ressentent. Même si ce regard externe suppose que les élèves s'expriment sur leurs propres émotions, il est raisonnable de penser que certains élèves seront plus à l'aise de s'exprimer dans une discussion de ce type. De plus, ils mettront à l'épreuve leur pensée critique, car ils devront présenter des idées justifiées de façon organisée et non pas seulement de façon émotive comme certains jeunes le feraient si on les interrogeait directement à propos de leurs émotions.

Nous présentons deux exemples de plans de discussion : l'un s'intitule « Détester les maths » et l'autre « Avoir peur d'échouer » (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996).

« Détester les maths »

Plan de discussion :

- Quelles sont les émotions qui interviennent quand on déteste quelqu'un ou quelque chose ?
- Est-ce qu'un sentiment ressenti par rapport aux mathématiques peut se modifier avec le temps ou avec les expériences ? Pourquoi ?

- Est-on toujours conscient des sentiments qu'on éprouve lorsqu'on est en train de travailler à un problème difficile ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui fait qu'on aime ou non les mathématiques ? (p. 96-97)

«Avoir peur d'échouer»

Plan de discussion :

- La peur est-elle positive ou négative ? Pourquoi ?
- Le sentiment de peur qu'on peut éprouver lorsqu'on écoute un film d'horreur est-il identique à la peur de ne pas réussir en mathématiques ? Pourquoi ?
- La peur d'échouer en mathématiques est-elle comparable à la peur des araignées ou à la peur de la noirceur, par exemple ? À quoi peut-on comparer la peur d'échouer en mathématiques ?
- Est-ce que la tension éprouvée en mathématiques peut aider à trouver la solution à un problème mathématique ? (p. 184-185)

Ces exemples montrent comment on peut discuter de façon conceptuelle (philosophique et cognitive) à propos des émotions. Même si à travers les propos, les élèves parlent d'eux-mêmes, plusieurs peuvent se sentir plus à l'aise de le faire de cette façon.

Le recours aux émotions pour susciter une communauté de recherche philosophique (moment où les élèves philosophent sur des concepts reliés à l'apprentissage) comporte deux volets. Il peut être difficile pour certains élèves de se détacher de leurs émotions afin d'y porter un regard philosophique. Cependant, cela peut s'avérer un moyen de faire réfléchir certains élèves qui évitent d'étaler leurs émotions personnelles. Quelle que soit la situation d'un individu, le fait d'avoir ce regard philosophique peut favoriser le développement d'habiletés liées à la pensée critique. Tous les élèves donnant un sens aux émotions, il leur sera en effet possible de participer à un tel échange. De plus, les élèves apprendront à distinguer les arguments empreints d'émotions, des arguments plus critiques.

3.2. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE PAR LES ÉMOTIONS ET LA MÉTACOGNITION

Dans un texte visant à mettre en relation la métacognition et la pensée critique, Lafortune et Robertson (2004) ont constaté que les recherches actuelles proposent surtout des moyens ou des modèles où c'est en développant la métacognition qu'on peut favoriser la pensée critique. La

perspective inverse, c'est-à-dire celle où le développement de la pensée critique soutient celui de la métacognition, est peu exploitée. Pour leur part, Lafortune et St-Pierre (1996) montrent que les émotions ressenties dans l'apprentissage influencent la gestion de l'activité mentale. Cela signifie que, dans une démarche d'apprentissage, il est nécessaire de tenir compte des émotions qui influencent le processus mental soit de façon positive par la motivation ou la confiance en soi, soit de façon négative par l'anxiété ou le désintérêt. La métacognition vue comme un regard porté sur sa démarche mentale pour mieux planifier les actions visant le contrôle de son processus d'apprentissage conduit l'élève à une prise de conscience de son processus mental. Celui-ci peut ainsi agir et choisir les stratégies qui lui apparaissent le mieux convenir à la gestion de son activité mentale dans la réalisation d'une tâche précise.

Sur le plan de la pensée critique, Lipman (1995) souligne que l'élève fait appel à des activités cognitives fondamentales, telles que raisonner, rechercher, organiser, qui l'aideront à départager, parmi les informations qu'il reçoit, celles qui sont les plus pertinentes et celles qui le sont moins.

On peut penser que le passage des émotions à la métacognition favorise le développement de la pensée critique, car, pour devenir un penseur efficient et efficace, l'élève doit « contrôler » son niveau de compréhension du sujet à l'étude, être sensible aux connaissances qu'il construit, être conscient non seulement de la tâche demandée, mais aussi de la façon dont les stratégies utilisées facilitent son processus de pensée. Aujourd'hui, les élèves sont encouragés à réfléchir, à penser au-delà du sujet à l'étude. On leur demande un engagement qui se traduit par une participation active dans la construction de leurs connaissances : les élèves posent un regard critique sur leurs apprentissages, soutiennent leurs opinions, posent des questions et font les liens nécessaires entre les nouveaux apprentissages et les connaissances actuelles. Si ce processus suppose une certaine aisance dans la pratique de l'autoréflexion, à l'intérieur des stratégies susceptibles de faciliter l'atteinte des objectifs poursuivis, il commande également un processus de réflexion critique faisant appel à des habiletés d'évaluation, d'analyse et de synthèse (Lafortune et Robertson, 2004). À cet effet, Kuhn (1999) renforce l'idée que la pensée critique devrait être également perçue comme une habileté métacognitive, et pas seulement cognitive. En ce sens, Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade, De la Garza (accepté) considèrent que la pensée critique dialogique inclut les pensées logique, créative, responsable et métacognitive.

En somme, plus les élèves utilisent des habiletés métacognitives, plus ils auront l'occasion d'être « en contact » avec ce à quoi ils pensent et avec la façon dont leur processus de pensée progresse. Ils seront également

davantage en mesure de choisir stratégiquement les habiletés spécifiques liées à la pensée critique qu'ils doivent utiliser pour faire progresser leurs apprentissages.

Ces réflexions nous ont menées à nous interroger sur le processus inverse. En fait, est-il possible de mettre en place des interventions visant le développement de la pensée critique pour aider à mieux comprendre les émotions et, ainsi, à mieux les gérer ?

3.3. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE POUR AIDER À LA GESTION DES ÉMOTIONS

Peu de recherches explorent des stratégies visant le développement de la pensée critique pour aider à mieux gérer les émotions. Comme l'expliquent Paul, Binker, Jensen et Kreklau (1990), lorsque nous nous sentons tristes ou déprimés, il arrive que ce soit parce que nous interprétons une situation qui nous touche de près d'une façon excessivement négative ou encore pessimiste. Nous oublions peut-être alors de considérer d'autres dimensions ou d'autres aspects qui auraient une influence positive sur notre analyse. Une façon de mieux comprendre nos émotions est de nous interroger d'une manière critique : comment se fait-il que je me sente aussi triste ? De quelle façon est-ce que j'analyse la situation ? À quelle conclusion est-ce que j'en suis venue ? Quelles sont mes déductions ? Sont-elles « réalistes » ? Y a-t-il d'autres façons d'interpréter la situation ? De cette manière, nous pouvons apprendre à repérer les « modèles récurrents » dans nos interprétations et, ainsi, commencer à percevoir ce qui anime notre pensée. Nous comprendre nous-mêmes constitue sans doute la première étape vers l'autocontrôle ou l'autorégulation et l'autoamélioration, stratégies qui exigent un autre type de regard sur nos émotions et sur leur relation avec nos pensées et nos idées, de même que sur l'interprétation que nous faisons du monde en général.

Dans le même ordre d'idées, notre attention s'est portée sur une recherche (Gratton, 2001) qui met l'accent sur les « défis pédagogiques » liés à l'enseignement de la pensée critique et qui propose une démarche différente, soit d'enseigner aux élèves comment appliquer les habiletés associées à une pensée critique à la perception de soi (cette perception est appelée « croyances » par cet auteur), laquelle compterait, pour une large part, dans l'expression des émotions.

En ce qui a trait à la relation qui semble exister entre la croyance et l'émotion, il faut préciser que la littérature montre bien les difficultés qui existent pour définir et opérationnaliser le concept de croyance. Goodenough (1963), repris dans Doudin, Pons, Martin et Lafortune (2003), définit la croyance « comme une proposition tenue pour vraie ; elle

est de nature essentiellement individuelle, idiosyncratique, car issue de l'expérience personnelle, et elle comporte une dimension affective ou de jugement» (p. 10). Lafortune et Fennema (2003) ont déjà défini le concept de croyance comme «un énoncé qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible» (p. 34). Ces auteures considèrent qu'une croyance peut être soit une conception – elle renvoie alors à la dimension cognitive –, soit une conviction – elle est, dans ce cas, plus près de la dimension affective. Gratton (2001) ne fournit pas de définition au concept de croyance; cependant, la lecture de ses propos montre que cet auteur associe le concept de croyance à la perception que la personne a d'elle-même: «je me sens ridicule», «je ne vauds rien». Cette perception renvoie au concept de soi. Afin de respecter la pensée de cet auteur et d'assurer une cohérence à l'intérieur du présent texte, nous adopterons l'expression «perception de soi» en lien avec les propos de Gratton (2001) et ajusterons ces propos au concept de croyance tel que nous le concevons (Lafortune et Fennema, 2003).

Gratton (2001) soutient que l'application d'habiletés liées à une pensée critique pourrait être une stratégie valable pour le développement d'une perception de soi positive. En ce sens, il serait possible de montrer aux élèves comment utiliser les habiletés liées à la pensée critique pour favoriser un «bien-être émotif». Pour cet auteur, il importe de se souvenir que les émotions viennent en partie de la façon dont la personne se perçoit pour la réalisation d'une tâche, par exemple. Si ces perceptions déforment grandement la réalité, elles peuvent susciter l'expression d'émotions dérangeantes et inadéquates (peur, tristesse...) de nature à mener les élèves à agir de façon inadéquate. Prenons cet exemple: un élève qui exagère les conséquences liées à l'échec vécu dans un cours pourrait vivre de la peur, ce qui le découragera de reprendre le cours ou diminuera sa capacité à obtenir du succès dans ce cours ou dans un autre cours. Cet exemple montre que, lorsque les émotions naissent d'une perception de soi négative et inadéquate, d'autres émotions dérangeantes émergent et peuvent mener à des comportements ou à des attitudes nuisibles à l'apprentissage. De façon générale, le penseur critique, dans ses gestes quotidiens, essaie d'agir de façon plus constructive.

Gratton (2001) donne deux raisons pour lesquelles penser de façon critique serait une stratégie pertinente, capable de soutenir le bien-être émotif de l'individu. Cet auteur est d'avis que la pensée critique fournit les outils qui conduisent l'individu à modifier la perception qu'il a de lui-même et, ainsi, lui donnent le pouvoir d'éviter ou d'éliminer des émotions désagréables ou encore d'en diminuer l'intensité, la durée ou la fréquence. Il faut dire que la pratique des habiletés liées à une pensée critique ne vise pas l'élimination de toutes les émotions désagréables. Vivre ce type d'émotions peut parfois être sain et nécessaire (Lafortune et Pons, 2004): pensons

par exemple, à la tristesse dans le cas d'un deuil ou de la perte d'un être cher et à la colère dans le cas d'une injustice flagrante. De la même façon, la pratique de ces habiletés ne diminuera ni n'éliminera certaines émotions plaisantes et agréables, surtout que certaines émotions agréables peuvent s'appuyer elles aussi sur des perceptions inadéquates. Les éliminer reviendrait à diminuer ou encore à éliminer les émotions plaisantes qui leur sont rattachées. Dans un cas comme dans l'autre, l'ignorance ou l'irrationalité peuvent être tantôt bénéfiques, tantôt néfastes. Il s'agit peut-être, dans ce cas, d'accompagner l'individu qui fait des découvertes sur lui-même et sur les autres à prendre conscience des éléments qui sont bénéfiques ou néfastes à son « bien-être émotif » à l'aide d'une approche qui respecte davantage son rythme (Ennis, 1987 ; Facione, 2004). Les propos de Gratton laissent penser que le développement d'habiletés liées à la pensée critique peut contribuer à ce que chaque personne porte un regard réflexif sur ses façons de penser et d'agir et, ainsi, modifie la perception qu'elle a d'elle-même. En ce sens, le développement de telles habiletés favorise une certaine objectivité devant des situations qui font surgir des émotions.

L'objectif que poursuit Gratton (2001) est surtout d'outiller les élèves de manière à ce qu'ils puissent retirer les bénéfices d'une stratégie axée sur le développement d'habiletés liées à la pensée critique afin de les aider à cerner les perceptions irrationnelles qui sous-tendent leurs réactions émotives. Dans cette perspective, l'expression d'une pensée critique laisse penser que « ce n'est pas tant les événements qui dérangent l'homme, mais plutôt les opinions émises à propos de ces mêmes événements » (Epictetus, 1991, p. 14, cité par Gratton, 2001, p. 40).

3.3.1. Des considérations pédagogiques

Penser de façon critique aide les élèves à évaluer une situation après avoir examiné plusieurs avenues. Il faut dire qu'enseigner les habiletés liées à une pensée critique pour apprendre à gérer les émotions entraîne inévitablement des conséquences d'ordre pédagogique. Intéressé par l'application pédagogique d'une théorie des émotions à l'enseignement de la pensée critique, Gratton (2001) a mis en place une démarche qui s'inspire d'une approche cognitivo-comportementale. Bien que les élèves à qui l'approche était destinée aient perçu les cours axés sur le développement de la pensée critique comme une « gymnastique mentale inutile », l'auteur a remarqué que ces élèves étaient tout de même disposés à ce qu'on leur enseigne les habiletés et les attitudes qu'un penseur critique doit maîtriser. De plus, étant donné les avantages nets que cette stratégie permet d'appliquer à leur « vie émotive », les élèves ont été encouragés à adapter ces habiletés à d'autres disciplines ou champs d'études aussi bien qu'à leur vie quotidienne. Enfin, davantage d'élèves ont développé l'habitude intellectuelle

d'évaluer sérieusement leurs propres jugements, et interprétations. Comme suite à l'application adéquate de la stratégie, ces élèves ont constaté que la peur ou l'inconfort devant certaines situations pédagogiques, comme celle d'être évalués par leurs pairs, par exemple, diminuaient.

3.2.2. Des interventions

À l'approche de Gratton (2001) s'inspirant des courants cognitivo-comportementaux, nous avons choisi d'ajouter des éléments de notre conception socioconstructiviste de l'apprentissage et d'apporter ainsi des ajustements à ce qui est proposé par cet auteur. Parmi ces changements, notons que nous ne parlerons pas d'étapes à réaliser ; nous verrons la proposition d'intervention comme un tout intégré et l'aspect théorique sera plutôt orienté vers la découverte. Nous nous inspirons du modèle suggéré ; cependant, les modifications apportées sont substantielles et tiennent compte de la conception des croyances que nous soutenons (les croyances renvoient à des conceptions et à des convictions). Dans cette approche, il sera donc important : de guider les élèves dans la construction d'une compréhension des émotions (métaémotion) en cause dans différents contextes ; de faire découvrir les aspects théoriques et appliqués de la place des émotions dans la perception de soi et des croyances.

Émotions et perception de soi

De façon générale, lorsque nous ressentons une émotion (de façon consciente ou non), c'est que nous avons pensé à quelque chose de façon particulière. Le verbe « penser » est ici utilisé dans son sens le plus large, sous-tendant des concepts comme croire, inférer, expliquer, juger, interpréter ainsi que plusieurs autres. Pour des émotions comme la peur (horreur, épouvante, inquiétude), l'individu peut percevoir que quelque chose pourrait le menacer, peu importe la façon. Si l'individu prend conscience de cette perception, il peut en limiter l'influence, et la peur peut diminuer grandement. Prenons le cas de la personne qui craint de donner une conférence devant un public et qui soit évite la situation, soit vit une grande tension. Le fait de lui montrer simplement que cette activité ne représente aucun danger ne sera probablement pas suffisant pour lui permettre de maîtriser sa peur. Cependant, la personne qui, malgré le malaise apparent, persiste à contrer les pensées irrationnelles qui contribuent à alimenter la crainte associée à la perception de conférences devant un public peut voir les émotions associées à la peur diminuer d'intensité, de fréquence ou encore disparaître presque complètement. Une compréhension des émotions en cause, accompagnée d'expériences positives, peut mener à une justification de ce qui peut arriver et contribuer à ce qu'on ne se laisse pas influencer par des pensées irrationnelles de peur ou même d'angoisse.

Pensée critique, perception de soi et croyances

Si l'on croit qu'une croyance est une condition nécessaire à l'expression d'une émotion et que la perception de soi influence l'existence, l'intensité, la fréquence ou la durée de l'émotion, alors le fait de contrer ou de rejeter cette croyance serait suffisant pour diminuer grandement l'influence de cette émotion. Cependant, si l'on croit qu'une croyance constitue une condition suffisante pour qu'une émotion se manifeste, la rejeter ne suffit pas à éliminer l'influence négative de l'émotion.

Gratton (2001) propose un exercice que nous avons adapté à notre perspective socioconstructiviste. À partir d'un événement, d'une croyance sous-jacente et d'une perception de soi qui en découle, les élèves doivent reconnaître l'émotion en cause et fournir une explication qui en favorise la compréhension. Cette réflexion aide à comprendre les liens entre les émotions, les croyances et la perception de soi dans une situation donnée.

<i>Événement</i>	<i>Croyance</i>	<i>Perception de soi</i>	<i>Émotion</i>	<i>Explication</i>
Je dois donner une présentation orale en classe.	Une personne qui fait une présentation orale est ridicule.	Je me sens ridicule.	Embarras	
Je dois donner une présentation orale en classe.	Une présentation orale permet de présenter ses idées et peut être plaisante.	Je me sens à l'aise et j'ai le goût de partager mes idées.	Plaisir	
Je dois donner une présentation orale en classe.	Dans une présentation orale, on pose toujours des questions auxquelles il est difficile de répondre.	J'espère que les élèves ne poseront pas trop de questions difficiles.	Inquiétude	
J'ai échoué au test de français.	Les tests de français sont toujours difficiles.	Ce n'est pas de ma faute, l'examen était trop difficile.	Frustration	
J'ai échoué au test de français.	Si l'on échoue, c'est qu'on ne vaut rien.	Je ne vauds rien.	Dévalorisation	

La réalisation d'une telle tâche conduit à se donner une représentation des croyances, de la perception de soi et des émotions en lien avec un événement, mais aussi à fournir des explications des liens établis. Une telle réflexion réalisée dans le contexte du développement d'une pensée critique incite les élèves à faire des ajustements relatifs à leurs perceptions, ce qui peut influencer l'intensité des émotions qu'ils ressentiront dans une même situation ultérieurement. Cette tâche devient l'occasion d'approfondir sa compréhension de la complexité d'une émotion et d'explorer des questions comme « quelles sont les croyances qui risquent d'entretenir cette émotion ? », « quelles explications peut-on fournir relativement aux émotions en cause ? ».

Il arrive que les élèves précipitent leurs explications ou avancent des interprétations qui se caractérisent par leur caractère irréfléchi; des émotions associées à ces jugements ou à ces interprétations peuvent alors surgir et être néfastes à l'apprentissage, mais aussi à la communication. À une autre étape et pour approfondir la compréhension des émotions en cause, on peut tenir compte des huit composantes de la compétence émotionnelle, telles qu'elles sont définies par Saarni (1999); c'est une façon de mieux circonscrire les croyances, la perception de soi et les émotions en cause et, ainsi, fournir des explications plus approfondies sur ce qui se passe.

- 1) La conscience de ses propres états émotionnels fait référence à la reconnaissance des émotions que l'on ressent et aux liens entre les événements qui les causent et ces émotions.
- 2) L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres est complémentaire à la compréhension de ses propres émotions.
- 3) L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions à l'aide, notamment de mots, d'images ou de symboles permet de communiquer son expérience émotionnelle aux autres.
- 4) La capacité d'empathie est la composante nécessaire à l'établissement de relations avec les autres.
- 5) L'habileté à comprendre que l'état émotionnel interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé renvoie au fait qu'une personne n'exprime pas toujours extérieurement l'émotion qu'elle ressent.
- 6) La capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation permet de supporter des émotions de grande intensité, pour une assez longue durée.

- 7) La conscience de la nature des relations ou de la communication dépend des émotions et particulièrement du degré de réciprocité et de symétrie dans la relation.
- 8) La capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'autoefficacité est liée à la croyance personnelle en ce qui est socialement acceptable comme équilibre émotif.

Ainsi, les émotions constituent une source précieuse de renseignements. Par exemple, lorsque nous rencontrons une personne pour une première fois, nous pouvons ressentir de la méfiance envers cette personne sans nous rendre compte que nous avons porté un jugement hâtif. Être en mesure de reconnaître l'émotion qui nous habite à un moment précis peut susciter la prise de conscience du jugement « irrationnel » posé, nous amener à réévaluer la situation et, par conséquent, à ajuster notre interprétation ou nos actions.

Évaluation

Tout au long de cette démarche, il est important que les élèves utilisent leurs habiletés liées à la pensée critique et évaluent les croyances qui présentent des liens de causalité pertinents. La tâche consiste à cerner les croyances sans fondement, à les rejeter ou pas et à justifier le fait qu'elles soient écartées. Cette réflexion aide les élèves à éviter de vaincre des émotions qu'ils croient inappropriées ou dérangeantes en utilisant des prétextes qui relèvent de croyances plus ou moins justifiées.

Dans la même veine, si l'utilisation des habiletés liées à une pensée critique vise à améliorer de façon significative le « bien-être émotif », il est essentiel d'apprendre à reconnaître et à évaluer certains énoncés. Ces énoncés relèvent de croyances spécifiques dans des contextes variés. Ces énoncés entraînent une pratique ou encore font appel à des règles de morale qui suggèrent « ce que nous devrions croire, faire ou évaluer dans des situations spécifiques » (Gratton, 2001, p. 45). Ces énoncés font référence à une perception de soi (« si j'échoue un test, je ne vaud pas grand-chose ») ou encore emprisonne ou limite la philosophie de la vie d'une personne (« si je veux être heureuse, je dois réussir au plan financier »). Ainsi, ces énoncés sous-tendent des émotions qui influencent les choix et les façons d'agir. Plus précisément, un énoncé non fondé qui conduirait, dans des contextes similaires, à l'expression d'émotions dérangeantes ou inappropriées dans la mesure où la personne accorde de l'importance à cet énoncé risque de placer cette personne dans une position vulnérable au regard de ces mêmes émotions.

<i>Situation</i>	<i>Croyance</i>	<i>Énoncé</i>	<i>Émotion</i>	<i>Explication</i>
Mes amis ne m'ont pas félicité pour mon succès.	On doit féliciter une personne qui réussit.	Mes amis auraient dû me féliciter.	Colère ou déception	
Mon professeur ne m'accorde pas beaucoup d'attention.	Un professeur devrait accorder de l'attention à tous ses élèves.	Mon professeur devrait m'accorder plus d'attention.	Déception ou frustration	

Une mauvaise évaluation ou analyse de la situation risque d'augmenter la vulnérabilité de la personne et de faire émerger de la colère et de la frustration. La personne risque de ne pas obtenir l'attention souhaitée dans des situations similaires et son « bien-être émotif » pourra en souffrir.

CONCLUSION : DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Dans ce chapitre, nous avons tenté de préciser le lien qui existe entre les émotions et l'expression de la pensée critique. À cette fin, un questionnaire a guidé notre réflexion. Ainsi, la manifestation de une ou plusieurs émotions peut-elle influencer – de façon positive ou négative – l'expression de la pensée critique ? Le développement de la pensée critique peut-il influencer l'expression ou la compréhension des émotions ? Existe-t-il des actions ou interventions qui permettraient une meilleure gestion des émotions, favorisant ultérieurement l'expression d'une pensée critique ? Le développement d'habiletés liées à la pensée critique peut-il favoriser une meilleure gestion des émotions ?

En ce qui a trait aux interventions, nous avons vu que certains auteurs et auteures misent sur des actions qui suscitent l'expression des émotions, alors que d'autres favorisent des actions qui visent la compréhension des émotions pour apprendre à mieux gérer ces émotions. Cette compréhension des émotions est liée à l'évaluation de la situation, aux explications et interprétations, ce qui relève de la pensée critique. Il peut donc y avoir une « porte d'entrée » plutôt émotive de cette prise en compte (susciter l'expression des émotions) et une « porte d'entrée » plus cognitive de la prise en compte des émotions (favoriser la compréhension des émotions : métaémotion et compétence émotionnelle).

Nous croyons que, selon les circonstances, l'une et l'autre façon de faire peut être valable. Il peut s'avérer nécessaire de faire émerger les émotions afin de les connaître et de permettre aux élèves certaines prises de conscience (se rendre compte que des émotions sont en cause);

à d'autres moments, il peut être essentiel de comprendre les émotions en cause et de porter un regard plutôt cognitif sur ce qui se passe. Dans un projet récemment terminé, Lafortune, (2004, voir également Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005) a mené une réflexion exploratoire conduisant à penser que les personnes intervenantes sont portées vers l'une ou l'autre des façons de faire (faire émerger ou comprendre les émotions en cause). Nous pensons qu'il est nécessaire d'explorer les deux avenues et, ainsi, de faire des choix éclairés selon les situations auxquelles ces personnes doivent faire face. Favoriser la compréhension des émotions et développer un regard critique sur les émotions en cause nous apparaît un moyen de raffiner le vocabulaire pour parler des émotions autant chez les personnes intervenantes que chez les élèves.

Comme perspective de recherche, nous proposons de mener des recherches sur les liens entre les émotions et la pensée critique sur le plan de l'intervention afin d'élargir l'idée que la pensée critique relève d'un regard sur les idées et les opinions, mais qu'elle peut également faciliter la gestion des émotions. Si l'on veut étudier l'influence des interventions sur le processus enseignement/apprentissage, il faudra penser à des recherches à long terme. Enfin, on pourrait alimenter la réflexion sur le fait que le développement de la pensée critique est lié à celui de la compétence émotionnelle et inversement.

BIBLIOGRAPHIE

- Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants* (réédition), Montréal, Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio, L. Splitter, C. Slade et T. De la Garza (accepté). « Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years », *Communication Education*.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Doudin, P.-A. et D. Martin (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, CVRP.
- Doudin, P.-A., F. Pons, D. Martin et L. Lafortune (2003). « Croyances et connaissances : analyse de deux types de rapports du savoir », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, p. 7-26.
- Ennis, R. (1985). *Critical Thinking*, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- Ennis, R. (1987). « A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities », dans J. Baron et R. Sternberg (dir.), *Teaching Critical Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, W.H. Freeman, p. 9-26.

- Facione, P. (2004). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California Academic Press, mise à jour 2004 [http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2004.pdf] consulté à l'été 2004.
- Facione, P., N. Facione et C. Giancarlo (2000) « The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill », *Informal Logic*, 20(1), p. 61-84.
- Fazio, R.H. (1995). « Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility », dans R.E. Petty et J.A. Krosnick (dir.), *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 247-282.
- Gonzalez, V. (1997). « Using critical thinking to stimulate in-service teachers cognitive growth in multicultural education », *NYSABE Journal*, University of Arizona.
- Gould, J. et W. Kolb (1965). *A Dictionary of the Social Sciences*, New York, Free Press, p. 232 (*Ego-Involvement*).
- Gratton, C. (2001). « Critical thinking and emotional well-being », *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, printemps, 20(3), p. 39-51.
- Guilbert, L. (1999). « La relation cognitivo-affective de la pensée critique: vers un modèle d'évaluation », dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, p. 81-98.
- Hassel, C. (2003). *Why Critical Thinking?*, Minnesota, Regents of the University of Minnesota.
- Khun, D. (1999). « A developmental model of critical thinking », *Educational Research*, 28(2), p. 16-26.
- Lafortune, L., avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et E. Fennema (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Croyances à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 29-55.
- Lafortune, L. et S. Lafortune (2002). *Chères mathématiques. Susciter l'expression des émotions en mathématiques: Huit capsules vidéo*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et B. Massé, avec la collaboration de S. Lafortune (2002). *Chères mathématiques. Des stratégies pour favoriser l'expression des émotions en mathématiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et F. Pons (2004). « Le rôle de l'anxiété dans la métacognition », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock, *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, p. 145-169.

- Lafortune, L. et A. Robertson (2004). « Métacognition et pensée critique: une démarche de mise en relation pour l'intervention », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 107-128.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Éditions Logiques.
- Lafortune, L., L. St-Pierre et D. Martin (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement et l'analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et Q. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.
- Leader, L. et J. Middleton (1999). *From Ability to Action: Designing Instruction for Critical Thinking Dispositions*. Communication présentée au National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Houston, 10-14 février.
- Lipman, M. (1991). *Caring Thinking*. Communication présentée à la 1^{re} Conférence internationale sur la pensée, printemps 1994, Boston, Massachusetts Institute of Technology.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Martin, B.L. et L.J. Briggs (1986). *The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and Research*, New Jersey, Educational Technology Publications.
- Middleton, J. et Z. Toluk (1999). « First steps in the development of an adaptive theory of motivation », *Educational Psychologist*, 34, p. 37-49.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, MEQ.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, MEQ.
- Paul, R., A. Binker, K. Jensen et H. Kreklau (1990). *Critical Thinking Handbook: A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science*, Rohnert Park, CA, Foundation for Critical Thinking.
- Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- Scherer, K.R. (1994). « Emotional control: Variation and consequences », dans P. Ekman et R.J. Davidson (dir.), *The Nature of Emotion*, New York, Oxford University Press, p. 273-279.
- Schwarz, N. et G.L. Clore (1988). « How do I feel about it? The informative function of affective states », dans K. Fiedler et J. Forgas (dir.), *Affect, Cognition and Social Behavior*, Toronto, C.J. Hogrefe, p. 44-62.
- Swartz, R. et D. Perkins (1989). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*, Pacific Grove, CA, Midwest Publications.

Compétence émotionnelle dans l'accompagnement

Analyse des manifestations des émotions
dans un contexte de changement

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise_lafortune@uqtr.ca*

Lise St-Pierre

*Université de Sherbrooke
lise.st-pierre@usherb.ca*

Daniel Martin

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

RÉSUMÉ

Par ce chapitre, les auteurs suscitent une réflexion sur l'influence de la dimension affective dans une démarche d'accompagnement et, ainsi, contribuent à mettre en place de nouvelles façons d'aborder la formation continue. Ils proposent une réflexion théorique tant sur l'influence de la dimension émotionnelle sur l'accompagnement que sur le développement de la compétence émotionnelle des personnes accompagnatrices. Cette réflexion théorique est alimentée par la description d'une démarche d'auto-analyse de la prise en compte des émotions dans une formation à l'accompagnement associée à une recherche-formation-intervention menant à l'émergence d'une grille d'analyse. Ils ajoutent les résultats d'une recherche exploratoire visant à connaître et à analyser des situations d'accompagnement qui ont été influencées par des émotions. L'un des éléments de conclusion proposés vise l'élaboration et la mise au point de modèles d'intervention en trois étapes, selon : ce qui relève 1) de la présence affective, 2) du modelage affectif et 3) de l'instrumentation affective, tout en faisant des liens avec les trois types d'interventions définis dans la démarche d'autoanalyse et avec les huit composantes de la compétence émotionnelle.

Deux éléments de contexte en éducation suscitent un intérêt pour la prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement. En premier lieu, les changements dans les pratiques éducatives engendrés par les réformes mettent les personnes accompagnatrices (enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, formateurs et formatrices) dans des situations de remise en question qui ne sont pas toujours faciles à vivre ou à faire vivre (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Mongeau, 2002 ; L'Hostie et Boucher, 2004). Des observations et discussions autorisent à penser que les émotions des personnes accompagnées influencent grandement la démarche d'accompagnement. En deuxième lieu, ces changements influencent la forme que peut prendre la formation continue (Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001). De formations universitaires plus ou moins adaptées ou de formations ponctuelles dont les réinvestissements sont minimes, nous devons passer à une forme d'accompagnement (mettant en lien théorie et pratique) qui suppose un engagement autant des personnes accompagnatrices qu'accompagnées, ce qui sous-tend des interactions émotives entre ces personnes issues d'une démarche soutenue, à plus ou moins long terme.

Par ce texte, nous désirons susciter une réflexion sur l'influence de la dimension affective dans une démarche d'accompagnement et, ainsi, contribuer à mettre en place de nouvelles façons d'aborder la formation continue. Nous proposons une réflexion théorique tant sur l'influence de la dimension émotionnelle sur l'accompagnement que sur le développement de la compétence émotionnelle des personnes accompagnatrices. Cette réflexion théorique est alimentée par la description d'une démarche d'autoanalyse de la prise en compte des émotions dans une formation à l'accompagnement associée à une recherche-formation-intervention menant à l'établissement d'une grille d'analyse (Lafortune 2004a et b). Nous ajoutons les résultats d'une recherche exploratoire visant à connaître et à analyser des situations d'accompagnement qui ont été influencées par des émotions.

1. RÉFLEXION MENANT À DES CHOIX THÉORIQUES

Dans les observations que nous avons faites à propos de démarches d'accompagnement menées par différents groupes de personnes accompagnatrices (enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, directions d'école), nous pouvons constater que celles-ci relèvent l'importance que prend la dimension affective dans leurs interventions, et ce, de façon assez continue. Néanmoins, le choix de s'investir dans une formation à l'accompagnement où les émotions sont traitées directement n'est pas une priorité.

Il existe une perception selon laquelle les émotions occupent une place transversale dans l'accompagnement et il est difficile de cerner les aspects de l'accompagnement qui font émerger des émotions. Est-ce le contexte, la tâche demandée, les attitudes des personnes accompagnées ou accompagnatrices... ? Il semble qu'il manque de modèles, de formation ou de moyens pour intervenir sur la dimension affective de l'accompagnement. Notre réflexion nous porte à craindre la recherche de moyens simples d'intervention quand la prise en compte des émotions dans l'accompagnement est un processus complexe qui suppose un regard sur soi, sur les autres, sur ce qui se passe et sur les perceptions des interactions des membres d'un groupe.

Nous nous interrogeons donc sur la formation à fournir aux personnes accompagnatrices qui intègre des éléments tant théoriques que liés à la communication et aux interrelations. Nous favorisons un traitement cognitif des émotions plutôt qu'un traitement émotif qui ne peut, selon nous, mener qu'à ce qu'on appelle des « thérapies de groupe ». Nous croyons que cette dernière avenue n'est pas pertinente dans le cadre des changements actuels en éducation et que celle qui privilégie un traitement cognitif des émotions permet de prendre conscience de ses émotions et de celles des autres dans une démarche d'accompagnement. Cette perspective suscite la recherche de moyens facilement adaptables à une situation de classe pour le développement de compétences ou à une situation d'équipe-école ou d'équipe-cycle pour trouver des moyens d'intervention à mettre en action, cherchant non pas à analyser les comportements et attitudes des autres, mais plutôt à les comprendre. Nous considérons que, pour favoriser une telle compréhension, il importe que les personnes accompagnatrices développent une compétence émotionnelle en vue de porter un regard cognitif sur les émotions en cause dans une démarche d'accompagnement.

2. COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE

Saarni (1999) est l'auteure principalement consultée pour la compréhension de la compétence émotionnelle dans une perspective qui peut être transposée à celle de l'accompagnement. Elle explique la compétence émotionnelle à partir de huit composantes que nous décrivons dans ce qui suit en proposant d'abord une formulation et une explication de chacune d'elles (voir également Lafortune, 2005). Nous ajoutons des précisions quant au sens de ces composantes pour l'accompagnement socioconstructiviste dans une optique métacognitive et réflexive (Lafortune et Deaudelin, 2001).

1^{re} composante : *La conscience de ses propres états émotifs* fait référence à la reconnaissance des émotions que l'on ressent et aux liens entre les événements qui les causent et ces émotions. Cette conscience est en relation avec la métaémotion qui l'exige pour mener à une compréhension des émotions et à des ajustements tenant compte de cette compréhension (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). Mongeau et Tremblay (2002) parlent d'attention consciente en lien avec cette conscience de ses propres états émotifs. Selon eux, cette attention consciente suscite le désir d'agir afin de dissiper le malaise, tel que l'inconfort. Bien que ces auteurs fassent référence à une attention consciente, ils considèrent que la réaction à l'inconfort est instantanée, inconsciente et réflexe ou issue d'une analyse réfléchie et différée.

Nous considérons que les personnes accompagnatrices ont avantage à avoir conscience des émotions qu'elles ressentent lorsqu'elles interviennent dans une démarche d'accompagnement. Cette conscience leur permet de faire des choix d'intervention qui favorisent un succès de la démarche, mais surtout d'ajuster l'intervention dans l'action pour tenir compte de leurs propres réactions émotives. De plus, cette conscience incite à chercher des moyens de les gérer plutôt que de les éviter et d'agir comme si aucune émotion n'était en cause.

2^e composante : *L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres est vue* comme étant complémentaire à la compréhension de ses propres émotions. La connaissance des émotions ressenties par les autres aide à comprendre ses propres réactions émotives. Cette composante de la compétence émotionnelle montre qu'il est important de se pencher sur le processus de construction des émotions afin d'accepter les limites non seulement de la construction de ses propres émotions, mais aussi de celle des autres (Lafortune, 2004c).

Cette composante de la compétence émotionnelle est importante pour les personnes accompagnatrices qui doivent reconnaître et comprendre les émotions des personnes accompagnées. Cet aspect est particulièrement utile dans un contexte de changement imposé (réforme et nouveau programme de formation), car certaines personnes (à tort ou à raison) soutiennent que ce qui était fait auparavant était très valable et ne mérite pas les changements demandés. Reconnaître que l'autre ressent des émotions dans ce contexte de changement favorise la communication et diminue l'influence négative de la résistance qui se manifeste par la peur de l'inconnu, un sentiment d'incompétence... Cette reconnaissance et cette compréhension des émotions des autres conduisent à des interventions qui aident les personnes accompagnées à se sentir moins isolées dans ce qu'elles vivent.

Cependant, une meilleure conscience de ses propres émotions (première composante) est essentielle pour que les comparaisons avec les émotions des autres soient pertinentes et non dévalorisantes.

3^e composante : *L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions* à l'aide, notamment de mots, d'images ou de symboles permet de communiquer son expérience émotive aux autres et d'avoir accès aux représentations de ses propres expériences émotives, ce qui aide à les situer dans un contexte et à les comparer aux représentations des autres.

Cette composante de la compétence émotionnelle favorise la description d'expériences mettant en cause des émotions (agréables ou désagréables) dans une démarche d'accompagnement. Elle facilite également les discussions et le partage des émotions sans se limiter à nommer l'émotion ressentie ou à présenter des anecdotes, mais en cherchant à les expliquer pour favoriser la compréhension. Tout en favorisant l'expression des émotions dans un vocabulaire approprié, nous croyons nécessaire d'explorer collectivement des moyens de gérer les émotions dans l'action. Dans une démarche d'accompagnement, ces moyens sont directement associés aux émotions vécues («quelles émotions ont été vécues dans telle intervention ?») ou déduits d'un traitement conceptuel des émotions («quelles émotions pourrait-on vivre dans tel type de situation ?»).

4^e composante : *La capacité d'empathie* est la composante nécessaire à l'établissement de relations avec les autres. Selon Saarni (1999), l'empathie renvoie au fait de ressentir *avec* les autres et la sympathie fait référence à ressentir *pour* les autres ; ces états affectifs favorisent la communication avec les autres. Selon Legendre (1993, p. 488), l'empathie est la «capacité d'identifier les émotions et les représentations d'autrui» ; en tant que capacité, elle se développe et s'apprend.

L'empathie des personnes accompagnatrices à l'égard de celles qui sont accompagnées exige la reconnaissance des émotions des autres (sans qu'il y ait nécessairement verbalisation) pour en favoriser l'explication ou la compréhension par une démarche de questionnement, par exemple. Cette capacité favorise la communication et la compréhension des émotions sans qu'il y ait jugement hâtif de la part de la personne accompagnatrice. Cette empathie peut aider à créer un climat de respect, d'écoute et d'ouverture, climat qui serait de nature à favoriser l'entraide et la compréhension dans les moments d'intervention difficiles.

5^e composante : *L'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé* renvoie au fait qu'une personne ne montre pas toujours l'émotion qu'elle ressent. Elle anticipe une réaction de l'autre ou des autres qui aura des effets négatifs sur elle-même. La compré-

hension de ce phénomène améliore grandement les relations interpersonnelles. Le fait de développer cet aspect de la compétence émotionnelle favorise des attributions causales pertinentes dans la situation et conduit à plus de cohérence entre les pensées et les actions (Thagard, 2000).

Dans une situation d'accompagnement, on a avantage à porter attention à la différence entre ce que les personnes expriment et ce qu'elles ressentent, puisqu'il existe généralement une différence entre les deux. Cela peut également se remarquer entre les croyances et les pratiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage (Lafortune, 2004d). Cette différence entre pensées et actions n'est pas dramatique si la personne en a une certaine conscience. En ce sens, l'habileté à comprendre la différence entre l'état affectif exprimé et celui qui est ressenti permet de susciter des prises de conscience par des moyens cohérents et pertinents.

6^e composante : *La capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation* permet de supporter des émotions de grande intensité et pour une assez longue durée. Cette capacité suppose l'élaboration de stratégies d'autorégulation qui incitent à des ajustements pendant que les émotions sont ressenties. On peut penser que l'utilisation d'un regard porté sur soi en cours d'expériences émotives est nécessaire pour comprendre ce qui est en train de se passer. Ce regard permet de voir ce qui se passe en cours d'action et d'agir en fonction de ce qui est observé (Lafortune et Martin, 2004). Cette capacité peut développer l'habileté à faire ressortir les aspects positifs d'émotions supposément négatives, comme l'anxiété (Lafortune et Pons, 2004).

Dans l'accompagnement, au lieu de nier la présence d'émotions (les siennes ou celles des autres), il est préférable de voir l'influence positive de ces émotions ou de collaborer à chercher des moyens d'adapter son intervention afin d'accepter de s'engager dans une démarche de changement en démontrant soi-même son propre engagement dans cette démarche.

7^e composante : *La conscience de la nature des relations ou de la communication dépend des émotions* et particulièrement du degré de réciprocité et de symétrie dans la relation. Cette composante intègre les composantes préalablement décrites et incite la personne à prendre conscience que les émotions ne sont pas communiquées de la même façon par tout le monde, ce qui influe sur les relations avec les autres. Cela suppose que la prise en compte de facteurs émotionnels qui facilitent ou entravent la communication aide à s'adapter à la réaction des destinataires.

Dans l'accompagnement, cette conscience favorise l'écoute des personnes accompagnées et la mise en œuvre de moyens d'observation de l'influence des émotions dans la relation ou les interactions. Il est vrai que

cette conscience oblige à une démarche d'accompagnement qui suppose plusieurs regards sur ce qui se passe (ce qui se passe, les émotions en cause, leur influence dans l'interaction, l'explication de leur émergence, la recherche de moyens pour les gérer et le passage à l'action supposant des ajustements), tout en gardant le cap sur les objectifs visés par l'accompagnement.

8^e composante : *La capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'autoefficacité* est liée à la croyance personnelle en ce qui est socialement acceptable comme équilibre émotif. Cela signifie que nous construisons notre propre théorie des émotions, ce qui développe notre sentiment d'autoefficacité émotionnelle, déjà plus ou moins solide.

Dans l'accompagnement, le fait de porter un regard sur ses propres expériences émotionnelles améliore son sentiment de compétence dans le soutien des personnes accompagnées. Par exemple, accepter que le changement de pratiques pédagogiques peut faire émerger des émotions comme l'anxiété ou le plaisir contribue à l'augmentation du sentiment de compétence à pouvoir vivre les déséquilibres essentiels au changement.

Ce sujet étant nouveau, nous nous situons dans une perspective exploratoire. En ce sens, nous proposons deux recherches : une qui a mené à l'élaboration d'une grille d'autoanalyse de la prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement et une autre qui a consisté en une collecte de données auprès de personnes accompagnatrices qui ont décrit des expériences mettant en cause des émotions et qui expliquent les moyens utilisés pour gérer ces situations plus ou moins difficiles. Après avoir présenté les résultats de chacune d'elles en relation avec la dimension affective, nous établirons des liens avec la compétence émotionnelle dans l'accompagnement.

3. AUTOANALYSE DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION AFFECTIVE DANS LE CADRE D'UNE FORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT

L'idée de réaliser une autoanalyse de la prise en compte de la dimension affective est venue de commentaires formulés lors d'interventions dans le milieu scolaire. En réponse à la question «Quels apprentissages avez-vous réalisés lors de cette intervention?», plusieurs personnes ont indiqué qu'elles ont pris conscience de l'importance de la dimension affective. Pourtant, dans les expériences concernées par cette observation, la néces-

sité de prendre en compte la dimension affective ne faisait pas partie des aspects conceptuels principaux de l'intervention. On peut penser qu'il y a alors conscience de la nécessité de développer la compétence émotionnelle sans qu'il soit possible de bien préciser les émotions en cause, leur source, leur influence et les solutions à envisager. Il est alors apparu intéressant de réaliser une analyse de quelques-uns des quatre niveaux d'interventions menées lors d'une formation à l'accompagnement afin d'en extraire une grille d'autoanalyse qui pourrait servir d'instrument de réflexion ou de recherche dans d'autres cadres. Cette formation à l'accompagnement s'inscrivait dans le cadre d'une recherche-formation-intervention¹ (Lafortune, 2004a et b). Toutes les rencontres de formation étaient enregistrées et nous avons pu bénéficier de la transcription de ces interventions pour faire émerger une grille.

3.1. CONSTRUCTION DE LA GRILLE D'AUTOANALYSE DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION AFFECTIVE

Pour faire émerger une grille d'autoanalyse de la prise en compte de la dimension affective, nous avons procédé à une analyse émergente des types d'interventions qui étaient menés. Après l'étude des transcriptions de deux rencontres, nous avons pu dégager trois types d'interventions portant sur la dimension affective, que nous présentons au tableau 1. Nous les approfondissons ensuite par des principes et des stratégies. Cette grille a été utilisée pour analyser l'ensemble des transcriptions (environ 400 pages). L'analyse complète sera publiée ultérieurement.

Voici les trois types d'interventions prenant en compte la dimension affective qui ont émergé de cette analyse et qui fournissent une grille d'autoanalyse de ses propres interventions afin de cerner le type d'intervention réalisé et les moyens utilisés.

-
1. Cette recherche-formation-intervention a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et la Direction régionale des régions de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation portant sur l'approche socio-constructiviste et le travail en équipe-cycle au primaire (ASC-TEC). Le groupe de personnes formées à l'accompagnement était composé de directions d'école, de conseillers et conseillères pédagogiques et d'enseignants et d'enseignantes (deux ou trois personnes par école, provenant de neuf écoles et de six commissions scolaires).

TABLEAU 1
**Types d'interventions pour la prise en compte
 de la dimension affective**

<i>Niveaux de prise en compte de la dimension affective</i>	<i>Explications</i>
1) Tenir compte de la dimension affective auprès des personnes formées à l'accompagnement ou personnes accompagnatrices.	Ce premier niveau renvoie aux interventions menées lors de la formation à l'accompagnement qui font en sorte que la dimension affective (les émotions) de ces personnes est prise en compte directement.
2) Montrer qu'on tient compte de la dimension affective dans l'intervention auprès des personnes accompagnatrices.	Ce deuxième niveau fait référence au regard porté sur les interventions réalisées auprès des personnes accompagnatrices (celles qui sont formées à l'accompagnement) pour que ces personnes prennent conscience que la dimension affective est prise en compte et qu'elles puissent mieux en tenir compte lorsqu'elles accompagnent des personnes dans leur milieu.
3) Donner des idées pour tenir compte de la dimension affective en référant aux personnes accompagnées.	Ce troisième niveau fait référence à des idées d'intervention fournies pour tenir compte de la dimension affective des personnes accompagnées (généralement des enseignants et enseignantes) dans une démarche d'accompagnement.

Ces trois types d'interventions sont en lien avec la compétence émotionnelle, car ils exigent la conscience de ses propres états émotifs (1^{re} composante), la reconnaissance de ceux des autres (2^e composante), un certain degré d'empathie (4^e composante) et la capacité de gérer des émotions plus ou moins agréables, plus ou moins difficiles (6^e composante) afin de considérer l'influence de la dimension affective (1^{er} type). De plus, pour intervenir selon le 2^e type, il est nécessaire d'utiliser le vocabulaire associé aux émotions (3^e composante) et de comprendre que ce qui est exprimé n'est pas nécessairement ce qui est ressenti (5^e composante). Enfin, le troisième type suppose une compréhension de l'importance de la dimension affective dans l'accompagnement (7^e composante) et le recours à des stratégies pour gérer les expériences émotives (8^e composante) afin de pouvoir suggérer des moyens de considérer la dimension affective dans différentes situations.

3.2. EXPLICATIONS DES TYPES D'INTERVENTIONS

Nous présentons ici des explications des trois types d'interventions pour la prise en compte de la dimension affective, tout en fournissant des principes ou des stratégies d'intervention relatifs à ces trois types.

Type 1: Ce qui est fait

Ce type est partagé en deux parties. Une première partie propose des principes ou idées d'intervention généraux, c'est-à-dire valables pour toute intervention qui suppose un suivi. La deuxième partie propose d'autres principes ou idées d'intervention qui s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste.

1^{re} partie

Faire parler à propos des personnes que l'on accompagne avant de faire parler de soi (de l'impersonnel à l'individu) rassure les personnes auprès desquelles on intervient. Même si le fait de fournir des éléments d'observation à propos des personnes accompagnées peut donner l'impression de se dégager de soi, les observations faites donnent énormément d'information sur les personnes auprès desquelles on intervient. Le choix des observations n'est pas objectif et montre ce qui préoccupe la personne accompagnatrice (développement d'un vocabulaire associé aux émotions, 3^e composante).

Écouter les descriptions d'essais réalisés en classe sans porter de jugements hâtifs (sans préjuger). On peut alors poser des questions ou demander l'avis des personnes qui ont fait les essais ou des autres personnes qui participent à la rencontre. Il importe de ne pas dévaloriser ce qui se fait déjà. Si on le fait, c'est qu'on pense que cela est opportun et que cela apporte quelque chose aux personnes accompagnées (capacité d'empathie, 4^e composante).

Éviter de dire qu'une façon de faire ou une stratégie est facile à utiliser ou à réaliser ou à mettre en place. Cela permet aux personnes accompagnatrices de ne pas se dévaloriser si tout ne se déroule pas très bien. On peut même ajouter qu'un premier essai peut causer des difficultés et que cela est tout à fait normal. Trop souvent, on est porté à dire que cela est facile dans une optique de motivation ; pourtant, rien n'est facile à réaliser les premières fois qu'on le fait (compréhension des émotions des autres, 2^e composante).

S'inclure comme faisant partie du groupe signifie qu'on utilise grandement le « on » ou le « nous », et pas seulement le « vous ». Par exemple, on peut parler des priorités qu'on se donne comme groupe. Cela crée un climat de collectivité qui a plus de chance de se rapprocher d'une communauté d'apprentissage (reconnaissance et compréhension des émotions des autres, 2^e composante).

Établir des liens en se référant aux idées énoncées par les personnes du groupe, en nommant ces personnes par leur nom, si c'est possible. Déjà, en se référant aux idées des personnes, on leur accorde de l'importance. Cependant, si, en plus, on peut nommer les personnes qui ont soumis une idée, on crée un climat d'attention. Cela démontre une écoute et une importance accordées non seulement aux idées, mais aussi aux personnes. C'est une forme d'appréciation de la personne. Cela peut même inciter d'autres personnes à parler. Sans préjuger des intentions ou des représentations derrière les idées, il est nécessaire de ne pas toutes les traiter sur un même plan. On peut les comparer, les mettre en relation, les confronter, les interroger... (reconnaissance de la nécessité des personnes d'être considérées comme des êtres émotifs, 2^e composante).

Diversifier ses interventions est essentiel. Il importe de diversifier ses formes d'intervention et d'interaction. On peut se fixer comme objectif de rejoindre toutes les personnes dans différentes façons d'apprendre à partir de quatre à six interventions ou situations proposées (développement d'un sentiment d'autoefficacité, 8^e composante).

« Faire des deuils » ou accepter de ne pas réaliser toutes les tâches ou situations préparées. Pour réaliser les tâches ou situations en respectant les personnes auxquelles on s'adresse et favoriser leur processus réflexif en respectant l'horaire, il est essentiel de faire des deuils, c'est-à-dire de ne pas nécessairement faire tout ce qui était prévu, tout en tentant de satisfaire les besoins cognitifs des personnes participantes. Ces deuils sont alors faits dans le respect de l'horaire. Cela peut sembler anodin, mais respecter l'horaire met les personnes accompagnées dans une situation de meilleure écoute. Trop souvent les rencontres ne respectent pas l'horaire et les personnes participantes n'écoutent plus les derniers propos. De plus, pour respecter l'horaire et satisfaire les personnes accompagnées, il faut parfois arrêter des interventions qui dérivent et qui ne vont pas dans le sens de ce qui était prévu. Cela peut vouloir dire qu'on ne profite pas à fond d'une activité, mais d'autres fois cela exige d'être strict dans le temps pour les interventions. Par exemple, lorsque des personnes ou des équipes présentent le résultat de leur travail ou de leur réflexion, il peut être important d'allouer un nombre limité de minutes et de respecter ce cadre horaire. Parfois, il est nécessaire d'arrêter les deux premières personnes ou équipes dans leur présentation d'expérience, qui pourrait durer 30, 40 ou 50 minutes. Cette intervention est généralement appréciée, car plusieurs personnes ne trouvent pas utile d'écouter une autre personne « se raconter » dans le cadre d'une formation. Après deux équipes, le rythme est donné et tout le monde se conforme au temps alloué. Chaque personne ou équipe arrive à choisir ce qu'elle présente aux autres. On se limite à l'essentiel. Le propos devient plus intéressant, car

on évite les formes anecdotiques. Cette façon de procéder est plus stimulante pour le groupe (reconnaissance des émotions des autres et capacité d'empathie, 2^e et 4^e composantes).

Éviter l'anecdotique. Il importe de trouver des moyens d'éviter que des personnes se confinent dans le récit d'anecdotes qui ne fait pas avancer la réflexion. Ce type de récit ne contribue pas à la démarche de construction dans le processus d'accompagnement. Les personnes présentes veulent généralement faire de véritables apprentissages et la connaissance de ce qui se passe en détail dans une école ou dans une classe leur est peu utile. On peut travailler à faire en sorte que les personnes reconnaissent la structure de ce qu'elles font pour pouvoir en parler. C'est cet aspect intéressant à partager qui alimente la réflexion (compréhension du rôle des émotions dans la communication et de l'importance de développer un sentiment d'autoefficacité, 5^e et 8^e composantes).

2^e partie

En relation plus directe avec le socioconstructivisme, nous pouvons relever les aspects suivants.

Montrer qu'on est soi-même à la recherche, en cheminement aide les personnes formées à vivre la démarche d'accompagnement comme un processus en évolution. Cela aide également ces personnes à accepter de ne pas avoir toutes les réponses à leurs questions et surtout pas rapidement. Tout savoir à l'avance enlève du plaisir à la création (capacité d'accepter ses expériences émotionnelles, 8^e composante).

Montrer comment se prépare le processus de construction. Les habitudes de formation créent des attentes. Par exemple, il est habituel que les éléments théoriques soient fournis au début et que les exemples et la pratique suivent. Pour favoriser l'écoute, il est nécessaire de préciser que la démarche sera différente cette fois-ci et que la synthèse fournissant des liens avec la théorie viendra plus tard. Cette façon de procéder est nouvelle et demande que l'on sache ce qui fait partie de la démarche pour accepter de s'engager dans ce processus : « Je ne vous ai pas donné un exposé, mais vous pouvez sentir qu'il va venir. Dans mon esprit, cette mise en commun plus théorique de ce qui est préparé maintenant pourra venir dans quatre rencontres ; pour moi, cela fait partie du processus de construction (ou de coconstruction) » (développement d'un sentiment d'autoefficacité, 8^e composante).

Dans le cadre de remue-méninges ou de synthèses collectives, par exemple, ne pas considérer que tout est bon. Dans un remue-méninges, il est important de noter toutes les idées et de ne pas les critiquer au moment de la mise en commun. Cependant, si ce remue-méninges mène à la présentation d'une

définition provenant d'équipes, il est nécessaire de donner son opinion et même de critiquer. Le socioconstructivisme est trop souvent perçu comme une théorie qui suppose que toutes les personnes construisent leurs connaissances et que nous ne pouvons avoir d'influence sur ces constructions. Cette dernière affirmation ne nous apparaît pas fondée. Des conflits sociocognitifs peuvent changer des constructions, des conceptions et des représentations. Les personnes qui s'inscrivent dans une démarche de formation continue veulent cheminer et elles savent que ce qu'elles font et pensent n'est pas parfait. Elles veulent recevoir des idées, souhaitent qu'on intervienne à propos de ce qu'elles expriment et font, tout étant dit de façon correcte dans le respect des personnes. On pourrait même dire que tout accepter ne signifie pas tenir compte de la dimension affective, car cette acceptation sans critiques donne l'impression que les personnes auxquelles on s'adresse ne peuvent recevoir quelque critique que ce soit. Cette façon de guider les personnes accompagnées peut être vue comme une protection à l'extrême et cela peut même se révéler dévalorisant (connaissance de stratégies d'autorégulation et acceptation de ses expériences émotives, 6^e et 8^e composantes).

Accepter que l'objectif n'est pas de transformer l'autre, car dans une perspective constructiviste, si l'on peut aider l'autre dans la construction de ses connaissances et compétences, cette construction lui appartient. Cela est d'autant plus vrai dans une démarche d'accompagnement d'adultes, d'enseignants et enseignantes, qui ont de l'expérience et qui utiliseront ce qui est présenté comme ils le voudront (reconnaissance et compréhension des émotions des autres, 2^e composante).

Intervenir par des questions plutôt que par des affirmations aide à établir une relation de coconstruction entre la personne formatrice et celles que l'on forme à l'accompagnement. On perçoit alors que la démarche est en évolution, qu'il y a de la place pour les idées et que tout n'est pas décidé à l'avance (connaissance de stratégies d'autorégulation et développement d'un sentiment d'autoefficacité, 6^e et 8^e composantes).

Réguler l'intervention selon le cours des événements montre aux personnes qu'on forme à l'accompagnement que ce qui se passe dans l'action est pris en considération. Néanmoins, nous croyons que cette régulation doit se faire dans le respect du fil conducteur ou des intentions affirmées au départ (sentiment d'autoefficacité, 8^e composante).

Faire émerger les aspects positifs des interventions ou des présentations afin d'ouvrir l'esprit des personnes formées à l'accompagnement à l'écoute des remarques, des interrogations et même des critiques. Si on le fait dans le cas d'une intervention, il est nécessaire de donner des raisons qui montrent l'intérêt de l'intervention. Dans le cadre d'une description de tâches ou de situations,

il est nécessaire de présenter les suggestions comme une complémentarité à ce qui se fait déjà et non en remplacement ou en ajout réel. Cela doit être fait en continuité, sous la forme d'ajustements et non pas de changements radicaux. Cette façon de penser exige qu'on chemine avec la personne en tentant de comprendre son processus mental (sa métacognition). Il est préférable de l'aider à construire des idées, des réflexions ou des moyens d'intervention à partir de ses croyances (conceptions et convictions) tout en confrontant certaines façons de penser ou de faire. Il n'est pas possible d'imposer sa vision même si l'on peut poser des questions pour ébranler la vision de l'autre (compréhension de ses émotions et de celles des autres et capacité d'empathie, 1^{re}, 2^e et 4^e composantes).

Type 2: Regard sur ce qui est fait

Dans le type 2, on peut reprendre toutes les interventions du premier type, mais dans la perspective de faire prendre conscience aux personnes accompagnatrices qu'on le fait. Nous appelons cette façon de procéder «porter deux regards» sur l'intervention. Ces deux regards signifient «vivre une formation», pouvoir «se regarder la vivre» et en tirer des moyens d'intervention pour ses propres démarches d'accompagnement (liens pouvant être faits avec les huit composantes de la compétence émotionnelle).

Lafortune et Martin (2004) considèrent que le développement de compétences d'accompagnement exige la pratique de ce qu'ils appellent le «regard méta», qui se veut une manière de regarder ce qui se passe dans l'action afin de le refléter aux personnes accompagnées. Ce «regard méta» contribue au processus de coconstruction. Pour qu'il soit efficace, il est nécessaire qu'il soit porté dans le respect des personnes. Il exige: 1) une observation de ce qui se passe sans jugements hâtifs (attitude); 2) un partage et une analyse des actions et, enfin, 3) des ajustements à partir de ce qui est constaté. L'utilisation d'un tel regard en lien avec la dimension affective exige le développement de la compétence émotionnelle pour la reconnaissance et la compréhension tant de ses propres émotions que de celles des autres, mais aussi pour l'utilisation du vocabulaire et des actions appropriés.

Une façon de conduire les personnes formées à l'accompagnement à prendre conscience de ces deux regards consiste à vivre un moment de formation et, par la suite, à dresser une liste des stratégies utilisées ou à dégager le processus vécu dans l'action. Sur le plan de la dimension affective, cette façon de procéder aide les personnes formées à l'accompagnement à pouvoir intervenir en ce sens. Cela fournit des moyens donnés à partir d'expériences vécues plutôt que sous la forme d'une liste sans référence pratique. Une telle façon de procéder favorise la confiance en soi

d'intervenir dans une démarche d'accompagnement et le développement d'un sentiment d'autoefficacité (8^e composante). Il est vrai que le fait de porter ces deux regards est vu comme une démarche difficile à réaliser, mais l'exercice de cette façon de faire et, surtout, la mise en action des personnes formées à porter ces deux regards augmentent la confiance en soi de pouvoir le faire. Il est nécessaire d'être soi-même un modèle de prise en considération de la dimension affective plutôt que de dire ce qui doit être fait; en ce sens, la personne accompagnatrice devrait faire montre du développement de la compétence émotionnelle.

Préciser que ce qui est réalisé dans le cours de la formation à l'accompagnement peut et doit être adapté à toutes les situations. Partager cette préoccupation aide les personnes accompagnatrices à augmenter leur sentiment de compétence et d'autoefficacité (8^e composante), car celles-ci perçoivent la possibilité de transformer ce qui est présenté à leur guise. Même si l'on veut que ces personnes utilisent ce qu'on leur présente comme une procédure à suivre, dans une perspective constructiviste, cette procédure ne pourra être utilisée comme on voudrait que ce le soit. Plusieurs transformations seront réalisées soit à cause d'une différence de façon d'être ou de faire, soit par une interprétation de ce qui a été proposé qui peut même aller à l'encontre de l'intention de la personne formatrice ou accompagnatrice. Une telle perspective suppose une compréhension des émotions des autres et un regard qui permet de cerner ce qui émerge au-delà de ce qui est exprimé (2^e et 5^e composantes).

Laisser du temps pour l'apprentissage, et faire prendre conscience qu'on laisse ce temps, permet aux personnes accompagnatrices d'accepter les expériences plus ou moins réussies. Elles pensent aussi qu'elles ne sont pas obligées de réaliser des expériences qu'elles considèrent comme étant complexes dans un avenir très rapproché. Par exemple, on peut souligner que « ça prend du temps [...], ça prend de l'énergie, [...] ce n'est pas évident ». Le développement d'une capacité d'empathie et la conscience des émotions en cause sont essentiels pour croire que les actions plus ou moins étendues dans le temps pourront donner des résultats (4^e et 7^e composantes).

Présenter ses propres prises de conscience aide les personnes formées à l'accompagnement à saisir ce qui peut être ou ne pas être fait dans le cadre de leurs interventions comme personnes accompagnatrices. Après avoir créé un climat de confiance avec les personnes en formation, on peut présenter les choix faits dans l'action et les raisons de ces choix. Il est parfois nécessaire d'en venir à dire pourquoi on ne va pas plus loin dans une intervention afin de tenir compte des émotions des personnes en face de soi. À cet effet, il importe de pouvoir reconnaître ses propres états émotifs et d'accepter ses expériences émotives afin de pouvoir les partager (1^{re} et 8^e composantes).

Type 3: Comment transposer ce qui est vécu dans d'autres situations d'accompagnement

Dans le troisième type d'intervention, il s'agit de tenir compte des personnes accompagnées. Il est alors possible de parler des insécurités des personnes auprès desquelles on intervient, des résistances au changement que ces personnes manifesteront... C'est un départ pour proposer des moyens d'intervention dans une démarche d'accompagnement.

Insister sur les différences signifie que l'on sensibilise les personnes accompagnatrices aux différences susceptibles de se manifester chez les personnes qu'elles accompagnent. Certaines personnes veulent comprendre les raisons de l'utilisation d'un concept ou ont besoin de chercher des définitions avant de s'engager dans la tâche, tandis que d'autres préfèrent s'engager dans la tâche et comprendre le sens de cette tâche dans le cours de l'action. Au regard de ces différences, on peut insister également sur la diversité des approches pédagogiques utilisées par une même personne selon les situations et les contextes. Une incompréhension de ces différences peut conduire à la gestion d'émotions intenses (6^e composante) qui peuvent rendre une démarche d'accompagnement difficile.

Insister sur le fait que ce que l'on pense être la réalité est de l'ordre de la perception ou de l'interprétation. Dans une perspective constructiviste, il importe de faire attention à ses convictions ou à ses jugements à l'égard d'une autre personne (lien avec la 5^e composante). Ce sont des perceptions ou des interprétations construites à partir d'observations restreintes dans le temps et filtrées par les propres conceptions antérieures de la personne accompagnatrice. En ce sens, si l'on croit qu'une personne est « traditionnelle dans son enseignement, on ne doit pas lui dire de changer pour devenir "autre chose" ». Il est préférable de lui poser des questions pour lui demander si « cela lui tenterait d'essayer telle stratégie ». La réponse donnée fournit des indices quant au jugement porté préalablement et met la personne accompagnée dans un état d'ouverture par rapport à des essais, car elle a l'impression d'être comprise dans ce qu'elle ressent (2^e et 4^e composantes).

Avec ces trois types, ces principes et stratégies, on peut remarquer qu'en gardant en tête les composantes de la compétence émotionnelle il est possible de raffiner ses interventions pour favoriser le développement d'une telle compétence chez les personnes accompagnées. Une analyse de ses propres interventions peut permettre de reconnaître leur influence chez ces personnes. Une autre expérience de collecte de données réalisée en Suisse et au Québec permet de compléter la compréhension du développement de la compétence émotionnelle.

4. ANALYSE DE DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DE PERSONNES ACCOMPAGNATRICES : QUÉBEC ET SUISSE

Une recherche exploratoire a été menée en Suisse et au Québec au printemps 2003 pour explorer la nature et la place des émotions dans des situations d'accompagnement. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire (voir en annexe) adressé à des formateurs et formatrices d'enseignants de la Haute École pédagogique du canton de Vaud (16 personnes sur 20 ont répondu au questionnaire) et à des conseillers et conseillères pédagogiques de cégeps² québécois (13 sur 53 ont répondu au questionnaire). L'ensemble des personnes répondantes ont mentionné 57 situations d'accompagnement qui ont fait émerger des émotions (35 en Suisse et 22 au Québec) et qui ont été réalisées dans le but de susciter un changement dans la pratique.

Nous rapportons ici des résultats concernant la nature des situations d'accompagnement relevées en lien avec les émotions en cause ainsi que leurs manifestations, les interventions mentionnées par les personnes accompagnatrices et les moyens qu'elles utilisent pour se préparer à l'intervention (questions 1a, 3 et 4 du questionnaire en annexe). Ces résultats ne sont aucunement présentés dans une perspective de comparaison entre la Suisse et le Québec. Ils sont plutôt étudiés en lien avec les émotions et la compétence émotionnelle pour aider à comprendre la façon dont divers intervenants et intervenantes décrivent des situations qui ont, selon eux, fait émerger des émotions.

4.1. SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT : ÉMOTIONS ET MANIFESTATIONS D'ÉMOTIONS

Deux contextes de situations d'accompagnement sont relevés en Suisse comme au Québec : les premières situations prennent place dans un contexte de changement choisi par les personnes accompagnées et les secondes, dans un contexte de changement prescrit par les autorités. En

2. Au Québec, les cégeps sont des collèges d'enseignement préuniversitaire (12^e et 13^e années d'étude) et technique (12^e à 14^e années d'étude) qui sont engagés depuis quelques années, dans une réforme importante de tous leurs programmes d'études. Les conseillères et conseillers pédagogiques accompagnent le personnel enseignant dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes d'études.

Suisse, les situations dans lesquelles se réalisent des projets de formation continue d'une équipe correspondent à des changements choisis, alors que celles permettant la réalisation d'un projet concerté d'amélioration des pratiques d'évaluation des apprentissages se situent dans le cadre d'un changement prescrit. Au Québec, des situations d'insertion professionnelle d'enseignants ainsi que l'accompagnement exigeant un suivi individuel par un conseiller ou une conseillère pédagogique à la suite de plaintes des élèves ou d'une évaluation de leur enseignement sont choisis par les personnes accompagnées. D'autres situations sont prescrites ou imposées par l'institution, comme celles qui ont trait à l'élaboration ou à la révision d'un programme d'études ou, dans certains cas, celles qui sont relatives à un suivi obligatoire à la suite de plaintes des élèves ou d'une évaluation administrative de l'enseignement.

Les émotions exprimées lors d'une situation d'accompagnement par les personnes répondantes sont très variées; il y aurait d'ailleurs lieu d'analyser s'il s'agit bien d'émotions ou de sentiments, d'attitudes ou même d'éléments très peu en lien avec la dimension affective. Plusieurs émotions de base ont été reconnues dans les écrits; par exemple, la peur, la tristesse, la colère, la joie, la surprise, le dégoût et la détresse (Martin et Briggs, 1986). Le vocabulaire relatif aux aspects émotifs est beaucoup plus diversifié dans les données recueillies. En Suisse comme au Québec, on relate des émotions agréables ou désagréables, favorables ou défavorables, qui peuvent être les mêmes, que la situation soit choisie ou prescrite (tableaux 2 et 3). Pour interpréter correctement les tableaux 2 et 3, il faut noter que les manifestations ont été codées selon le type d'émotions par le chercheur suisse et selon le type de situations par la chercheuse québécoise.

TABLEAU 2
**Émotions selon la nature de la situation de changement
et manifestations de ces émotions selon leur type (Suisse)**

<i>Suisse</i>	<i>Changement choisi : forma- tion</i>	<i>Changement prescrit : réforme de l'évaluation</i>	<i>Manifestations selon le type d'émotions</i>
Émotions agréables ou neutres	Joie, plaisir, enthousiasme, jubilation, sentiment positif, détente, retenue, réserve.	Joie, plaisir, excitation positive, calme, sérénité, détente.	Ton, degré d'engagement, partage et solidarité avec les collègues.
Émotions désagréables	Colère, peur, angoisse, déception, inquiétude, timidité, déprime, craintes, frustration, gêne, insécurité, culpabilité, tristesse, abattement.	Colère, peur, angoisse, déception, inquiétude, injustice, exaspération.	Critiques d'autrui, ton, agacement, manque de respect, manque de motivation, désintérêt, regret, auto-dévalorisation, perte de confiance, découragement, agressivité, pleurs, degré d'engagement, éclats verbaux, bégaiement, hésitation, commentaires, comportements non verbaux, discours tendu, tremblements dans la voix, lecture du journal, résistance, doute, perplexité, activisme débridé, visage fermé, regard peu soutenu, justifications de ce qui a été fait jusque-là, demande de confirmation, sortie de la salle.

TABEAU 3
Émotions selon la nature de la situation de changement
et manifestations de ces émotions selon leur type (Québec)

<i>Québec</i>	<i>Changement choisi : insertion professionnelle</i>	<i>Changement choisi ou prescrit : plaintes d'élèves et suivi, imposé ou choisi</i>	<i>Changement prescrit : élaboration ou révision d'un programmes d'études</i>
Émotions agréables ou neutres	Ouverture, confusion : inquiétude et satisfaction.		Enthousiasme, compétition, ouverture, fascination, respect, admiration.
Émotions désagréables	Peur, insécurité, malaise, confusion : inquiétude et satisfaction.	Honte, souci, sentiment de solitude, colère, injustice, bouleversement, anxiété, déséquilibre, sentiment d'incompétence, de dépassement ou de perte de contrôle.	Peur, stress, colère, frustration, impuissance, amertume, peur de perdre la face, déstabilisation, peur de perdre le contrôle, curiosité.
Manifestations selon le type de situations	Perte de contrôle, alternance de pleurs et de sourires, s'il y a un malaise : regard fuyant, méfiance, résistance au changement, motivation, si réalisations : rires, regards francs.	Découragement, pleurs, silences, hermétisme, gestuelle d'inconfort, désintéressement, goût d'abandonner, en groupe : colère collective ou, si tristesse, respect et soutien, manque de motivation, actions minimales, pas d'ouverture au changement, pas de confiance, apparence d'ouverture, baisse d'estime de soi, regard fuyant, position de défensive.	Résignation ou refus de collaborer, manque d'écoute, agressivité, alternance d'ouverture et de fermeture, questionnements, digressions, mouvements d'humeur, remarques dévalorisantes sur le processus, jugements de valeur, refus de la nouveauté, négation.

On constate la grande variété des aspects affectifs évoqués ; on note également que les personnes interrogées confondent à l'occasion les émotions avec d'autres aspects affectifs. Par exemple, la confusion entre deux émotions n'est pas une émotion, le sentiment d'injustice, non plus,

même s'il peut susciter une émotion de tristesse chez l'un ou de colère chez l'autre. Ces constatations montrent la nécessité de développer la compétence émotionnelle autant pour reconnaître les émotions que pour les nommer (2^e et 3^e composantes), mais aussi pour gérer des émotions qui peuvent être intenses et pour accroître un sentiment d'autoefficacité (6^e et 8^e composantes).

4.2. INTERVENTIONS DE LA PERSONNE ACCOMPAGNATRICE

Les interventions menées en Suisse comme au Québec sont de même nature ; c'est pourquoi nous les présentons simultanément. Le vocabulaire utilisé dans cette section ainsi que dans la suivante est constitué des mots des personnes interrogées elles-mêmes, sans reformulation. Notre travail a consisté à catégoriser les types d'interventions et de moyens de préparation et d'assurer un style fluide au texte. Les personnes accompagnatrices ont mentionné des interventions relatives à la gestion de leurs propres attitudes et émotions, à la gestion du processus d'accompagnement et à l'utilisation de techniques d'animation.

4.2.1. Gestion des attitudes et des émotions

Les interventions de ce type consistent à³ *adopter une attitude de partenariat, d'encouragement, à se montrer empathique, à reconnaître ses propres émotions et à les accepter, à témoigner de ses propres émotions, à parler de soi, à ne pas se laisser envahir par ses émotions, à éviter les contaminations qui broient du noir, à faire appel et confiance au groupe et même à ne rien faire de particulier. On mentionne aussi l'adoption d'un regard neutre, le détachement de l'autre, la prise de recul*, alors que certains, au contraire, se sentent partie prenante de la situation et parlent de *notre problème*. Dans ces stratégies de gestion des attitudes et des émotions, on peut remarquer des liens avec plusieurs composantes de la compétence émotionnelle, comme la reconnaissance de ses propres émotions et de celles des autres, mais aussi la capacité d'empathie tout comme le fait de reconnaître que la communication dépend des émotions (1^{re}, 2^e, 4^e et 7^e composantes). Cependant, on peut se demander si les personnes répondantes sont conscientes de la nécessité de développer cette compétence pour réaliser une démarche d'accompagnement de changement de pratiques. Les réponses au questionnaire ne confirment pas une telle prise de conscience.

3. Les propos en italique proviennent des réponses données et compilées.

4.2.2. Gestion du processus d'accompagnement

Les interventions riches et variées de cette catégorie sont sans doute le fruit d'expériences de terrain. Les personnes accompagnatrices disent qu'elles *instaurent et maintiennent un climat de confiance, fournissent un espace pour parler des émotions dans le déroulement, abordent le changement par étapes, proposent un plan d'action réaliste, coaniment, travaillent sur le sens du changement, analysent le sens du changement, maintiennent l'accompagnement suffisamment longtemps, analysent les situations vécues, partent des expériences des participants, passent du plan émotionnel au plan intellectuel. Au terme d'une expérience d'accompagnement, certains tentent de comprendre les émotions dans leur contexte, d'analyser la dynamique, son émergence et son évolution, les réactions des personnes... ou de vérifier ou valider leur perception avec un collègue extérieur à la situation.* Ces propositions d'interventions montrent l'élaboration de stratégies de gestion des émotions ; dans une prochaine étape, il serait intéressant d'explorer ce que les personnes accompagnatrices pensent de l'influence de ces actions sur les personnes accompagnées. Ce serait l'occasion de mieux connaître le niveau de développement de la compétence émotionnelle et de contribuer à des prises de conscience.

4.2.3. Techniques d'animation

Plusieurs techniques d'animation sont exploitées pour intervenir sur les aspects affectifs. Ainsi, les personnes accompagnatrices relèvent qu'on peut *écouter, faire verbaliser, laisser exprimer, refléter, valider, valoriser, recadrer, généraliser, informer, aider à identifier des faits, objectiver, utiliser le questionnaire pour faire émerger des solutions, encourager, métacommuniquer, reconnaître la légitimité de l'émotion, prendre acte de l'émotion sans la juger, ajuster, baliser, négocier, expliciter les objectifs, le processus, les étapes et le temps du changement, identifier les zones de déséquilibre et susciter les échanges à leur propos, faire des liens entre les pratiques actuelles et les changements demandés, reconnaître ce qui se fait déjà, recadrer sur des aspects constructifs.* Il importe également selon les personnes interrogées de *souligner les progrès, les améliorations verbalement et par écrit.*

Une telle variété de moyens d'intervention peut laisser croire que les personnes accompagnatrices maîtrisent les situations relevées et ont développé la compétence émotionnelle de façon approfondie. Toutefois, il faut considérer que ces manières d'intervenir sont celles de 29 personnes en tout et qu'aucune ne les utilise toutes. Également, les personnes ne réagissent probablement pas toujours de la même façon et leurs réactions ne sont sans doute pas basées sur des fondements explicites quant au traitement des aspects émotifs lors de situations d'accompagnement. Il en sera de même des moyens utilisés dans la préparation aux situations d'accompagnement.

4.3. PRÉPARATION À LA RÉALISATION DES SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT

En ce qui concerne la préparation aux situations d'accompagnement et aux interventions de formation, on retrouve des activités de formation, d'anticipation de l'accompagnement et de gestion de ses attitudes. Ce sont à peu près les mêmes pour les deux échantillons, suisse et québécois.

4.3.1. Formation

Au chapitre de la formation, des personnes accompagnatrices signalent d'abord l'importance de *maintenir ses compétences en relation d'aide, de se former, de s'informer avant la séance au sujet de la situation, de participer à des groupes d'analyse des pratiques des formateurs, de travailler sa capacité d'écoute*. Il s'agit d'enrichir *ses outils théoriques et pratiques*. Une technique utilisée est celle qui consiste à *analyser a posteriori chaque séance et en reparler lors de la réunion suivante*. Le regard métacognitif et critique sur l'expérience vécue devient une activité de préparation pour une prochaine séance d'accompagnement. Le vocabulaire de la compétence émotionnelle n'est pas vraiment utilisé, mais implicitement on s'y réfère lorsqu'on parle de compétences en relation d'aide. Cependant, il serait important de comprendre ce que recouvrent ces compétences afin de trouver des moyens pour les améliorer et, ainsi, devenir de meilleures personnes accompagnatrices dans une démarche de changement.

4.3.2. Anticipation de l'accompagnement

Certaines personnes accompagnatrices ou formatrices tentent d'*anticiper les émotions susceptibles de surgir et se conditionnent à adopter un regard neutre et à prendre du recul*. Elles disent *utiliser la visualisation et être conscientes de ce qui peut arriver, conséquences et obstacles*. Elles *pensent aux situations fortes qui n'ont pas été catastrophiques et cherchent à anticiper les zones de déséquilibre*. Elles se *préparent à faire verbaliser, écouter, s'ouvrir, valider, questionner, témoigner, objectiver, rationaliser, confronter*. Certaines rapportent *effectuer une préparation minutieuse du contenu et des interventions*. Ainsi, elles *essaient d'introduire une nouveauté à la fois et sans hâte*. Elles disent *construire un environnement d'apprentissage compatible avec la culture du public ou analyser a priori ce qui pourrait se passer*. Elles *s'informent du contexte de travail, auprès d'une ou de quelques personnes*. L'une signale *l'importance de connaître et comprendre le fonctionnement habituel de l'équipe, du département et de s'y conformer*. D'autres *révisent l'ensemble des sujets, la stratégie adoptée, les rôles prévus et discutent du tout avec une ou deux personnes*. Déjà, proposer une démarche d'anticipation dans la préparation d'une démarche d'accompagnement révèle un souci de

connaître et de reconnaître les personnes accompagnées. Cette anticipation aide à reconnaître et à comprendre les émotions qui peuvent émerger, aide à gérer des émotions plus ou moins intenses, à faire preuve d'empathie et à accroître un sentiment d'autoefficacité (2^e, 4^e, 6^e et 8^e composantes).

4.3.3. Gestion de ses attitudes

Des personnes accompagnatrices essaient d'adopter une posture d'accompagnateur plutôt que de formateur, de rester stable sur un sable mouvant, de se dégager du rôle du missionnaire, de s'impliquer tout en prenant ses distances et d'éviter les positions défensives. D'autres parlent plutôt de se détacher du problème et de se centrer sur la recherche de solutions. Elles tentent de considérer que les enseignants vont leur apprendre énormément, de se mettre à la place de l'autre, de rester humble. Elles disent que progresser dans la gestion de leurs propres émotions est une façon de se préparer pour elles. Elles cherchent un équilibre entre empathie et efficacité (être à la fois aidant et solidaire). Certaines font des exercices de respiration, prennent une posture d'accueil, [tiennent] pour acquis que des événements vont venir affecter le déroulement de la rencontre. L'une a mentionné qu'elle se fie à des faits et à ses propres intuitions ; lorsque les deux concordent, elle a confiance de ne pas se tromper.

Enfin des personnes, de leur propre aveu, ne se préparent pas de façon spéciale et ont rapporté avoir pris conscience de ce qu'elles faisaient ou pourraient faire en répondant au questionnaire. Cet instrument leur a permis de porter un regard métacognitif sur ce qu'elles font pendant l'action.

On peut constater que, même si plusieurs des actions réalisées laissent voir un certain développement de la compétence émotionnelle, la conscience du degré d'apprentissage de cette compétence ne semble pas toujours explicite. Nommer certaines attitudes ou des moyens de les gérer ne présuppose pas nécessairement que l'on puisse donner des explications ou des justifications aux gestes posés. Cependant, on peut penser que les personnes qui ont accepté de répondre au questionnaire avaient déjà une certaine conscience des émotions en cause dans l'accompagnement ou qu'en répondant au questionnaire elles ont pu faire certaines prises de conscience. Dans un tel contexte, il s'agirait de tirer profit de la situation de collecte de données pour retourner les résultats aux personnes accompagnées afin de discuter des interprétations possibles dans une perspective de lien avec la compétence émotionnelle.

5. DISCUSSION

Certains liens peuvent être faits avec les résultats de l'autoanalyse de séances d'accompagnement rapportés précédemment. Les deux expériences diffèrent cependant à certains égards et la prudence s'impose dans toute interprétation. Dans l'expérience d'autoanalyse, la chercheuse forme à l'accompagnement des personnes accompagnatrices ; quant à la collecte de données, elle est réalisée auprès des personnes accompagnatrices qui interviennent dans différents contextes, sans viser la formation à l'accompagnement des personnes auprès de qui elles interviennent. Les personnes qui ont répondu au questionnaire sur les émotions dans l'accompagnement se situent à un autre niveau d'intervention ; celui qui correspond aux personnes qui accompagnent, qu'elles aient ou non suivi une formation à l'accompagnement.

En ce qui concerne les types d'interventions liés à la prise en compte de la dimension affective (tableau 1), on relève des exemples de chacun des types, mais avec moins de variété que dans la situation d'autoanalyse pour les types 1 et 2 et plus de variété dans le cas du type 3. Parmi les quinze stratégies relevées par l'autoanalyse de la personne formatrice à l'accompagnement, celles qui correspondent au type 1 de la prise en compte de la dimension affective, que nous pourrions nommer la « présence affective », deux seulement correspondent à des actions mentionnées par les personnes interrogées, à savoir ménager une place pour l'expression des émotions et s'inclure comme faisant partie du groupe. En ce qui a trait au deuxième type, montrer qu'on tient compte de la dimension affective dans l'intervention, que nous nommons le « modelage affectif », parler de ses prises de conscience et laisser du temps à l'apprentissage sont deux stratégies mentionnées par les personnes interrogées qui relèvent de ce niveau. Rappelons que le fait de remplir le questionnaire a été l'occasion pour certaines personnes de porter sur leurs façons d'intervenir le « regard méta » dont il est question dans ce type d'intervention. Le type 3 d'intervention pour la prise en compte de la dimension affective traite de l'« instrumentation affective », c'est-à-dire le fait de fournir des idées d'intervention pour tenir compte de la dimension affective. C'est relativement à ce type d'intervention que les personnes ont fourni le plus de données à étudier. En effet, les stratégies d'intervention et de préparation à l'intervention sont riches d'enseignement. Elles font soupçonner l'intérêt qu'il y a à analyser des pratiques d'accompagnement, sous l'angle du traitement des aspects affectifs, dans le cadre d'activités de formation. Elles permettent également de pressentir la possibilité d'élaborer et de valider une base variée et riche de connaissances pratiques dans ce domaine. Toutefois, on peut se demander, dans une perspective socioconstructiviste, ce que peut apporter

la présentation de stratégies à utiliser, par comparaison avec la richesse du modelage de stratégies dans l'action et avec des prises de conscience qu'il y a effectivement modelage dans l'action.

CONCLUSION

Dans plusieurs pays, des réformes scolaires d'envergure mises en place exigent des changements profonds dans les conceptions et les pratiques des personnels scolaires. Pour assurer le succès de ces réformes, on mise sur l'accompagnement de personnes et de groupes de personnes qui voient leurs façons traditionnelles de travailler être remises en question et soumises à un regard critique. Cela provoque des émotions, parfois vives, qui risquent de perturber les processus d'accompagnement. Les personnes accompagnatrices ont avantage à prendre en compte ces émotions et à les traiter de manière à ce qu'elles ne s'interposent pas négativement dans la mise en œuvre des changements proposés. Mais cette tâche s'avère complexe et délicate, et elle ne s'improvise surtout pas. Les personnes accompagnatrices que nous formons expriment souvent le sentiment de ne pas maîtriser suffisamment ces situations et elles apprécieraient être mieux formées pour intervenir efficacement. Elles n'utilisent pas l'expression « compétence émotionnelle », mais les propos peuvent facilement être mis en relation avec cette compétence. Peu de chercheurs se sont penchés sur cette question en ce qui a trait au travail d'adultes auprès d'autres adultes en éducation. Les réflexions théoriques et les expériences présentées contribuent à une meilleure compréhension des phénomènes en cause et suggèrent des pistes d'intervention à l'intention des personnes accompagnatrices et des réflexions à propos de la compétence émotionnelle.

Ces personnes vivent elles-mêmes des déséquilibres, voire des « changements paradigmatiques », par rapport aux fondements conceptuels et aux cadres de référence organisationnels à la base des réformes scolaires. Elles ne se sentent pas toujours en plein contrôle en ce qui concerne ces fondements. Le traitement des aspects émotifs qui doit se faire de concert avec le traitement cognitif sur le plan des idées, dans le cadre des objectifs visés par la situation d'accompagnement, ajoute une difficulté supplémentaire au processus d'accompagnement. Les données recueillies auprès de certaines personnes ont mis en évidence le fait qu'il leur arrive d'être influencées dans le discours négatif des personnes accompagnées, par un excès d'« empathie ». À notre avis, cela souligne l'importance de former les personnes accompagnatrices sur le plan de la compétence émotionnelle.

À cette fin, il est indispensable de construire une base de connaissances scientifiques dans ce domaine, puis d'élaborer des activités et des outils de formation à l'intention des personnes accompagnatrices.

En ce qui concerne la poursuite de recherches dans ce domaine, il importe en premier lieu de clarifier, sur le plan conceptuel, les définitions des termes et expressions utilisés pour décrire les phénomènes en cause, par exemple les concepts d'émotion, de sentiment, d'attitude, de manifestation, mais aussi de métaémotion et de compétence émotionnelle. Il conviendrait aussi de décrire et d'expliquer la dynamique des émotions vécues dans le cadre de l'accompagnement, par exemple leur émergence, leur traitement, leurs effets, les cycles d'évolution, etc. En deuxième lieu, il apparaît justifié de mieux reconnaître les perceptions et les représentations des personnes accompagnatrices au sujet des émotions des personnes qu'elles accompagnent, de leur manifestation, de leur sens et de leur rôle dans le processus d'accompagnement. Aussi, à cet égard, une meilleure connaissance du rôle que jouent les propres émotions de la personne accompagnatrice dans le traitement des émotions des autres constitue une piste à exploiter. En troisième lieu, il semble nécessaire d'élaborer et de valider des démarches et des outils pour la recherche : des outils pour une collecte de données favorisant une analyse plus en profondeur et des outils pour une meilleure compréhension de l'émergence et de la compréhension des émotions et des relations. Enfin, des activités de recherche-formation permettraient d'enrichir les connaissances scientifiques tout en raffinant les conceptions et en augmentant les compétences des personnes accompagnatrices elles-mêmes. Dans le cadre de telles activités, on pourrait viser l'élaboration et la mise au point de modèles d'intervention, par exemple un possible modèle d'intervention en trois étapes – 1) présence affective ; 2) modelage affectif et 3) instrumentation affective – tout en faisant des liens avec les trois types d'interventions définis dans la démarche d'autoanalyse et avec les huit composantes de la compétence émotionnelle.

Sur le plan de la formation, nos expériences et les données recueillies nous portent à croire que les personnes accompagnatrices réagissent et traitent les manifestations d'émotions plutôt intuitivement et se disent souvent insatisfaites ou inquiètes de leur performance. Elles souhaiteraient se sentir mieux outillées. En ce qui a trait au développement professionnel des personnes accompagnatrices, nous relevons des besoins de formation relatifs aux connaissances théoriques et pratiques au sujet des émotions dans une situation d'accompagnement. Les connaissances théoriques sont celles que nous avons mentionnées précédemment, alors que les connaissances pratiques concernent le développement d'une compétence émotionnelle dans l'accompagnement. Pour développer cette compétence, il convient de disposer d'un éventail de démarches et d'outils pour la formation, entre

autres, des démarches et outils pour soutenir l'analyse des pratiques. Outre ces connaissances théoriques et pratiques, une formation à l'accompagnement devrait prévoir le soutien au développement d'un regard critique concernant les manifestations émotives et les effets de différentes interventions (Lafortune et Robertson, 2005). À cet égard, certaines personnes ont signalé que le questionnaire avait été en lui-même un outil puisqu'il leur a permis de réfléchir à leur pratique. Cet exercice est un premier pas dans l'approfondissement de ce regard critique. Il y aurait donc un intérêt à développer cet outil pour amplifier le mouvement.

Le traitement efficace des aspects émotifs qui émergent lors d'une situation d'accompagnement exige un préalable en lien avec la culture pédagogique (Lafortune et Martin, 2004): maîtriser le domaine qui fait l'objet du processus d'accompagnement, que ce soit celui de l'évaluation des apprentissages, de la pédagogie coopérative, de l'insertion professionnelle ou de l'élaboration de programmes. Selon notre conception de l'accompagnement (qui inclut des éléments de formation relatifs tant au contenu qu'au processus), ce préalable est essentiel pour que la personne accompagnatrice dispose de la liberté mentale nécessaire pour percevoir ce qui se passe et agir sans perdre de vue les intentions de changement. C'est donc la culture pédagogique de la personne qu'il importe de solidifier d'abord ou en concomitance avec le développement de la compétence à l'accompagnement, y compris sa composante émotionnelle. L'une des pistes à considérer pour accroître la compétence émotionnelle en accompagnement, c'est, paradoxalement, l'intervention en vue d'améliorer « la culture pédagogique » des personnes accompagnatrices.

ANNEXE

Questionnaire – Recherche exploratoire – Février-mars 2003

La place des émotions dans l'accompagnement

- 1a Identifiez et décrivez brièvement deux ou trois situations d'accompagnement (visant à soutenir un changement dans les pratiques). Que remarquez-vous au sujet des émotions qui émergent chez les gens auprès desquels vous voulez provoquer ou soutenir le changement ? De quel genre d'émotions s'agit-il ? Comment se manifestent ces émotions ?
- 1b Quelles incidences éventuelles ces émotions ont-elles chez les autres personnes accompagnées et sur le déroulement du processus d'accompagnement ? Comment vivez-vous l'émergence de ces émotions ?
2. Pourquoi pensez-vous que les gens vivent cela ?
3. Comment pouvez-vous aider les personnes accompagnées à vivre des moments « insécurisants » et à les transformer en déséquilibres sécurisants ? Comment « gérez-vous » cela ?
4. Comment vous préparez-vous à faire face à ces situations ?
5. Comment vos propres émotions interagissent-elles avec ce qui se passe ?

BIBLIOGRAPHIE

- Doudin, P.-A., D. Martin. et O. Albanese (2001). *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et constructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, Ph. et C. van der Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lafortune, L. (1992a). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'intervention andragogique en mathématiques portant sur la dimension affective en mathématiques*. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lafortune, L. (1992b). *Dimension affective en mathématiques, recherche-action et matériel didactique*, Mont-Royal, Modulo Éditeur.
- Lafortune, L., avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (dir.) (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2004c). « Des intuitions constructivistes », dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivismes. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 187-196.
- Lafortune, L. (2004d). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 97-143.
- Lafortune, L. (2005). « Le développement de la compétence émotionnelle par l'utilisation d'activités interactives-réflexives pour assurer le suivi parental en mathématiques », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : métaémotion et compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 33-57.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-Ph. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien ou renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

- Lafortune, L. et P. Mongeau (dir.) (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et F. Pons (2004). « Le rôle de l'anxiété dans la métacognition : une réflexion vers des actions », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 145-169.
- Lafortune, L. et A. Robertson (2005). « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : métaémotion et compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 59-84.
- Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M. et L.-Ph. Boucher (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Martin, B.L. et L.J. Briggs (1986). *The Affective and Cognitive Domains : Integration for Instruction and Research*, New Jersey, Educational Technology Publications.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, MEQ.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, MEQ.
- Mongeau, P. et J. Tremblay (2002). *Survivre. La dynamique de l'inconfort*, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.) (2004). *Pensée et réflexivité*, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- Tobias, S. (1978). *Over-coming Math Anxiety*, Boston, Houghton Mifflin.

La formation des travailleurs sociaux aux réalités interculturelles

Un modèle d'enseignement
leur permettant de contrer l'affectivité
non raisonnée et de contribuer
au développement
de leur jugement réflexif

Jo Ann Lévesque
Université McGill
joann.levesque@mcgill.ca

RÉSUMÉ

L'auteure décrit les démarches de recherche qui l'ont conduite à découvrir un modèle systémique d'enseignement portant sur le développement du jugement réflexif et à découvrir les conditions relatives aux stratégies privilégiées de ce modèle, qui sont la transmission de l'information, la conversation éducative et la rédaction. Elle présente également les résultats du prétest et des post-tests sur la réflexion cognitive qui attestent que le modèle de développement du jugement réflexif contribue réellement au développement de la capacité réflexive ou au maintien des hautes habiletés réflexives.

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats d'une recherche doctorale menée auprès de 80 étudiants au baccalauréat en travail social de l'Université du Québec en Outaouais. L'objectif de l'étude étant d'évaluer comment les stratégies du cours avaient contribué au développement du jugement réflexif des étudiants, nous décrivons le contexte d'émergence de l'étude, la grille principale d'analyse, la méthodologie, de même que les résultats des analyses qualitatives et quantitatives de la recherche. Les résultats montrent qu'un modèle d'enseignement regroupant la transmission de l'information, la conversation éducative et la rédaction peuvent contrer le maintien d'a priori culturels qui se manifestent par une affectivité non raisonnée, favoriser des prises de conscience, conduire à une ouverture à la différence et développer la capacité du jugement réflexif des étudiants sur les réalités interculturelles. Un ensemble de conditions sont toutefois rattachées à ce modèle d'enseignement afin qu'il puisse contribuer au développement réflexif. Mentionnons notamment la qualité de la complétude et de l'amplitude de l'information, la qualité de la pondération et la clarté de la transmission de l'information, ainsi que la cohérence de la structure entre les activités pédagogiques. Dans ce chapitre, nous illustrons les conditions de l'application d'un modèle d'enseignement sur l'univers réflexif des travailleurs sociaux qui auront à intervenir après des nouveaux arrivants dans le présent millénaire.

1. LES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET LES RÉALITÉS INTERCULTURELLES

L'immigration fait partie de la réalité de toutes les provinces canadiennes. Elle est même une stratégie pour contribuer à l'avenir démographique, économique et culturel du pays. Par exemple, entre 1993 et 2002¹, la province de Québec accueillait 321 070 personnes venues de tous les continents². En 2002, les immigrants admis au Québec venaient en majorité des pays suivants³ : France, Chine, Algérie, Maroc, Roumanie, Haïti, Inde, Pakistan, Liban, Sri Lanka, Corée-du-Sud, République démocratique du Congo, Colombie, Russie et Philippines. Ces personnes de contrées diverses ont quitté leur pays d'origine pour différents motifs, mais elles espèrent

1. Gouvernement, du Québec, Direction générale de la population et de la recherche (2003, p. 22).

2. Gouvernement du Québec, Direction générale de la population et de la recherche (2003, p. 9).

3. La liste des pays mentionnés est ordonnée selon le nombre décroissant d'arrivants.

toutes, en foulant la terre québécoise, se créer un avenir meilleur. Bien que plusieurs mécanismes aient été mis en place pour aider les nouveaux arrivants à s'adapter à leur nouvelle réalité, il n'en demeure pas moins qu'ils seront confrontés à cette nouvelle culture se manifestant par un ensemble de mœurs, de façons de faire et d'être, et par une organisation de la société différente de leur pays d'origine. Ils feront tous l'expérience, à différents degrés, d'un choc culturel qui se traduira, entre autres, par les deuils à faire avec le passé, par les désillusions nées de la confrontation entre le pays rêvé et leur situation réelle. Ils devront se familiariser avec les pratiques, normes et valeurs de la société d'accueil. Une série de réajustements à faire en amènera plusieurs à demander de l'aide qui, bien souvent, sera donnée par les travailleurs sociaux, présents soit dans les organismes communautaires, soit les services publics.

De leur côté, les travailleurs sociaux sont également confrontés à la culture d'origine des nouveaux arrivants qui viennent les consulter. Au contact de l'étranger, ils découvrent que leur méthode d'intervention ne produit plus les effets habituels. Dans leurs échanges professionnels, ils rencontrent une tension nouvelle appelée l'incompréhension interculturelle. Celle-ci se manifeste, selon Cohen-Emerique (1985), sous la forme d'incidents rattachés à la perception différenciée de l'espace et du temps, aux différences dans la structure du groupe familial, aux rôles et aux statuts de ses membres, aux codes d'échanges interpersonnels et aux codes de bienséance et, en dernier lieu, aux tensions aidant-aidé dans le contexte professionnel des services sociaux. L'évolution de la société québécoise actuelle suppose des transformations dans les rapports sociaux qui conduisent inévitablement à vouloir former les travailleurs sociaux à l'intervention interculturelle, à les amener à réfléchir autrement aux relations avec l'autre qui est l'étranger.

2. LE COURS INTITULÉ RÉALITÉS INTERETHNIQUES ET INTERVENTION SOCIALE

À l'automne 1995, une étude doctorale en éducation (Lévesque, 1999) fut menée auprès de deux groupes⁴ de fin d'études, troisième année, en travail social de l'Université du Québec en Outaouais. Près de 80 étudiants

4. Le premier groupe était composé de 39 étudiants (30 femmes et 9 hommes). Le deuxième groupe comptait aussi 39 étudiants (37 femmes et 2 hommes). Seul le premier groupe a fait l'objet de la recherche qualitative, alors que le deuxième groupe a été invité à participer au volet quantitatif de la recherche.

ont participé à cette étude anthropopédagogique dont l'objectif général consistait à découvrir et à évaluer comment l'ensemble des stratégies pédagogiques du cours « Réalités interethniques et intervention sociale » contribuait au développement du jugement réflexif des étudiants dans le domaine de l'interculturel.

Le cours « Réalités interethniques et intervention sociale » était conçu pour répondre aux nouveaux besoins de la pratique du travail social auprès de gens d'origines culturelles diverses. Il avait pour objectif général de sensibiliser les étudiants en travail social aux réalités liées à l'immigration et à la coexistence de groupes culturels différents, de même qu'à celles liées à leur croissance rapide et à leur transformation. Il visait également à favoriser : le développement des capacités de réflexion sur la complexité des relations interculturelles, l'acquisition des attitudes appropriées ainsi que le transfert des connaissances et des habiletés générales d'intervention dans le domaine de l'interculturel.

Ce cours était divisé en deux parties. Les huit premières séances, de nature plus théorique, étaient consacrées à l'étude de concepts clés et des réalités qu'ils sous-tendent, liées à la compréhension interculturelle : immigration, culture, choc culturel, tradition, modernité, postmodernité et intervention interculturelle. Les stratégies d'enseignement privilégiées dans la section théorique du cours étaient de trois ordres : exposé théorique, échange en petits groupes de partage et en réunion plénière et visionnement audiovisuel ou personne invitée. Les cinq dernières séances étaient d'ordre plus pratique, puisque les étudiants présentaient en équipe le résultat de leur étude sur le terrain à propos d'une problématique particulière vécue par les personnes immigrantes. En plus de participer à cette recherche, comme activités d'apprentissage, les étudiants devaient rédiger une autobiographie de dix expériences vécues en situation interculturelle et un cahier d'apprentissage à la réflexion dans lequel ils étaient invités à faire une synthèse de ce qui avait été dit dans chacune des huit premières séances et à formuler une réflexion critique sur un sujet lié au contenu de chaque séance.

L'ensemble des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage pour la partie théorique du cours s'inspirait des modèles d'enseignement ci-après : pour la transmission de l'information, les ordonnateurs supérieurs (*advance organizers*) d'Ausubel (cité dans Joyce, Weil et Showers, 1992), pour la conversation éducative, la résolution autour de conflits ou le *jurisprudential inquiry* d'Oliver et Shaver (cité dans Joyce, Weil et Showers, 1992) et le questionnement socratique de Paul (1993) et, pour la rédaction, les travaux de réflexion de Nikerson (1984) et de McSweeney (1994). Ces stratégies étaient et sont encore reconnues pour faciliter l'intégration de la matière et le développement du jugement réflexif des étudiants.

3. UN INSTRUMENT D'ANALYSE : LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT RÉFLEXIF

Pour arriver à déterminer si l'ensemble des stratégies d'enseignement et d'apprentissage du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* avait contribué au développement de la capacité réflexive des étudiants, nous avons utilisé le dernier modèle du courant de la pensée critique perçue comme un développement intellectuel, soit le modèle de développement du jugement réflexif élaboré par King et Kitchener (1994).

Le modèle du jugement réflexif sert de cadre de référence décrivant le développement chez l'individu, de l'enfance à l'âge adulte, de l'appréhension du processus de la connaissance et des justifications propres à chaque étape, étayant ainsi les croyances au sujet de problèmes flous ou peu structurés. Dans le modèle, on décrit le développement de la cognition épistémologique. Au cours de sa croissance, l'individu acquiert une capacité d'évaluation des postulats de la connaissance et devient capable d'expliquer et de défendre son point de vue. Il est un cadre de référence qui spécifie comment une personne perçoit et cherche à résoudre les problèmes mal définis et met l'accent sur la perception de la connaissance et les concepts de justification.

Ce processus cognitif se divise en trois niveaux (préréflexif, quasi réflexif et réflexif) et sept stades, chacun ayant ses postulats d'accès au savoir et leur concept de justification. Chaque stade représente une façon d'accéder à la connaissance. Plus on avance dans les stades, plus la forme de justification se complexifie, devient effective et permet aux individus d'évaluer et de défendre leur point de vue. Chaque stade a ses propres stratégies de résolution de problèmes. Aux stades avancés, l'individu peut distinguer les problèmes qui sont bien et mal définis et intégrer tout un ensemble de données au sujet d'une situation complexe.

Les personnes qui raisonnent selon les trois premiers stades pensent que la connaissance peut s'acquérir par l'observation ou par le discours des experts. Elles supposent que le savoir est concret et absolu, et ne font pas la différence entre les problèmes qui sont bien et mal définis. Elles pensent au contraire qu'il existe une solution à tous les problèmes. Ce type de raisonnement est caractéristique du niveau préréflexif du modèle de King et Kitchener (1994). Les élèves du secondaire pensent en général de cette façon.

Les personnes qui raisonnent selon les stades 4 et 5 sont capables de faire la distinction entre les deux types de problèmes. Elles reconnaissent qu'il existe un certain degré d'incertitude dans les situations problématiques, mais ne savent pas comment formuler un jugement dans de telles situations. Elles affirment que le jugement s'appuie sur des preuves, mais que l'évaluation d'une situation est une question d'opinion personnelle. Ce type de raisonnement est celui du niveau quasi réflexif du modèle de King et Kitchener (1994). Les étudiants du collégial et de l'université pensent en général de cette façon.

Enfin, les personnes qui raisonnent selon les stades 6 et 7 sont conscientes qu'une compréhension du monde est une construction faite à partir d'un contexte précis et que certaines interprétations ou constructions sont plus plausibles que d'autres. Ici, le jugement s'effectue à partir de données solides et par leur validation. La cohérence, la profondeur et la pertinence des concepts sont, entre autres, des critères qui servent à l'évaluation. Ce type de raisonnement est celui du niveau réflexif du modèle de King et Kitchener (1994). Les professeurs d'université et les étudiants au doctorat pensent généralement de cette façon.

4. UNE MÉTHODOLOGIE : L'APPROCHE ANTHROPOPÉDAGOGIQUE

En plus du modèle de développement du jugement réflexif, nous nous sommes grandement inspirée des caractéristiques de l'approche anthropopédagogique de Morin (1992b), qui se définit ainsi :

Une méthode de recherche pédagogique qui utilise l'essentiel de la démarche anthropologique au profit de la pédagogie pour favoriser une compréhension et une évaluation active des phénomènes éducatifs. (Morin, 1984, repris dans Legendre, 1993, p. 1074, et Morin et Vautour, 1994, p. 29.)

Comme le laisse sous-entendre cette définition, l'anthropopédagogie accorde une grande valeur aux aspects culturels et sociaux ainsi qu'aux outils de l'anthropologie pour étudier la pédagogie ou, en d'autres termes, la relation enseignement-apprentissage. Sa finalité est d'abord la compréhension du sens des événements tels qu'ils sont interprétés par les personnes-actrices du milieu éducatif. Dans cette approche, l'instrument principal devient le chercheur lui-même qui utilise une variété d'outils, comme le journal de bord, l'observation participante, les rencontres formelles et informelles pour en arriver à mieux cerner le phénomène éducatif.

Dans la présente recherche, tous les acteurs ont contribué par leur réflexion à la finalité de l'étude. D'abord, deux personnes ont agi à titre d'observatrices participantes en consignait et en analysant, selon un modèle préétabli de notation (Morin, 1992a), l'ensemble des interactions qui se sont déroulées dans chacune des séances de cours, celles-ci étant enregistrées et retranscrites afin qu'aucun propos tenu en salle de classe n'échappe à l'analyse. Nous avons aussi rédigé notre propre journal de bord selon la méthode de notation privilégiée par Morin (1992a). Pour leur part, les étudiants ont rédigé un cahier d'apprentissage à la réflexion contenant une synthèse et une réflexion sur l'un des contenus de chacune des séances théoriques. Ils ont également participé aux rencontres formelles et informelles portant à la fois sur le déroulement du cours et sur leur perception de l'évolution de leur propre capacité à juger dans la sphère des relations interculturelles. À ces outils de nature anthropologique se sont ajoutés un prétest et des post-tests sur la réflexion cognitive (Wood, King, Kitchener et Lynch, 1994) qui ont servi à mesurer l'évolution des niveaux et des stades du jugement réflexif des étudiants.

L'examen de l'ensemble des données et de leur relation s'est effectué en trois analyses. La première, verticale⁵, réunissait les interactions de chacune des séances⁶ de cours, recueillies grâce aux instruments de la collecte des données : enregistrement, notes des observatrices participantes et de la professeure-chercheure dans leur cahier de bord. Elle présentait aussi une analyse qualitative du jugement réflexif des réflexions critiques des étudiants⁷. L'ensemble de ces données réunies constituait le premier processus de triangulation des données de cette étude. La deuxième analyse, horizontale⁸, a montré l'évolution du jugement réflexif des étudiants selon les séances de cours, un cheminement réflexif qui a été mis en relation avec leurs résultats au prétest et aux post-tests sur la réflexion cognitive. Cette deuxième analyse regroupait également toutes les observations de

5. L'analyse verticale correspond à la première partie du quatrième chapitre de la thèse de Lévesque (1999).

6. Toutes les séances de cours ont été traitées de la même manière, en fonction de chacune des stratégies d'enseignement : stratégie d'enseignement, objectifs de la stratégie, activité proposée, participation des étudiants et observations.

7. Il est à noter que l'étude comporte l'analyse du cahier d'apprentissage à la réflexion (8 réflexions critiques par cahier) de 10 étudiants du premier groupe qui ont été sélectionnés en fonction de leur représentativité au regard des niveaux et stades de développement du jugement réflexif selon leur résultat au prétest sur la réflexion cognitive.

8. L'analyse horizontale correspond à la deuxième partie du quatrième chapitre de la thèse de Lévesque (1999).

la première analyse laissant émerger les conditions favorisant le développement du jugement critique des étudiants. Elle constituait le deuxième processus de triangulation des données de la recherche. La troisième analyse, statistique⁹, a permis de valider quantitativement l'évolution du jugement réflexif des étudiants. L'originalité de la recherche tenait à l'étude approfondie de l'évolution du jugement réflexif verbal et écrit des étudiants, au cadre d'analyse de l'évolution de ce jugement réflexif et à l'approche employée pour comprendre le sens donné par les différents acteurs. Grâce à l'ensemble des instruments et aux deux processus de triangulation, 380 observations ont été dégagées, permettant de reconnaître dix-huit conditions pédagogiques et de faire émerger un modèle d'enseignement contribuant au développement du jugement réflexif des travailleurs sociaux dans un contexte de formation interculturelle.

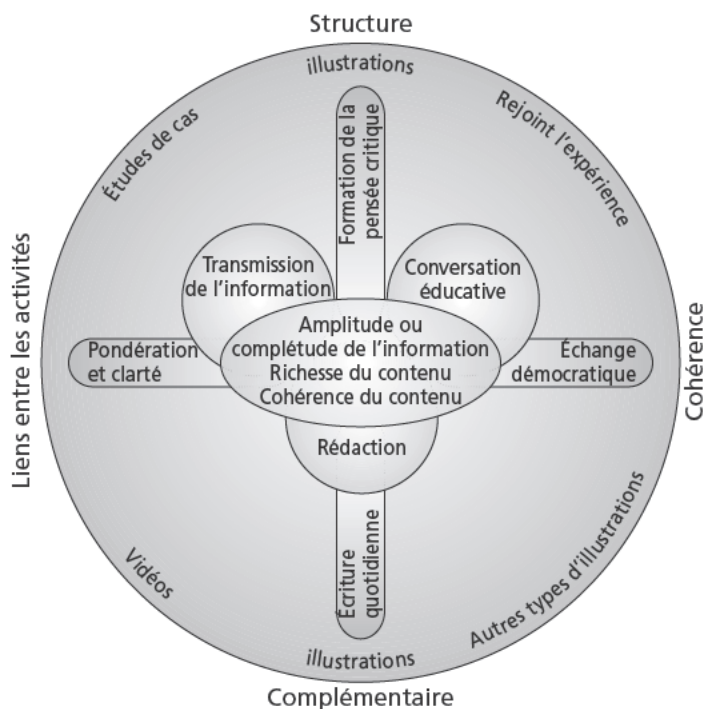
5. LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT PORTANT SUR LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT RÉFLEXIF

Les résultats de l'étude ont fait émerger un modèle d'enseignement qui regroupe les trois axes pédagogiques du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* : la transmission de l'information, la conversation éducative et la rédaction. D'implicites qu'ils étaient au début de la recherche, ces trois axes pédagogiques se sont transformés, par leurs étroites interrelations et interdépendances, en composantes essentielles d'un modèle intégrateur d'enseignement centré sur le développement du jugement réflexif dans la formation interculturelle.

Le modèle comporte d'autres attributs qui viennent qualifier chacun des axes pédagogiques. Par exemple, la transmission de l'information soulève la nécessité de fournir des documents pédagogiques et appelle à un enseignement magistral pondéré et clair. La conversation éducative est l'orientation pédagogique nécessaire qui permet de rejoindre directement l'expérience des étudiants et qui favorise un approfondissement de la matière grâce à l'échange démocratique, voire même socratique en petits groupes de travail ou en séance plénière. Quant à la rédaction, elle soulève la nécessité d'une formation aux rudiments de la pensée critique, demande l'exercice assidu de l'écriture et exige une correction rigoureuse pour développer la capacité réflexive.

9. Le test sur la réflexion cognitive a été administré aux 39 étudiants du premier groupe et à 15 étudiants du deuxième groupe.

FIGURE 1
Modèle d'enseignement de développement du jugement réflexif



Le modèle comprend également d'autres composantes liées à la qualité de l'information dans la conduite des activités pédagogiques qui appartiennent à chacun des axes. Ainsi, pour contribuer au développement du jugement réflexif, le contenu dans l'activité de transmission de l'information gagne à être ample, complet, riche et cohérent. Le même principe s'applique à l'axe de la conversation éducative et à l'axe de la rédaction.

Pour accroître la qualité de la réflexion, les trois axes du modèle doivent rejoindre l'expérience des étudiants par une illustration du contenu dans la conduite des activités pédagogiques de la transmission de l'information, la conversation éducative et la rédaction. L'illustration peut prendre plusieurs formes – études de cas, vidéos et autres types d'activités –, lesquelles facilitent l'intégration et la réflexion sur le contenu dans chaque stratégie ou axe pédagogique.

La structure, la complémentarité, les liens entre les activités et la cohérence du modèle sont d'autres qualités dans lesquelles baignent les trois axes et leurs attributs. Ces qualités supérieures tissent des liens entre l'ensemble des composantes du modèle et viennent enrichir le comportement de chacun des axes et de leurs attributs, et sont essentielles à l'interactivité entre les éléments.

La dynamique de l'ensemble des composantes du modèle de développement du jugement réflexif fait de lui un système (Lévesque, 2004) aux interactions multiples qui se modélisent au fur et à mesure des actions ou comportement des acteurs du modèle. Ainsi perçu, ce système conduit à la nécessité de créer des conditions pour guider le comportement des acteurs afin de contribuer au développement du jugement réflexif des étudiants.

6. LES CONDITIONS TIRÉES DES DONNÉES CONCERNANT CHAQUE AXE DU MODÈLE

À l'aide de situations contextuelles, il est possible de montrer comment nous avons qualifié les trois axes sur lesquels repose le modèle d'enseignement du développement du jugement réflexif dans un contexte de relation interculturelle. Seules les situations pédagogiques qui illustrent le mieux les observations dégagées à la fois par les interactions en salle de classe et par le contenu des réflexions critiques des étudiants dans leur cahier d'apprentissage à la réflexion seront choisies.

La transmission de l'information

Les huit premières séances du cours *Réalités interethniques et intervention sociale* comportent toutes un segment d'enseignement magistral. Par exemple, l'une des activités pédagogiques de la deuxième séance traite du profil de l'immigration au Québec sous forme de tableaux graphiques. Quelque 30 tableaux ont été présentés pendant près d'une heure et dix minutes. En réaction à cette stratégie d'enseignement, un étudiant écrivait ceci dans son cahier d'apprentissage à la réflexion :

Je dois dire au départ qu'aucun des chiffres donnés en classe ne m'a vraiment surpris. Ce qui m'a étonné c'est que vous avez utilisé ceux-ci pour décrire le profil de l'immigration au Québec sans plus de détails qui auraient pu, selon moi, nous aider dans la formation d'une idée juste sur le sujet. Prenons comme exemple l'apprentissage du français. À la question quelle langue parlent-ils ? Vous avez répondu : l'anglais et puis vous avez donné les pourcentages, sans plus. Ma première réaction était

la même que celle de mes compagnons; ils ne veulent pas apprendre le français ! Puis, je me suis mis à chercher des raisons [...] (Propos cités dans Lévesque, 1999, p. 120.)

Les analyses de tous les écrits et des interactions ont indiqué qu'une transmission parcellaire de l'information éveillant la curiosité grâce à un questionnement, suivie d'une présentation de tableaux graphiques et de leurs conclusions, peuvent donner matière à réflexion. Cependant, si la transmission de l'information, accompagnée d'autres activités pédagogiques, ne peut répondre de façon correcte aux questions des étudiants, elles devient une contre-stratégie pour le développement du jugement réflexif, parce que les étudiants semblent ainsi laissés à eux-mêmes dans un relativisme réflexif et démontrent une tendance préreflexive ou quasi réflexive, stade 4. De cette observation, se dégage la condition suivante :

La présentation parcellaire de l'information peut éveiller la curiosité intellectuelle, mais pour favoriser le développement du jugement réflexif, il faut présenter l'information dans sa complétude ou son amplitude. (Lévesque, 1999, p. 322)

Dans la séance portant sur la culture, nous avons reconnu les différents sens rattachés au concept de la culture : la culture est perçue dans son sens premier, *l'agri-culture*, la culture perçue comme l'ensemble des connaissances de l'homme, les cultures perçues au sens ethnographique, la culture perçue au sens spirituel et la culture perçue au sens technique. Nous enchaînons avec la classification ethnographique de la culture telle qu'elle est définie par les ethnologues. Une note d'une observatrice participante révèle ceci à l'égard de ce traitement de l'information :

Dans la première partie de ce segment de module, les questions ou les remarques des étudiants montrent un désir d'en connaître plus sur le sujet, mais le tollé de la classe dû à une explication insuffisante de l'époque des Lumières semble avoir affecté le sérieux des réponses vers la fin du cours [...] (Propos cités dans Lévesque, 1999, p. 191.)

La transmission de l'information à la lumière des interactions en classe et à la lecture des réflexions des étudiants a montré qu'une surcharge d'informations, un trop grand débit ou une confusion dans la transmission de l'information jouent sur la compréhension des réalités, affectent la capacité de les juger et limitent ou freinent le développement du jugement réflexif dans la matière. D'où peut être déduite la condition suivante :

La pondération et la clarté dans la transmission d'informations bien structurées sont nécessaires à la compréhension de la matière étudiée et à la capacité de la juger. (Lévesque, 1999, p. 322)

Dans la séance portant sur le choc culturel, nous avons abordé les différentes facettes du choc culturel vécu par les nouveaux arrivants. Le contenu de cette matière fut présenté à partir de titres évocateurs, suivis d'exemples pris dans le quotidien. À la suite du cours, une étudiante écrivait ceci dans son cahier d'apprentissage à la réflexion :

Le contenu de ce cours renferme en plusieurs points les dimensions importantes à tenir compte dans l'intervention psychosociale. Même si le sujet du cours concerne les particularités de la réalité interculturelle, il ne faut pas aller loin pour parfois être confronté à des différences qui nous font vivre un choc culturel.

Je choisis d'approfondir les limites de l'intervention face au choc culturel parce que cet aspect du travail social est souvent laissé pour compte au détriment de la personne en demande d'aide. L'intervenant social, pour sa part, demeure coincé dans ses peurs et son ignorance sans remettre en question sa façon de faire.

En réfléchissant à la problématique de l'intervention dans un contexte non familier (le choc culturel), j'ai pris conscience que chaque jour je rencontre des opportunités où confronter mon système de valeurs, mes habitudes, ma façon de comprendre et de décoder les événements de la vie [...] (Propos cités dans Lévesque, 1999, p. 243.)

Ce court extrait témoigne d'une transmission de l'information qui se veut conceptuellement riche, et dont le contenu est perçu comme étant lié à l'apprentissage : il fait logiquement le tour d'un sujet en insistant sur l'essentiel. Il contribue à la compréhension du sujet, stimule la réflexion, favorise le maintien à des stades supérieurs du modèle de développement du jugement réflexif ou l'élévation du jugement réflexif sur le sujet traité. De cette observation est énoncée la condition suivante :

Une structure d'activités pédagogiques mettant en valeur de façon cohérente la richesse du contenu à partir de faits vécus, qui rejoignent l'expérience personnelle, stimule et contribue au maintien à des stades supérieurs du jugement réflexif ou à l'élévation de celui-ci sur le sujet traité. (Lévesque, 1999, p. 323)

Dans la séance portant sur l'intervention interculturelle, nous avons traité des attitudes, des perspectives et des irritants dans un contexte d'aide interculturelle. La séance se terminait par des situations vécues par les travailleurs sociaux dans leur quotidien. Dans la conduite de cette activité d'enseignement, nous avons noté :

Le questionnement des étudiants dans l'exercice des mises en situation épouse les traits du niveau quasi réflexif, stade 5, et réflexif, stade 6. La structure de l'enseignement (théorie – mise en application) doit y être pour quelque chose, parce qu'elle semble correspondre au style d'enseignement qu'aiment les étudiants et qu'elle leur permet immédiatement de montrer l'intégration de leur savoir ou d'apporter les correctifs nécessaires. (Lévesque, 1999, p. 296)

Un étudiant consignait dans son cahier la réflexion suivante :

Lors de la présentation de la vidéo en classe, nous avons pu prendre conscience des problèmes auxquels plusieurs nouveaux arrivants peuvent être confrontés. Francesco et sa famille l'ont bien démontré. Les valeurs familiales auxquelles lui et sa famille adhéraient dans leur pays d'origine ne sont plus de mise ici en territoire canadien. Cette famille a donc connu des chambardements, des bouleversements, des confrontations souvent suivies de pleurs et de grincements de dents, le tout dans une optique d'intégration aux nouvelles valeurs de notre société postmoderne. L'intégration fut cependant plus simple pour certaines personnes. J'ai nommé ici la fille de Francesco et sa femme. Pour sa part, Francesco refusait obstinément de s'y intégrer, et ce, avec raison [...] Afin de mieux comprendre la situation familiale de Francesco, il s'avère important de faire ressortir les traits sociologiques ou les valeurs de cette famille immigrante contre celles des citoyens nord-américains [...] » (Propos cités dans Lévesque, 1999, p. 303)

La note d'observation révèle qu'une transmission de l'information par des titres évocateurs, des explications claires et cohérentes du contenu qui est illustré par des faits ou qui est accompagné de mises en situation, audiovisuelles ou écrites, reliées à la réalité d'individus, contribuent plus à la compréhension, à l'intégration de la matière et au développement du jugement réflexif de l'ensemble des étudiants qu'une transmission conceptuelle de l'information sans illustration immédiate du contenu. De cette observation découle la condition suivante :

L'activité pédagogique qui structure la transmission de l'information et qui est suivie par d'autres activités d'intégration de la matière rejoignant l'expérience personnelle des étudiants contribue au développement de leur capacité à juger de cette information. (Lévesque, 1999, p. 323)

La conversation éducative¹⁰

Toutes les séances du cours «Réalités interethniques et intervention sociale» comportent une conversation éducative dans laquelle il y a une interaction formelle ou informelle entre les étudiants ou entre les étudiants et nous-même. Par exemple, le cours sur l'immigration comprenait, entre autres, deux types de conversations éducatives : l'une dans laquelle les étudiants étaient invités à répondre à une question formulée à partir de tableaux graphiques et une autre dans laquelle les étudiants se regroupaient pour répondre à la question : Quels sont les motifs qui poussent les immigrants à quitter leur pays ? La comparaison a permis de déduire qu'une conversation éducative faisant suite à un travail de réflexion en petits groupes de partage gagne plus en profondeur sur le plan des idées émises qu'une conversation menée à partir de réflexions individuelles. Il en découle la condition suivante :

Le travail en petits groupes de partage favorise l'approfondissement des idées nécessaires à la formulation d'un jugement éclairé et réflexif. (Lévesque, 1999, p. 324)

Dans l'activité portant sur les motifs favorisant l'immigration, les propos tenus par l'une des équipes ont soulevé une réelle polémique qui a été difficile à contrôler. En effet, nous avons entendu ces propos :

C'est facile d'entrer. C'est moins cher que les autres pays industrialisés. Ils sont attirés par la démocratie, la neutralité de notre pays qui ne vit pas de conflits. Il y a beaucoup de services gratuits comme l'assurance maladie, le bien-être social. En fait, ils ont un revenu garanti à l'entrée. Ici, ils ont la liberté d'expression. C'est plus permissif. Par exemple, ils peuvent porter leur voile lorsque nous autres on ne peut pas porter une casquette ou de chandail « heavy metal » dans les lieux publics. (Propos cités dans Lévesque, 1999, p. 139.)

En réaction à ces paroles, une étudiante écrivait dans son cahier d'apprentissage la réflexion suivante :

[...] Lorsque nous avons fait cette activité en classe, il y a eu une chose importante qui m'a énormément offensée. En effet, il s'agissait d'une équipe qui, au lieu de parler des motifs, a plutôt cité, en plaisantant, les préjugés que les Québécois ont envers eux. En tant que personne de mino-

10. Pour Potvin (1994), la conversation éducative est un pôle majeur de l'activité éducative. Pour lui, il s'agit d'une action éducative intentionnelle et consciente dans laquelle l'éducateur interagit et «communicagit» avec l'élève dans l'instantanéité de la situation et dans le jeu total de la dynamique de vie.

rité ethnique, ces affirmations, ainsi que leur manière de les dire m'ont bouleversée, car ces préjugés existent réellement et ils ne sont pas faciles à oublier. Toutefois, j'aurais mieux accepté leur message si l'équipe l'avait mentionné avec du sérieux. À mon avis, elle n'avait plutôt pas beaucoup réfléchi sur cet exercice [...] (Propos cité dans Lévesque, 1999, p. 151)

Il y a eu également une réflexion en groupe à la suite d'un court exposé sur les nations autochtones dans la séance qui traitait de la situation des autochtones au Québec. Un étudiant y a dit :

Il y a un piège dans nos façons de percevoir les autochtones. On ne peut se fier à ce que nous entendons au canal 10 ou à ce que nous lisons dans le Journal de Montréal. (Propos cité dans Lévesque, 1999, p. 255).

Si l'on compare le niveau de réflexion qui a émergé entre les deux activités d'échanges, on constate que la majorité des propos tenus par les étudiants dans une conversation éducative épouse, comme dans la première activité mentionnée, les préjugés populaires ou les traits du niveau quasi réflexif, stade 4. Les propos tenus ont soulevé plus souvent qu'autrement la controverse. Celle-ci peut favoriser l'échange tendant à élever le niveau des opinions aux stades supérieurs du modèle de développement du jugement réflexif (5+) à condition qu'elle soit guidée par une animation qui s'inspire quelque peu du questionnement socratique. C'est ainsi qu'apparaît la condition suivante :

L'échange démocratique voire socratique épure les a priori basés sur les préjugés populaires et favorise l'expression d'opinions qui tendent à rejoindre les stades les plus élevés du modèle de développement du jugement réflexif. (Lévesque, 1999, p. 324)

Dans les activités de la conversation éducative qui portaient sur les réalités de l'immigration et sur la culture comparativement aux activités sur l'intervention interculturelle, la chercheure a découvert qu'une polémique soulevée par la conversation éducative stimule la réflexion grâce à la diversité des opinions sur un sujet donné. En réaction à des propos tenus en classe, un étudiant écrivait :

Pour t'aider à comprendre, Mario, je vais te peindre la situation. C'est encore au tour du petit groupe de la semaine dernière d'occuper le centre d'attention. C'est en discutant du concept de la culture que ce groupe interroge la professeure à ce sujet. Ils s'opposent aux propos de celle-ci en confirmant que la culture pour eux c'est de fêter fort, en écoutant du Paul Piché et en mangeant de la tourtière. Alors, la professeure tente de leur expliquer qu'il existe différentes formes de culture et que la tourtière

(culture de masse) en était une de ces formes. Par contre, elle essaie aussi de leur faire valoir une seconde forme de culture, la culture globale, une culture de l'âme et de l'évolution.

Tout ça pour te dire, mon cher Mario, que j'ai été étonné, encore une fois, d'entendre des paroles provenant d'esprits aussi fermés. Pour ces individus, la culture gravite autour de leur environnement immédiat. Pourtant, on ne cesse de répéter qu'un travailleur social doit apprendre à ne pas imposer ses valeurs de Québécois, de Canadien et de Nord-Américain. Comment peuvent-ils comprendre la pauvre mère de famille islamique qui souffre d'isolement avec une attitude fermée et nombriliste de « *Habitant pea soup* » [mentalité de soupe au pois] ? À mon avis, le début de carrière ne s'avère guère facile pour ce petit groupe d'individus [...] (Propos cités dans Lévesque, 1999, p. 449.)

D'une conversation éducative peuvent naître des thèmes de rédaction qui contribuent au maintien ou à l'élévation du jugement réflexif. Le maintien ou l'élévation du jugement se réalise, si lui succède une transmission de l'information conceptuelle riche éclairant la compréhension sur le sujet et si lui précède une présentation de documents audiovisuels dont le contenu est lié au questionnement des étudiants. C'est ainsi que naît la condition suivante :

La polémique dans la conversation éducative stimule la réflexion et contribue au maintien des hautes capacités réflexives ou à l'élévation du jugement réflexif si la transmission de l'information, en aval, est riche conceptuellement et si les activités d'intégration, en amont, mettent en lumière certains traits de la transmission de l'information tout en rejoignant le questionnement des étudiants. (Lévesque, 1999, p. 325)

Les deux dernières conditions laissent clairement sous-entendre que la conversation éducative contribue au développement du jugement réflexif, mais qu'elle gagne à être encadrée par une syntaxe particulière d'activités d'enseignement¹¹. Si elle ne l'est pas, il en résulte que la conversation éducative peut développer le jugement réflexif ou y contribuer, mais elle ne l'aiguillonne pas suffisamment parce que les étudiants sont laissés à eux-mêmes dans un relativisme réflexif ; elle peut même s'avérer une

11. La recherche a révélé la syntaxe d'enseignement suivante : la mise en contexte, la présentation d'un contenu, l'illustration orale ou audiovisuelle, la synthèse des propos tenus à la lumière de la présentation du contenu et la rédaction (Lévesque, 1999, p. 343).

contre-stratégie en jouant sur l'affectivité non raisonnée¹² et en empêchant l'analyse de propositions. L'étudiante qui se disait choquée par des propos d'étudiants sur les motifs de l'immigration enchaînera ainsi sa réflexion sur le racisme de la population québécoise :

[...] Ce petit travail en classe m'a permis de réfléchir sur l'attitude des Québécois envers les immigrants. En fait, je me suis dit que si cette équipe pouvait sortir toutes ces idées véhiculées, selon elle, par la majorité des individus au Québec, jusqu'où va leur tolérance envers les immigrants ? Par exemple, il y a longtemps, j'ai regardé une émission à Radio-Québec, où il était question de l'opinion des Québécois envers l'arrivée massive des nouveaux arrivants de couleur. Il y avait certaines révélations racistes qui m'ont frappée. Entre autres, ils sont des voleurs de jobs, ils sentent mauvais, leurs voitures de taxi sont sales, etc. À la suite de cette émission, je me suis posé la question suivante : « Pourquoi les Québécois nous acceptent dans leur pays sous toute réserve ? » Pour cela, j'ai posé la question à mes parents et à mes amis, j'ai fait des recherches en bibliothèque sur l'immigration et j'en suis venue à la conclusion que c'est parce que la plupart des immigrants viennent au Québec pour réussir leur vie à n'importe quel prix, c'est-à-dire qu'ils font les plus durs travaux, ils vont à l'école s'éduquer, etc. Tandis que les Québécois (la plupart) ne font presque rien de tout cela. Au contraire, ils les regardent aller et ont surtout peur que ces nouveaux arrivants deviennent plus forts qu'eux. Donc, je crois plutôt que le racisme provient de la peur de la différence. (Propos cités dans Lévesque, 1999, p. 152.)

En effet, l'affectivité non raisonnée obnubile la capacité de former des jugements raisonnables, et ce, en raison de la teneur des propos et cantonne ainsi le jugement dans les stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif. Ainsi, les deux conditions suivantes émergent :

La conversation éducative peut cependant se révéler négative si elle favorise un relativisme réflexif influencé par l'affectivité non raisonnée, limitant ainsi l'analyse de propositions et cantonnant le jugement dans les stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif. (Lévesque, 1999, p. 325)

12. L'affectivité non raisonnée est définie ici comme une émotion qui obnubile toute capacité à raisonner sur une ou plusieurs propositions dans un temps donné. Channouf et Rouan (2002) montrent comment une émotion modifie le traitement de l'information.

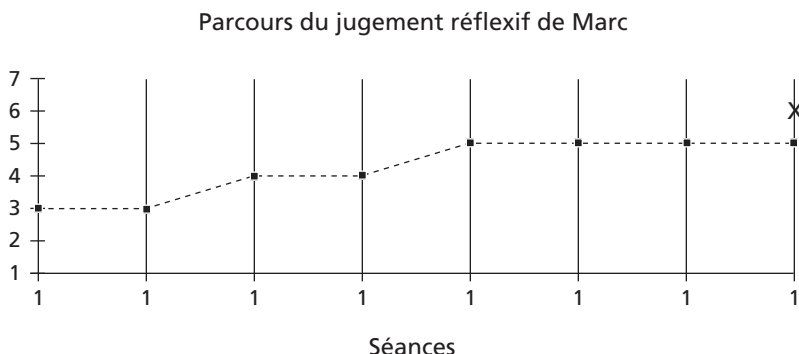
Plus un étudiant est en mesure d'établir un rapport entre les propos de la conversation éducative et les activités qui la précèdent ou lui succèdent, plus son jugement réflexif tend à s'élever dans l'échelle des stades ; à l'inverse, moins il est en mesure de faire ce rapport, plus son jugement tend à épouser les caractéristiques des stades inférieurs du modèle de développement du jugement réflexif. (Lévesque, 1999, p. 325)

En somme, les conditions dégagées de la conversation éducative permettent de comprendre que celle-ci stimule certes la réflexion, mais qu'elle comporte de sérieuses limites parce qu'elle n'exerce pas suffisamment la capacité de jugement des étudiants, qui, pour la majorité, se situent au niveau quasi réflexif, stades 4 et 5. Les étudiants les plus faibles éprouvent de la difficulté à juger de la valeur des propositions émises dans la conversation éducative ; ils se laissent influencer par les idées ou les croyances qui, à leurs yeux, semblent refléter ce qu'ils pensent ou pensent avoir compris de la situation traitée ; ils argumentent à partir de croyances ou de clichés populaires, ce qui est une caractéristique de stade 4. Le stade 5 ne retient que les croyances qui peuvent s'appuyer sur des preuves, mais cela ne conduit pas les étudiants à pousser plus loin leur réflexion sur le sujet. Aux stades 6 et 7, les étudiants sont capables d'évaluer la profondeur et la justesse des affirmations, ils s'écartent des interprétations quasi réflexives de la réalité ou les utilisent pour justifier leur point de vue sur le sujet traité. À ce niveau, ce ne sont pas les croyances qui dictent la réflexion, mais plutôt un thème intégrateur qui permet d'incorporer dans l'écrit les croyances et les preuves les plus significantes traitées dans la conversation éducative, les documents audiovisuels et la transmission de l'information.

7. LA RÉDACTION

La rédaction est une habileté de base en éducation à laquelle on reconnaît de hautes vertus cognitives. Comme il a été mentionné précédemment, les étudiants ont rédigé huit réflexions critiques sur un thème de leur choix lié au contenu de chacune des séances théoriques du cours. Le tableau suivant illustre l'évolution du jugement réflexif d'un étudiant :

FIGURE 2
Parcours du jugement réflexif de Marc*



* Le prénom qui apparaît ici est fictif

Le tableau graphique montre que le jugement réflexif de Marc évolue de façon graduelle, sous la forme de plateaux réflexifs, passant du niveau préréflexif, stade 3 au niveau quasi réflexif, stade 5 entre la première et la huitième séance, laquelle affiche un chevauchement de stades ; le symbole « carré noir » précise la dominance du jugement réflexif de l'écrit. (Lévesque, 1999, p. 319)

L'analyse de l'évolution du jugement réflexif à travers l'ensemble des écrits des étudiants nous a permis d'en arriver à la condition suivante :

L'exercice hebdomadaire voire quotidien de rédaction contribue, grâce à l'effort d'intégration de la matière qu'il sous-tend, au développement du jugement réflexif des étudiants. (Lévesque, 1999, p. 327)

La rédaction gagne toutefois en profondeur si les activités d'enseignement fournissent de sérieux arguments qui confrontent les préconceptions individuelles, une réalité qui, au bout du compte, maintient de hautes capacités réflexives ou contribue à l'élévation du jugement réflexif. Il appert que la qualité de l'argumentation dépend certes des caractéristiques individuelles des étudiants, mais qu'elle est également redevable de l'organisation du contenu de la matière étudiée. Ainsi sont énoncées les conditions suivantes :

L'argumentation des écrits repose sur les préconceptions individuelles qui limitent ou nuisent au développement du jugement réflexif si l'organisation du contenu ne favorise pas une compréhension suffisante de la matière étudiée et si aucune recherche personnelle n'est faite pour combler le manque de compréhension. (Lévesque, 1999, p. 328)

La capacité de faire des liens entre les activités d'enseignement favorise un transfert des connaissances et contribue à l'élévation du jugement réflexif ou au maintien de hautes capacités réflexives, mais la difficulté de faire ces liens affecte le jugement réflexif qui se maintient ou régresse de stade. (Lévesque, 1999, p. 330)

La rédaction évoque inévitablement dans un cours la correction des écrits des étudiants. Comme dernière condition, la chercheure est arrivée à cette constatation :

Une formation à la pensée critique et une correction rigoureuse des travaux apparaissent aussi comme des conditions liées au développement du jugement réflexif. (Lévesque, 1999, p. 329)

L'ensemble des conditions liées à la transmission de l'information, à la conversation éducative et à la rédaction qui viennent d'être présentées et illustrées a permis de dégager un modèle d'enseignement qui contribue au développement du jugement réflexif dans un contexte de formation interculturelle.

8. LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT RÉFLEXIF ET LA PÉDAGOGIE

Le modèle de développement du jugement réflexif est un instrument au service de la pédagogie qui contribue réellement à développer le jugement réflexif des individus, particulièrement ceux du niveau quasi réflexif, stade 4, ou qui maintient les acquis réflexifs d'individus de niveau quasiréflexif, stade 5. C'est ce que le prétest et les post-tests sur la *réflexion cognitive* ont démontré avec les deux groupes d'étudiants. En effet, le score obtenu au post-test ($4,71 + 0,78$) était significativement supérieur à celui obtenu au prétest ($4,54 + 0,75$), $p = 0,014$ dans le premier groupe. Dans le deuxième groupe, par contre, il n'y avait pas de différence significative entre le post-test ($5,02 + 0,090$) et le prétest ($4,90 + 0,087$), $p = 0,134$. Cette différence pouvait s'expliquer par le fait que le résultat au post-test du second groupe n'était pas significativement supérieur à celui du prétest. Le score obtenu au prétest ($4,90 + 0,087$) du deuxième groupe était par contre significativement supérieur à celui du premier groupe ($4,54 + 0,75$). Ces différences entre les groupes laissent ainsi présager qu'il peut être plus difficile de faire progresser le jugement réflexif d'un groupe d'étudiants qui épousent de près les caractéristiques du niveau quasi réflexif, stade 5, et non celles du stade 4.

CONCLUSION

Le modèle de développement du jugement réflexif, par ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, a contribué au développement du jugement réflexif du premier groupe et maintenu les acquis réflexifs du deuxième groupe d'étudiants. Ses résultats attestent la richesse du modèle, parce que celui-ci tient compte de toutes les dimensions de l'être qui sont interpellées par une structure d'activités pédagogiques, comme celle du cours *Réalités ethniques et intervention sociale* qui vise une meilleure compréhension des réalités interculturelles. Tout en créant un terrain propice à l'apprentissage de réalités nouvelles, interculturelles, il permet d'accueillir les propositions préréflexives très souvent non raisonnées pour les conduire vers des niveaux quasi réflexif et réflexif, voire beaucoup plus raisonnés. Il aide l'individu à grandir intellectuellement et affectivement dans la compréhension d'autres univers culturels que le sien.

La mise en application et le respect des conditions rattachées aux trois axes pédagogiques du modèle sont toutefois une condition *sine qua non* pour qu'il y ait un développement du jugement réflexif. En effet, le modèle de développement du jugement réflexif prend toute son ampleur et tout son dynamisme dans le respect des conditions qui doivent être sérieusement prises en compte pour qu'il y ait véritablement une différence dans la capacité de juger des réalités interculturelles des individus, notamment les travailleurs sociaux qui auront à soutenir les gens venus d'ailleurs.

Le modèle de développement du jugement réflexif s'inscrit dans la famille des modèles qui contribuent au développement de la pensée critique. Mais il appartient surtout, par son objet, à la famille des modèles de développement axés sur le jugement réflexif (King et Kitchener, 2004). Il montre la difficulté de former la pensée dans les situations complexes. Il appelle à un regard systémique des réalités, regard dont on a et dont on aura particulièrement besoin dans nos sociétés du présent siècle.

BIBLIOGRAPHIE

- Channouf, A. et G. Rouan (2002). *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck Université, Série Neurosciences et cognition.
- Cohen-Emerique, M. (1985). «La formation des praticiens en situations interculturelles. Le choc culturel: méthode de formation et outil de recherche», *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Université de Toulouse – Le Mirail, p. 66-120.
- Cohen-Emerique, M. (2000). «L'approche interculturelle auprès des migrants», dans G. Legault, *L'intervention interculturelle*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p. 161-184.
- Gouvernement du Québec (2003). *Caractéristiques de l'immigration au Québec. Statistiques*, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction générale de la population et de la recherche.
- Joyce, B., M. Weil et B. Showers (1992). *Models of Teaching*, 4^e éd., Boston, Allyn and Bacon.
- King, P. et K.S. Kitchener (1994). *Developing Reflective Judgment*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- King, P. et K.S. Kitchener (2004). «Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood», *Educational Psychologist*, 39(1), p. 5-18.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin.
- Lévesque, J. (2004). «L'anthropopédagogie: une méthodologie au service d'un modèle de développement du jugement réflexif», *Recherche-action, recherche systémique?*, *Questions vives*, État de la recherche en éducation, 2(3), p. 123-132.
- Lévesque, J. (1999). *Les conditions liées au processus de développement du jugement réflexif. Une anthropopédagogie d'un cours universitaire portant sur les réalités interculturelles*. Thèse de doctorat non publiée, Montréal, Université de Montréal.
- McSweeney, A. (1994). «Internationalité dans la formation», *UIISG*, p. 41-56.
- Morin, A. (1984). «L'évaluation anthropopédagogique», dans C. Paquette (dir.), *Des pratiques évaluatives*, Victoriaville, Éditions HHP, p. 159-203.
- Morin, A. (1992a). *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Vol. 1, Méthodologie et études de cas*, Laval, Éditions Agence d'Arc.
- Morin, A. (1992b). *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Vol. 11, Théorie et rédaction du rapport*, Laval, Éditions Agence d'Arc.
- Morin, A. et C. Vautour (1994). «L'analyse des données en recherche qualitative anthropopédagogique», *Repères*, vol. 16, p. 29-71.
- Nikerson, R.S. (1984). «Kinds of thinking taught in current programs», *Educational Leadership*, 41(1), p. 26-37.

- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*, Santa Rosa, CA, J. Wilsen & A.J.A. Binker, Foundation for Critical Thinking.
- Potvin, G. (1994). « Les actions, les discours, les savoirs et la recherche en éducation », *Repères*, vol. 16, p. 185-195.
- Wood, P.K., P. King, K.S. Kitchener et C. Lynch (1994). *Techniques Manual to Accompany the Reflective Thinking (Version 1.0)*, Reflective Thinking Associates.

PARTIE

2

APPROCHE PLUTÔT PSYCHOLOGIQUE

CHAPITRE

6

Adolescence et conscience des émotions positives

Ottavia Albanese

*Università degli Studi di Milano-Bicocca
ottavia.albanese@unimib.it*

Ilaria Grazzani Gavazzi

*Università degli Studi di Milano-Bicocca
ilaria.grazzani@unimib.it*

RÉSUMÉ

Cette recherche fait partie d'un projet plus vaste ayant pour objet d'étudier la conscience des émotions et la compétence émotionnelle chez les adolescents. Il s'agit d'une recherche préliminaire, concentrée sur les émotions positives comme aspect du bien-être subjectif (SWB) et comme facteur de protection au cours de l'adolescence, une phase problématique du développement. À cet effet, un journal de cinq pages a été créé sur les moments positifs et les émotions qui sont expérimentées dans la vie de tous les jours. Cette étude a été réalisée sur un échantillon de 222 adolescents (entre 16 et 18 ans ; âge moyen : 17,2 ans) choisis dans trois lycées de Milan et de sa banlieue à qui l'on a demandé de remplir une page de journal chaque fois qu'ils faisaient l'expérience d'un moment positif, en décrivant la situation et les émotions l'ayant suivie, en précisant s'ils étaient seuls ou pas et s'ils avaient parlé de ces émotions à d'autres ou pas. Les résultats montrent des différences intéressantes entre les sexes. Par exemple, pour les garçons, les expériences positives renvoient plutôt aux loisirs et aux activités sociales, tandis que pour les filles elles sont plutôt liées aux relations affectives. En outre, les garçons indiquent une satisfaction à l'égard de la vie qui est habituellement supérieure à celle qui est éprouvée par les filles.

Parallèlement à la mise au point de modèles descriptifs des processus émotifs et explicatifs de la fonction des émotions (par exemple Scherer, 1982; Frijda, 1986; Oatley et Johnson-Laird, 1987), un vaste courant de recherche a accordé une attention toute particulière à l'étude des états émotifs définis de manière plus ou moins appropriée comme émotions négatives (*unpleasant emotions*), telles que la colère, la peur, la tristesse, la honte et la culpabilité. Plus récemment, les émotions positives ou agréables (*pleasant emotions*) ont également commencé à susciter un certain intérêt, et cela, pour diverses raisons, selon nous.

Tout d'abord, les émotions positives ont toujours représenté une difficulté d'étude plus ou moins explicite dans le domaine de la théorie sur les émotions. Si, d'un point de vue évolutionniste, la fonction des émotions négatives apparaît en fait nécessaire, on ne peut pas en dire autant en ce qui a trait aux émotions positives. En effet, l'état émotif de colère favorise une réaction face à un événement frustrant; l'état de peur permet de se défendre contre un danger; l'état de tristesse permet de faire face à un manque. Il s'agit là de fonctions protectrices pour la survie de l'espèce humaine. Il est, par ailleurs, beaucoup moins facile d'expliquer pourquoi nous éprouvons du bonheur ou de préciser à quoi sert l'expérimentation d'une joie intense ou d'une émotion esthétique. À ce propos, nous rappelons la théorie de Fredrickson (2001) qui souligne le rôle compensatoire des émotions positives par rapport à l'*arousal*, déterminé par les émotions négatives. En effet, les émotions négatives sont caractérisées par une augmentation de l'activité cardiovasculaire (augmentation de la fréquence cardiaque, de la tension artérielle ainsi que du tonus vasculaire périphérique), tandis que les émotions positives se différencient par l'amenuisement de ces réactions, en remplissant une fonction de récupération pour le sujet. La capacité à créer et à cultiver des expériences positives permettrait donc de faire face le mieux possible aux expériences négatives qui ponctueront l'avenir (Fredrickson et Levenson, 1998). L'activité liée à la joie ou *eudaimonia* dont parlait Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque*, qu'il définissait comme une activité sans aucun but, aurait en fait une fonction psychologique de tout premier plan.

De plus, le développement d'une discipline connue sous le nom de psychologie de la santé durant ces dix dernières années a contribué à déplacer l'attention non seulement sur les facteurs de risque, mais également sur les facteurs de protection liés à la santé et au bien-être de la personne. À ce propos, la réalisation du bien-être psychologique dépend de la possibilité d'expérimenter des émotions liées au bonheur, à la joie et au contentement. De ce fait, la plupart des événements que l'on connaît sur le bien-être subjectif se fondent justement sur les récits d'épisodes de bonheur et sur l'appréciation émise par l'individu quant au degré de satisfaction dans la vie (Schwarz et Strack, 1999).

Diener, Suh, Lucas et Smith (1999) soutiennent que le bien-être inclut une vaste catégorie de phénomènes parmi lesquels figurent les réponses émotives des personnes (affects positifs et négatifs) et les zones liées à l'assouvissement personnel et au jugement de la satisfaction dans la vie. La définition du bien-être psychologique comprend une composante affective et une composante cognitive. La première composante concerne l'état hédoniste qui ressort de la comparaison entre états émotifs et affectifs positifs (la joie, l'euphorie, le contentement, l'orgueil, le bonheur, l'extase...) et négatifs (la faute, la honte, la tristesse, l'anxiété...). La seconde composante fait référence à l'évaluation individuelle du degré de satisfaction dans la vie (le souhait de changer de style de vie, la satisfaction du moment, l'importance du point de vue d'autrui...). Ces composantes seraient des facteurs indépendants les uns des autres. Par conséquent, le bien-être subjectif doit être appréhendé non pas comme une entité unitaire et monolithique (Lucas, Diener et Suh, 1996), mais bel et bien comme un phénomène complexe susceptible de se modifier.

Enfin, le courant de pensée connu sous le nom de « *positive psychology* » (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) a contribué à diriger l'attention des chercheurs vers les aspects caractéristiques dans le fonctionnement des processus psychologiques. Cette perspective, du moins en règle générale, tend à placer au premier plan l'expérience subjective, inhérente au bien-être, en s'attachant principalement à la façon dont les personnes issues de réalités culturelles différentes portent un jugement sur leur vie (Diener, 1996).

Ce courant de pensée vise à mettre en lumière la connaissance des facteurs qui favorisent le développement de l'individu, de la communauté ainsi que de la société en approfondissant, entre autres, le rapport qu'entretiennent les émotions positives et la qualité de la vie (Gill et Feinstein, 1994), tout en sachant que le bien-être comprend des éléments capables de transcender la prospérité économique. Les indicateurs sociaux ne suffisent pas à donner une définition de la satisfaction et de la qualité de la vie : les personnes, en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur milieu d'origine, de leur système de valeurs, de leurs attentes dans la vie et de leurs expériences accumulées, ont tendance à apprécier différemment les mêmes événements.

1. ÉMOTIONS ET ADOLESCENCE

Dans ce chapitre, nous abordons le thème des émotions positives liées à la phase particulière du cycle de la vie qu'est l'adolescence. À cet égard, on assiste à un étrange paradoxe : d'un côté, une grande tradition de recherche – aussi bien la psychanalyse que la recherche pédagogique –

associe l'adolescence à une période de crise caractérisée par la confusion, l'incertitude, l'égarement (Blos, 1979; Erikson, 1982; Laufer et Laufer, 1984); d'un autre côté, on sait bien peu de chose sur l'expérience émotionnelle subjective et, comme l'a souligné Matarazzo (2001), sur l'expérience, les représentations mentales et les stratégies de « *coping* » que les adolescents mettent en œuvre pour faire face aux événements qui suscitent des émotions.

De ce fait, les travaux de recherche les plus connus sur la thématique « émotions et adolescence » examinent les états émotionnels et affectifs négatifs. Par exemple, Csikszentmihalyi et Larson (1984) ont constaté une augmentation de ces états au cours de l'adolescence (Larson et Asmussen, 1991; Stapley et Haviland, 1989). Abe et Izard (1999) ont remarqué qu'une plus grande conscience de soi induit l'adolescent à s'épancher sur lui-même, entraînant l'apparition d'émotions négatives telles que la peur (en raison d'un sentiment d'inadéquation), la tristesse (qui résulte du sentiment d'échec dans la compétition avec les autres) et le dégoût (plus particulièrement, pour son corps en transformation rapide). Tangney, Wagner, Fletcher et Gramzow (1992) affirment, de surcroît, que la honte peut activer la colère pour que l'on se défende soi-même de l'image que l'on a de soi; cet état émotionnel peut durer longtemps, car l'adolescent a, plus que l'enfant, la faculté de le rationaliser et de le justifier. Barone (2004), dans un ouvrage récent, souligne que l'expérience émotionnelle des adolescents est à rapprocher du thème du malaise psychologique et analyse ce phénomène sous l'angle de plusieurs courants théoriques.

Les changements économiques, sociaux et culturels ont transformé de manière radicale le rapport parents-enfants et la représentation que l'on se fait de l'adolescence. En effet, l'adolescence est maintenant perçue comme une phase essentiellement normale dans la dynamique de continuité et de changement qui caractérise le cycle de la vie (Rutter et Rutter, 1995). Au cours de cette phase du développement, plusieurs parents accordent davantage d'importance à la croissance affective et relationnelle de leurs enfants (Pietropolli Charmet, 2000). Quant aux adolescents, ils doivent accomplir des tâches de développement particulières, parmi lesquelles on peut souligner la construction de l'identité qui s'oppose à la confusion de l'identité.

Les tâches évolutives liées à la construction de l'identité, et auxquelles l'adolescent doit se mesurer, sont nombreuses et peuvent être synthétisées dans les dimensions du développement physique, mental et relationnel (Confalonieri et Grazzani Gavazzi, 2002; Palmonari, 1997). Pour ce qui est du développement physique, le défi principal consiste à intégrer l'esprit au corps malgré les soudaines transformations pubertaires. D'un point de vue cognitif, l'adolescent fait un pas décisif, puisqu'il doit atteindre la pensée formelle opératoire. Sur le plan relationnel, les adolescents construisent de

nouveaux rapports avec les parents, les adultes significatifs et les adolescents du même âge. En quelque sorte, il est possible de représenter l'adolescence comme un processus en construction de l'identité à l'intérieur du cycle de vie, processus qui se met en œuvre en affrontant et en essayant de résoudre des tâches spécifiques de développement qui trouvent leur explicitation dans les contextes et les cultures d'appartenance de chaque adolescent.

Sur cette toile de fond qui s'est imposée au cours des dernières années, l'approfondissement des émotions positives ou agréables qui, d'après certains auteurs, sont liées à la croissance du bien-être psychologique subjectif trouve toute sa justification (Schimmack, Oishi et Diener, 2002). Les émotions associées à des expériences agréables sont celles qui sont principalement liées au bonheur, à la joie, à la satisfaction, à la fierté, au contentement et à l'extase, c'est-à-dire aux émotions qui ont été élaborées de façon empirique (Johnson-Laird et Oatley, 1989; Storm, Storm et Jones, 1996; Zammuner, 1998).

Il existe de nombreux travaux qui ont approfondi l'étude des émotions positives en lien avec la neurophysiologie (Ekman, Levenson et Friesen, 1983; Fredrickson et Levenson, 1998), l'expression (Argyle, 1987), la personnalité connexe (Myers et Diener, 1995; Peterson, 2000), l'appartenance culturelle (Suh, Diener, Oishi et Triandis, 1998), les événements connexes significatifs et, plus particulièrement, les relations sociales (Grazzani Gavazzi et Ornaghi, 2001; Grazzani Gavazzi, 2002, 2004; Myers, 2000; Scherer, Wallbott et Summerfield, 1986), le travail (Argyle, 1987), le temps libre (Csikszentmihalyi et Wong, 1991) et la pratique religieuse (Gartner, Larson et Allen, 1991). Il existe très peu de travaux qui ont examiné ces aspects par rapport à la phase du cycle de vie de l'adolescence et surtout très peu qui ont utilisé des approches méthodologiques plaçant au premier plan la signification subjective de bien-être en relation avec l'expérience émotive qui le caractérise. D'après Armezzani (1998), malgré un intérêt croissant pour le « subjectif bien-être » (traduction de la célèbre expression *subjective well-being* ou de l'abréviation SWB), choisir la signification et la subjectivité comme thématiques centrales de la recherche scientifique relève encore de nos jours du défi.

2. LE TRAVAIL DE RECHERCHE

La recherche que nous présentons fait partie d'un projet intitulé « émotions et vie quotidienne » que nous sommes à mettre en forme depuis quelques années dans une perspective évolutive en accord avec les suggestions de la psychologie culturelle narrative de Bruner (1990). Il naît de la consta-

tation que nous avons faite, à savoir que l'on connaît très peu de chose à propos de l'expérience émotive positive des adolescents ainsi qu'à propos de leur satisfaction dans la vie. La recherche scientifique traditionnelle a eu tendance à éviter d'exploiter les récits pour vérifier des hypothèses particulières ou pour en tirer des conclusions sérieuses.

D'après les résultats de différentes recherches, le bonheur et la joie sont des émotions qui sont souvent ressenties. Cependant, nous ignorons dans quelles circonstances spécifiques de la vie quotidienne, en rapport avec quelles activités et avec quelles personnes ces émotions sont ressenties, car la plupart des auteurs ont abordé le sujet en utilisant des critères socio-économiques et des méthodes psychométriques (Argyle, 1987; Legrenzi, 1998; Strack, Argyle et Schwarz, 1991). L'utilisation du journal intime semi-structuré – qui est l'instrument adopté dans notre recherche – relève le défi signalé par Armezzani (1998) en permettant, d'une part, d'enquêter sur l'expérience du bien-être et des états émotifs connexes et, d'autre part, d'obtenir du matériel empirique narratif suffisamment rigoureux et contrôlable. Nous nous sommes plus particulièrement attachés à :

- décrire les caractéristiques des émotions et des affects positifs éprouvés dans la vie quotidienne (antécédents, intensité, typologie, dimension sociale) en relation avec des événements agréables ;
- cerner les différences de genre par rapport aux émotions positives et en relation avec le degré de satisfaction dans la vie ;
- offrir des points de départ à une réflexion sur le rapport qu'entretiennent les émotions positives et le bien-être psychologique au cours de l'adolescence.

2.1. MÉTHODE

La méthode de recherches sera présentée en décrivant les sujets, les outils et le codage des données.

Sujets participants

Deux cent vingt-deux adolescents âgés de 16 à 18 ans (âge moyen : 17,2 ans) ont rempli un journal. Ils venaient de classes socioéconomiques moyennes et le nombre des adolescentes était légèrement supérieur. Ils ont relaté en tout 665 épisodes concernant des expériences positives, soit 333 pour les adolescentes et 332 pour les adolescents. Les participants ont été contactés à l'intérieur d'établissements scolaires situés en Lombardie (et plus particulièrement dans la région de Milan et de Lecco) ; ils appartenaient aussi bien à la filière scientifique qu'à la filière socio-humaniste.

Outils de collecte de données

On a demandé aux sujets de tenir, pendant près d'une semaine, un « journal des moments positifs » de leur vie quotidienne. Le journal constitue la version italienne de l'outil proposé à l'origine en anglais par Duncan et Grazzani Gavazzi (2002). Il s'agit d'un outil « *self-report* » semi-structuré qui permet de recueillir des données aussi bien quantitatives que qualitatives. En ce qui concerne les données quantitatives, il fournit des indications comme l'intensité des émotions éprouvées. On appelle données qualitatives les épisodes racontés par les sujets dont le contenu est par la suite analysé. Le journal est constitué d'une couverture, d'une page destinée à recueillir les données sociodémographiques et de cinq pages identiques. Sur la page destinée à recueillir les renseignements personnels, les sujets devaient, de surcroît, répondre à une question relative à leur satisfaction dans la vie, en cochant une des sept expressions faciales correspondant au sentiment le plus éprouvé à l'égard de l'existence, selon la technique proposée il y a quelques années par Andrews et Withey (1976). Nous avons appliqué une échelle de 1 à 7, car la validité de l'utilisation de cette échelle a été démontrée par de nombreuses recherches dans ce domaine (Diener, Suh, Lucas et Smith, 1999).

Chacune des cinq pages identiques était précédée d'un épisode spécifique et constituée de six items ou questions prévoyant des réponses ouvertes ou fermées. Plus précisément, on demandait de décrire les caractéristiques de la situation positive ou du moment agréable et d'indiquer s'il s'agissait d'émotions ou de sensations. Lorsque c'était le cas, on demandait de préciser leur nature et leur intensité sur une échelle de 1 à 10, comme le prévoient d'habitude les recherches sur les intensités des émotions qui se basent sur les données recueillies dans un journal intime (Grazzani Gavazzi et Oatley, 1999). Il fallait aussi que les adolescents précisent si des actions en particulier y étaient associées parmi celles qui figuraient sur la liste (s'approcher, rire, etc.), si ces émotions positives étaient partagées avec quelqu'un d'autre et si elles renvoyaient au souvenir d'événements semblables. On demandait aux participants de remplir une page du journal à la suite d'une expérience agréable et de remettre ce devoir, de façon tout à fait anonyme, dans un délai d'une semaine.

Codage des données

En tout, 665 épisodes ont été élaborés, ce qui correspond à autant de pages de journal. L'âge, le sexe et le niveau de satisfaction dans la vie (sur une échelle allant de 1 à 7) étaient donnés pour chacun des sujets participants. Tous les épisodes enregistrés ont été codifiés selon le schéma de codification mis au point par Duncan et Grazzani Gavazzi (2002). Les deux personnes

chargées de coder ces épisodes étaient deux collaborateurs rattachés à notre département de recherche. Au terme de leur travail, ils ont examiné ensemble les cas discordants. Le codage a été le suivant : pour chaque expérience positive, la présence ou l'absence d'émotions a été enregistrée. En présence d'émotion positive, on a enregistré le type d'émotion (choix : bonheur, joie, amour, satisfaction, allégresse, soulagement, contentement, excitation, autre), l'intensité (sur une échelle de 1 à 10), la nature de l'événement (choix : travail, devoir, divertissements-loisirs, social, relaxant, « affects » aussi bien de nature familiale et amicale que sentimentale), le contexte dans lequel l'émotion a été ressentie (choix : travail, école, lieu public, maison, milieu sportif amateur ou de haut niveau, contexte non reconnu. Il faut préciser que, par lieu public, on entendait les lieux publics fermés tels que les pubs ou les cinémas, mais également les espaces verts comme les parcs et les bois, la nature de l'action accomplie en fonction de l'événement (choix : s'approcher, toucher quelqu'un ou quelque chose, parler ou rire, se retirer, s'approcher et parler, autre), la présence d'autres personnes (choix : seul, membres de la famille, partenaire, amis ou connaissances, collègues), le partage ou l'absence de partage de l'expérience émotive, la présence ou l'absence de souvenirs d'événements agréables similaires¹. Pour toute information complémentaire sur la classification des épisodes émotifs positifs, on peut se reporter aux articles de Grazzani Gavazzi et Duncan (2002, 2004).

2.2. RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche sont présentés selon leur cadre général, mais aussi en comparant les résultats selon le genre.

Cadre général

L'analyse des données révèle que les expériences positives dans la vie quotidienne sont accompagnées, dans 83,3 % des cas, par une ou plusieurs émotions et que ces émotions sont d'une certaine intensité, car la valeur moyenne de l'intensité qui leur est attribuée est de 7,0 % (sur une échelle de 1 à 10).

Les émotions qui ont été le plus fréquemment mentionnées sont : le bonheur (25,1 %), la joie (15,7 %) et la satisfaction (9,9 % ; voir la figure 1 pour un cadre général). D'autres émotions apparaissent également : contentement

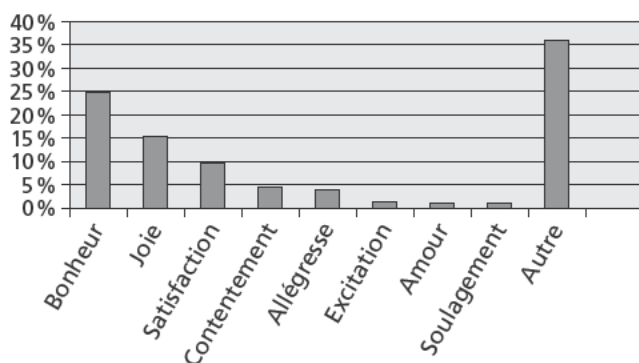
1. Ici on ne discutera pas les données sur le type d'action ni celles sur la présence de souvenirs.

(4,7%), allégresse (4,4%), enthousiasme (1,8%), amour (2,0%), soulagement (2,0%). La catégorie « autre » (34,4%) est plutôt vaste, car elle comprend de nombreuses étiquettes verbales liées à une expérience émotive agréable. Il s'agit de termes appartenant aussi bien au langage des émotions (par exemple l'euphorie) que d'expressions articulées liées à des conditions psychologiques et physiques de bien-être (par exemple : je me sentais bien, je me suis sentie libre et insouciant...).

Le type d'événement (ou antécédent) qui a été le plus souvent associé à ces émotions est celui que nous avons classé sous la rubrique des divertissements-loisirs (34,6%), suivie par celles des devoirs (28,2%), des affects (16,6%), de la détente (11%), des événements sociaux (8,8%; voir la figure 2). La catégorie travail représente seulement 0,5% des épisodes.

Le bonheur est plus fréquemment associé à des épisodes de divertissements et d'affects; la joie, à des épisodes d'affects; la satisfaction, aux devoirs.

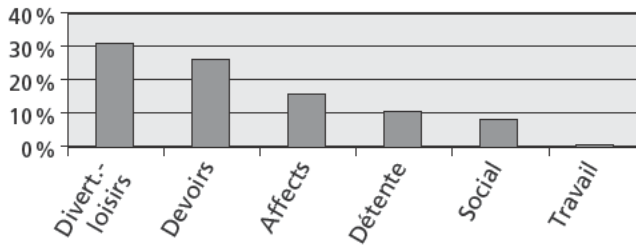
FIGURE 1
Typologie des émotions agréables



Les contextes où les expériences positives et les émotions ont été vécues le plus fréquemment sont les lieux publics et les espaces à l'air libre (41,8%), la maison (30,9%), et le milieu scolaire (22,3%; voir la figure 3). Dans 62,9% des cas, les émotions positives ont été ressenties en compagnie d'amis ou de connaissances, dans 16,7% des cas, le sujet était seul, dans 10,3% des cas avec le partenaire, dans 9,7% des cas en famille, et enfin, dans 0,5% des cas, avec des collègues. Les lieux publics et le milieu scolaire

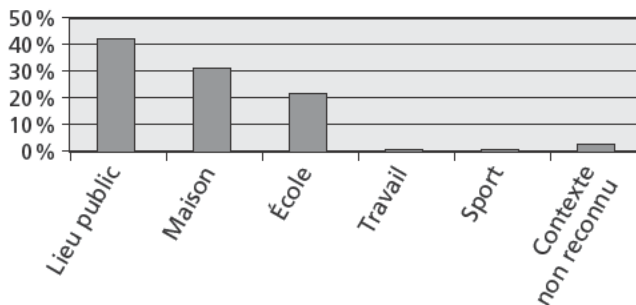
étaient les contextes où les émotions en compagnie d'amis étaient le plus fréquemment éprouvées. Lorsque les émotions étaient ressenties avec le partenaire ou en famille, le contexte privilégié était la maison.

FIGURE 2
Événements précédant les émotions agréables



Dans 59,2 % des cas, les émotions positives ont été partagées, c'est-à-dire que les sujets en ont parlé avec des personnes proches (les adolescents étaient en compagnie d'amis ou de connaissances dans 60,8 % des cas).

FIGURE 3
Contexte émotif



Enfin, la satisfaction dans la vie des adolescents qui est manifestée est de 5,4 sur une échelle de 1 à 7.

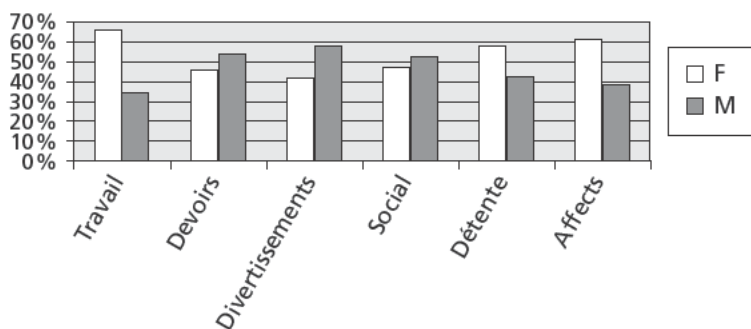
Comparaison selon le genre

La comparaison selon le sexe permet de relever des ressemblances et des différences qui sont d'un grand intérêt pour notre recherche.

Comme il est possible de l'observer, d'après la figure 4, la nature de l'événement positif diverge en fonction du genre ($\chi^2 = 14,4$, $dl = 5$, $p = 0,013$)¹. Par exemple, les adolescents sont davantage liés aux épisodes de divertissements (126 *vs* 90), alors que les adolescentes sont plus attachées aux épisodes affectifs (64 *vs* 40).

D'un point de vue statistique, des différences significatives se dégagent même en ce qui concerne le contexte émotif ($\chi^2 = 21,9$, $dl = 5$, $p = 0,005$). Si, en fait, la rubrique lieu public et espace à l'air libre a été citée le plus fréquemment par les deux sexes, ce sont les garçons qui ont été les plus nombreux à l'utiliser ($n = 142$ pour les garçons, $n = 119$ pour les filles); à l'opposé, la maison a été plus souvent associée aux épisodes relatés par les adolescentes ($n = 114$) qu'à ceux relatés par les adolescents ($n = 79$; voir la figure 5).

FIGURE 4
Nature de l'événement en fonction du genre

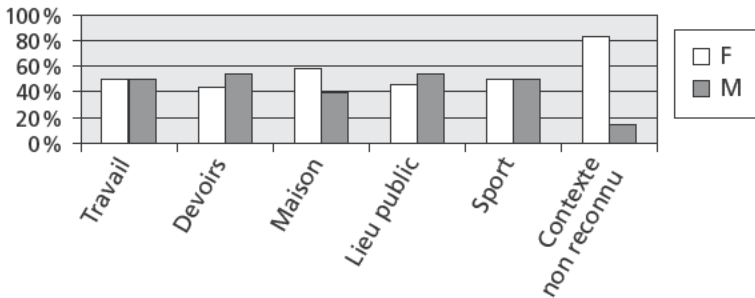


Enfin, on note des différences relativement au degré de satisfaction dans la vie entre les adolescents et les adolescentes (mesuré à travers la cohérence des différentes expressions faciales; $dl = 1$, $F = 9,4$, $p = 0,002$)², qui apparaît beaucoup plus élevé chez les premiers que chez les secondes.

1. dl : nombre de degré de liberté; p : probabilité

2. F : test F de Student.

FIGURE 5
Contexte émotif en fonction du genre



Aucune différence significative n'apparaît en ce qui concerne la typologie et l'intensité des émotions positives relatives, les actions connexes, le genre de personne avec lequel le sujet se trouvait lorsqu'il a vécu l'expérience positive décrite, la fréquence de partage avec les autres des émotions ressenties, ni même en ce qui a trait à la fréquence du souvenir.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans les données de la recherche que nous avons présentées, nous décrivons les caractéristiques des émotions et des affects positifs éprouvés dans la vie quotidienne des adolescents et nous analysons les différences de genres pour réfléchir au bien-être psychologique vécu au cours de l'adolescence.

Ces résultats nous permettent de dégager un certain nombre de considérations. D'abord, les émotions et les affects positifs sont une composante importante de la vie quotidienne des adolescents qui ont pris part à ce travail de recherche. Bien que nous ne disposions pas de données précises sur la fréquence journalière des états émotifs agréables, nous pouvons affirmer qu'une majorité des adolescents ont rempli avec facilité et en respectant les délais prévus le journal qui leur avait été remis (même si parfois celui-ci n'a pas été rempli en entier), en y reportant des épisodes positifs et les émotions connexes comme des événements inhérents à la vie de tous les jours.

Le vocabulaire psychologique lié aux émotions agréables apparaît plutôt riche et varié, puisqu'il s'attache non seulement à des mots d'usage commun, tels que le bonheur, la joie, la satisfaction, mais aussi aux étiquettes qui révèlent une connaissance précise de la dimension émotionnelle liée à la

satisfaction dans la vie : tendresse, sérénité, détente, extase, euphorie, paix sont quelques-uns des termes qui ont été classés dans la catégorie « autre » (figure 1), bien que, d'après les résultats, ils aient été moins fréquemment utilisés. Ils y sont pourtant représentés.

Les émotions agréables ont été éprouvées surtout dans les lieux de rendez-vous publics (cafés, pubs, boîtes de nuit, cinémas...) et dans des contextes associés à la nature (bois, parcs, localités en bord de mer, sentiers de montagne), mais aussi à la maison et à l'école. Étant donné que l'école est le lieu où les adolescents passent le plus de temps, il convient d'observer qu'ils réussissent à vivre des moments positifs aussi dans ce cas-là. Ces moments sont surtout liés à la réussite scolaire, qui est marquée par les interrogations, les évaluations et les performances athlétiques, mais également grâce au contact gratifiant avec leurs camarades, comme le montrent les exemples ci-après, extraits du corpus de données.

Sujet 208, M – À l'école, nous étions en train de faire du sport dans la salle de gym quand, avec des camarades, nous nous sommes mis à parler de la sortie scolaire de l'année dernière à Barcelone, en nous remémorant les moments les plus amusants que nous avons passés ensemble.

Sujet 246, M – À l'école, j'étais content parce que j'ai fini un projet que j'avais commencé avec mes camarades au mois de janvier.

Sujet 276, F – Je viens de rentrer d'un week-end fantastique passé à Mantoue avec mon petit copain et ses amis. Tout était si beau !

Sujet 100, F – Après avoir participé à la messe avec mon père, comme c'était la fête des Pères, j'ai fait tout ce qu'il devait faire à sa place : je ne voulais pas qu'il travaille, puisque c'était sa fête.

Sujet 291, F – J'étais seule chez moi sur le balcon, il n'y avait pas un nuage, je me sentais vraiment bien. Je suis restée à regarder le jardin, les oiseaux et le ciel.

Si l'on compare les résultats relatifs au genre, il faut tout d'abord signaler que les adolescentes ont un degré de satisfaction dans la vie significativement inférieur à celui des adolescents ; elles se représentent, en quelque sorte, comme étant moins heureuses. Ce phénomène se rapporte aux données relatives aux écrits sur l'adolescence, selon lesquels les filles seraient plus réfléchies, introspectives et critiques (Confalonieri et Scaratti, 2000 ; Grazzani, Groppo, Marchetti, Confalonieri, Pirovano et Righi, 1998 ; Palmonari, 1997 ; Petter, 1990 ; Vegetti Finzi et Battistin, 2000 ; Vianello, 1999). Par ailleurs, il serait nécessaire de vérifier si cette différence ne concerne

que la phase de l'adolescence ou si elle se confirme au cours des phases successives du cycle de la vie. Par exemple, dans une recherche de Warr et Payne (1982), menée en Grande-Bretagne avec des sujets adultes, on ne relève aucune différence significative entre les hommes et les femmes pour ce qui est du bien-être et de la satisfaction personnelle.

Si le degré de satisfaction est plus élevé chez les garçons, la typologie des émotions agréables expérimentées et plus particulièrement leur intensité sont en revanche très semblables en fonction du genre. Cela confirme ce qui se dégage d'une autre recherche (Grazzani Gavazzi et Duncan, 2002), à savoir qu'il n'existe pas de différences importantes entre les adolescents et les adolescentes concernant l'intensité émotionnelle. Ce résultat correspond à ce que nous avons trouvé dans une recherche menée avec de jeunes Italiens et Écossais ; en effet, les différences significatives, pour ce qui concerne l'intensité des émotions positives, sont plutôt liées à la culture d'appartenance.

Ce sont les milieux et les contextes où ces émotions sont éprouvées qui varient. Pour les adolescents, c'est à l'école qu'ils ressentent le plus souvent ces émotions alors que pour les adolescentes, à l'opposé, c'est dans le milieu domestique. Les adolescents s'amuse généralement avec leurs amis, alors que pour les adolescentes cela dépend essentiellement de la sphère des affects (moments de tendresse avec le partenaire, consolidation et confirmation des liens). Ces éléments confirment une image traditionnelle des garçons, qui sont davantage projetés vers le monde extérieur et occupés « à agir en raison de la nécessité pour eux d'exprimer un besoin d'aventure, d'exploration, de compétition, de défi », et une image des filles plus repliées vers le monde intérieur en raison de leur quête de confirmations « dans leur esprit et dans leur relation... au mystère de la générativité » (Pietropolli Charmet, 2000, p. 240, traduction libre).

Il faut souligner que les épisodes positifs sont fréquemment liés à des tâches de développement de nature affective et relationnelle pour les filles et de nature physique pour les garçons. Mais, au-delà des différences liées au genre, il est intéressant de constater qu'il s'agit d'expériences importantes aussi bien pour les premières que pour les seconds, qui engagent l'aspect physique, mental et relationnel dans la construction et la consolidation de l'identité personnelle. Au cours de l'adolescence, l'expérience positive et les émotions qui en découlent peuvent représenter un facteur de protection aussi bien parce qu'elles permettent d'élever le niveau de l'humeur en prédisposant le sujet à l'action créative que parce qu'elles constituent une sorte de réserve qui pourrait être utilisée dans les moments critiques, une ressource pour faire face aux situations négatives.

À ce propos, Spangler et Zimmermann (1999) pensent que l'expérience positive renforce chez l'adolescent les ressources psychologiques pour explorer, d'un point de vue cognitif et émotif, les différents scénarios de croissance.

Cette recherche, qui fournit une description de l'expérience émotionnelle positive dans la vie quotidienne des adolescents, nous pousse à nous interroger sur la possibilité d'une éducation visant à favoriser la conscience des émotions agréables c'est-à-dire le développement d'une conscience à caractère métacognitif (Doudin, Martin et Albanese, 2001). On peut apprendre aux adolescents à comprendre leurs propres émotions (Pons, Doudin et Harris, 2004), notamment en présence d'expériences positives, ce qui représente, à notre avis, un aspect important au même titre que la maîtrise des émotions négatives qu'on leur enseigne habituellement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abe, J.A. et C.E. Izard (1999). « The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory », *Cognition and Emotion*, 13(5), p. 523-549.
- Andrews, F.M. et S.B. Withey (1976). *Social Indicators of Well-Being*, New York, Plenum.
- Argyle, M. (1987). *The Psychology of Happiness*, Londres, Methuen.
- Armezzani, M. (1998). « La ricerca sui significati soggettivi di salute e benessere. Una riflessione epistemologica e una proposta di metodo », dans G. Tibaldi (dir.), *I significati soggettivi della salute e del ben-essere*, Padoue, Unipress, p. 11-24.
- Barone, L. (dir.) (2004). *Emozioni e disagio in adolescenza*, Milan, Unicopli.
- Blos, P. (1979). *The Adolescence Passage*, New York, International Universities Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press (traduction en italien: *La ricerca del significato*, Turin, Bollati Boringhieri, 1992).
- Confalonieri, E. et I. Grazzani Gavazzi (2002). *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milan, Unicopli.
- Confalonieri, E. et G. Scaratti (dir.) (2000). *Storie di crescita*, Milan, Unicopli.
- Csikszentmihalyi, M. et R. Larson (1984). *Being Adolescent*, New York, Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. et M. Wong (1991). « The situational and personal correlates of happiness: A cross-national comparison », dans F. Strack, M. Argyle et N. Schwarz (dir.), *Subjective Well-Being. An Interdisciplinary Perspective*, Oxford, Pergamon Press.

- Diener, E. (1996). « Subjective well-being in a cross-cultural perspective », dans H. Grad, A. Blanco et J. Georgas (dir.), *Key Issues in Cross-Cultural Psychology*, Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Diener, E., E.M. Suh, E. Lucas et H.L. Smith (1999). « Subjective well-being: Three decades of progress », *Psychological Bulletin*, 125(2), p. 276-302.
- Doudin, P.A., D. Martin et O. Albanese (2001). *Métacognition et éducation. Aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- Duncan, E. et I. Grazzani Gavazzi (2002). « What makes people happy ? A prospective diary study on positive emotions in Scottish and Italian young adults », *Proceedings of First European Conference on Positive Psychology*.
- Duncan, E. et I. Grazzani Gavazzi (2004). « Positive emotional experiences in Scottish and Italian young adults: A diary study », *Journal of Happiness Studies*, vol. 5, n° 4, p. 359-384.
- Ekman, P., R.W. Levenson et W.V. Friesen (1983). « Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions », *Science*, 221, p. 1208-1210.
- Erikson, E. (1982). *The Life Cycle Completed. A Review*, New York, Norton.
- Evans, P. et N. Edgerton (1991). « Life events and moods as predictors of the common cold », *British Journal of Medical Psychology*, 64, p. 35-44.
- Fredrickson, B.L. (2001). « The role of positive emotions in positive psychology », *American Psychologist*, 56(3), p. 218-226.
- Fredrickson, B.L. et R.W. Levenson (1998). « Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions », *Cognition and Emotion*, 12, p. 191-220.
- Frijda, N. (1986). *Emotions* (traduction en italien: *Emozioni*, Bologne, Il Mulino, 1988).
- Frijda, N. (1999). « Emotions and hedonic experience », dans D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (dir.), *Well-Being. The Foundations of Hedonic Psychology*, New York, Russell Sage Foundation, p. 190-210.
- Gartner, J., D.B. Larson et G.D. Allen (1991). « Religious commitment and mental health: A review of the empirical literature », *Journal of Psychology and Religion*, 19, p. 6-25.
- Gill, T.M. et A.R. Feinstein (1994). « A critical appraisal of the quality of quality-of-life-measurements », *Journal of American Medical Association*, 8, p. 272-285.
- Grazzani Gavazzi, I. (2002). « Positive emotions in everyday life: A study with Italian adolescents », *XVII ISSBD Meeting*, Ottawa.
- Grazzani Gavazzi, I. (dir.) (2004). *La competenza emotiva. Studi e ricerche nel ciclo di vita*, Milan, Unicopli.
- Grazzani Gavazzi, I. et E. Duncan (2002). « A diary study on positive emotions and well-being in Scottish and Italian young adults », dans G. Bellelli et A. Curci (dir.), *Emozioni: cultura, comunicazione, benessere*, Bari, Progedit, p. 157-162.

- Grazzani Gavazzi, I. et E. Duncan (2004). « Emozioni a valenza positiva e compiti di sviluppo in adolescenza », *Età evolutiva*, 78, p. 14-26.
- Grazzani Gavazzi, I., M. Groppo, A. Marchetti, E. Confalonieri, N. Pirovano et L. Righi (1998). « Adolescenti, emozioni e narrazione di Sé. Uno studio attraverso il diario », *Età evolutiva*, 61, p. 41-55.
- Grazzani Gavazzi, I. et V. Ornaghi (2001). « Esperienza e racconto delle emozioni in adolescenza: uno studio attraverso il diario », dans O. Matarazzo (dir.), *Emozioni e adolescenza*, Naples, Liguori, p. 87-109.
- Grazzani Gavazzi, I. et K. Oatley (1999). « The experience of emotions of interdependence and independence following interpersonal errors in Italy and anglophone », *Cognition and Emotion*, 13(1), p. 49-63.
- Johnson-Laird, P.N. et K. Oatley (1989). « The language of emotion: An analysis of a semantic field », *Cognition and Emotion*, 3(2), p. 447-465.
- Larson, R. et L. Asmussen (1991). « Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotion », dans M. Colton et S. Gore (dir.), *Adolescent Stress: Causes and Consequences*, New York, Aldine de Gruyter, p. 21-42.
- Laufer, M. et M.E. Laufer (1984). *Adolescence and Developmental Breakdown: A Psychoanalytic View*, New Haven, Yale University Press (traduction en italien: *Adolescenza e breakdown evolutivo*, Turin, Boringhieri, 1986).
- Legrenzi, P. (1998). *La felicità*, Bologne, Il Mulino.
- Lucas, R.E., E. Diener et E. Suh (1996). « Discriminant validity of well-being measures », *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, p. 616-628.
- Marcia, J.E. (1980). « Identity in adolescence », dans J. Adelson (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology*, New York, Wiley.
- Matarazzo, O. (dir.) (2001). *Emozioni e adolescenza*, Naples, Liguori.
- Myers, D.G. (2000). « The funds, friends, and faith of happy people », *American Psychologist*, 55(1), p. 56-57.
- Myers, D.G. et E. Diener (1995). « Who is happy ? », *Psychological Science*, 6, p. 10-19.
- Oatley, K. et P.N. Johnson-Laird (1987). « Towards a cognitive theory of emotion », *Cognition and Emotion*, 1(1), p. 29-50.
- Palmonari, A. (dir.) (1997). *Psicologia dell'adolescenza*, Bologne, Il Mulino.
- Peterson, C. (2000). « The future of optimism », *American Psychologist*, 55(1), p. 44-55.
- Petter, G. (1990). *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, Florence, Giunti.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*, Milan, Raffaello Cortina.
- Pons F., P.L. Harris et P.-A. Doudin (2002). « Teaching emotion understanding », *European Journal of Psychology of Education*, XVII, p. 293-304.

- Pons, F., P.-A. Doudin et P.L. Harris (2004). « Compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, D. Hancock et F. Pons (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-31.
- Rutter, M. et M. Rutter (1995). *L'arco della vita* (1^{re} édition, 1992), Florence, Giunti.
- Salovey, P., A.J. Rothman, J.B. Detweiler et T. Steward (2000). « Emotional states and physical health », *American Psychologist*, 55(1), p. 110-121.
- Sartorius, N. (1993). « A WHO method for assessment of health-related quality of life (WHOQOL) », dans S. Walker et R.M. Rosser (dir.), *Quality of Life Assessment : Key Issue in the 1990s*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Scherer, K.R. (1982). « Emotion as a process : Function, origin and regulation », *Social Science Information*, 21, p. 555-570.
- Scherer, K.R., H.S. Wallbott et A.B. Summerfield (1986). *Experiencing Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schimmack, U., S. Oishi et E. Diener (2002). « Cultural influences on the relation between pleasant emotions and unpleasant emotions : Asian dialectic philosophies or individualism-collectivism ? », *Cognition and Emotion*, 16(6), p. 705-719.
- Schwarz, N. et F. Strack (1999). « Reports of subjective well-being : judgmental processes and their methodological implications », dans D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (dir.), *Well-Being. The Foundations of Hedonic Psychology*, New York, Russell Sage Foundation, p. 61-84.
- Seligman, M. et M. Csikszentmihalyi (2000). « Positive psychology : An introduction », *American Psychologist*, 55, p. 5-14.
- Spangler, G. et P. Zimmermann (1999). « Attachment representation and emotion regulation in adolescents : A psychobiological perspective on internal working model », *Attachment and Human Development*, 1, p. 270-290.
- Stapley, J. et J.M. Haviland (1989). « Beyond depression : Gender differences in normal adolescents », *Sex Roles*, 20, p. 295-308.
- Storm, C., T. Storm et C. Jones (1996). « Aspects of meaning in words related to happiness », *Cognition and Emotion*, 10, p. 279-302.
- Strack F., M. Argyle et N. Schwarz (dir.) (1991). *Subjective Well-Being*, Oxford, Pergamon Press.
- Suh, E., E. Diener, S. Oishi et H.C. Triandis (1998). « The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures : Emotions *versus* norms », *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, p. 482-493.
- Tangney, J.P., P.E. Wagner, C. Fletcher et R. Gramzow (1992). « Shamed into anger ? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression », *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, p. 669-675.
- Vegetti Finzi, S. et A.M. Battistin (2000). *L'età incerta*, Milan, Mondadori.

- Vianello, R. (1999). *Psicologia dello sviluppo : adolescenza, età adulta, età senile*, Bergame, Edizioni Junior.
- Warr, P. et R. Paine (1982). « Experience of strain and pleasure among British adults », *Social Science and Medicine*, 16, p. 1691-1697.
- Zammuner, V. (1998). « Concepts of emotions : “Emotions” and dimensional ratings of Italian emotion words », *Cognition and Emotion*, 12, p. 243-272.
- Zammuner, V. (2001). « L’emozione estetica negli adolescent », dans O. Matarazzo (dir.), *Emozioni e adolescenza*, Naples, Liguori, p. 301-334.

CHAPITRE

7

Le sentiment de culpabilité comme outil d'information (*affect-as-information*) chez les adolescents

Francesco Mancini et Amelia Gangemi
École de psychothérapie cognitive
Association de psychologie cognitive (APC)
Rome, Italie
mancini@apc.it

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, les auteurs examinent les effets cognitifs de l'activation, chez un groupe d'adolescents, d'un sentiment de culpabilité pour avoir agi de façon irresponsable selon le mécanisme connu de l'affect-as-information: l'émotion est utilisée, telle une information saillante, dans la formulation des jugements et des évaluations (raisonnement émotionnel). À cet effet, les auteurs s'attacheront à présenter une contribution expérimentale sur l'influence du sentiment de culpabilité, provoqués par le biais de souvenirs de sentiments de culpabilité antérieurs, sur la perception du danger et sur les jugements relatifs aux performances préventives exprimés par un groupe d'adolescents scolarisés. Ils chercheront par ailleurs à savoir quel rôle joue le sentiment de culpabilité comme trait sur leur estimation du danger et de leurs propres performances préventives. D'après les résultats obtenus, ils ont pu déduire que, chez les adolescents, le sentiment de culpabilité est effectivement utilisé comme une information saillante pour la formulation d'estimations et de jugements. Les adolescents chez lesquels un sentiment de culpabilité a été stimulé estiment, de fait, les événements dangereux comme plus probables et plus graves et ils expriment un plus grand degré d'insatisfaction à l'égard des performances préventives. Les auteurs constatent enfin qu'il existe également un lien très fort entre le sentiment de culpabilité comme trait et le raisonnement émotionnel.

En psychologie du développement, un point cardinal dans l'étude de l'autorégulation est le lien qui existe entre processus cognitifs et expériences émotives. La plupart des recherches étudient l'impact des états émotionnels sur le processus cognitif.

Nous examinons ici l'un des mécanismes psychologiques d'influence qui semblent importants pour comprendre le rapport entre l'expérience consciente, l'émotion et la connaissance, à savoir le mécanisme des émotions comme outil d'information (*affect-as-information*), qui consiste à utiliser des émotions saillantes au cours de la formulation de jugements et d'évaluations (raisonnement émotif; Butler et Mathews, 1987; Forgas et Bower, 1988; Johnson et Tversky, 1983; Salovey et Birnbaum, 1989; Schwarz et Clore, 1983).

Nous nous emploierons notamment à vérifier dans quelle mesure l'activation du sentiment de culpabilité peut avoir une influence sur le fonctionnement cognitif et, par conséquent, sur les processus de raisonnement de sujets adolescents, selon les émotions comme outil d'information (*affect-as-information*). À cette fin, nous présenterons une contribution expérimentale sur l'influence de cet état émotionnel, provoqué de manière expérimentale par le biais de souvenirs de sentiments de culpabilité antérieurs, sur la perception du danger et sur les jugements relatifs à leurs propres performances préventives exprimés par un groupe d'adolescents scolarisés. Nous chercherons par ailleurs à savoir quel rôle joue le sentiment de culpabilité comme trait, défini comme une tendance chronique à recourir à cette émotion, sur leur estimation du danger et de leurs propres performances préventives.

Mais voyons tout d'abord ce que l'on entend par «émotions comme outil d'information». Selon ce mécanisme appelé également «raisonnement ex consequentia» ou «raisonnement émotif», l'état émotif influence le jugement lorsqu'il est perçu comme un outil d'information pertinent au jugement (Clore, 1992; Schwarz et Clore, 1988, 1996). En d'autres termes, les émotions ont fonction d'information, et elles influencent le jugement dans des directions conformes à l'état émotif, défini comme une expérience temporaire d'émotions (Butler et Mathews, 1987; Forgas et Bower, 1988; Johnson et Tversky, 1983; Salovey et Birnbaum, 1989; Schwarz et Clore, 1983).

La valeur apparente d'information des indicateurs émotifs peut être influencée par des différences émotives chroniques. Plus une personne éprouve un type particulier d'émotion, plus elle a tendance à s'y référer comme source fiable d'information. De fait, plusieurs études citées ont trouvé que des patients adultes anxieux ont tendance à utiliser leurs sentiments pour confirmer leurs pensées, dans ce cas des pensées ou des

jugements concernant un danger (Arntz, Rauner et van den Hout, 1995; Engelhard, Macklin, McNally, van den Hout et Arntz, 2003; Engelhard, van den Hout et Arntz, 2001; Engelhard, van den Hout, Arntz et McNally, 2002). C'est pourquoi les patients anxieux font souvent des raisonnements basés sur les émotions : ils tirent d'une situation des conclusions invalides sur la base de leur réaction émotive. Les sujets anxieux croient fermement que s'ils sont anxieux, c'est qu'il y a danger (Arntz, Rauner et van den Hout, 1995). Les auteurs affirment que cette tendance à prévoir un danger à partir d'un état d'anxiété subjectif peut influencer sur le développement et la persistance de troubles liés à l'anxiété, donnant lieu au cercle vicieux suivant : « Je me sens anxieux, donc il doit y avoir danger. Cette perception de danger me rend plus anxieux et, par conséquent, je crois fermement qu'il y a danger. »

Les études menées sur des sujets adultes normaux chez lesquels l'état émotif négatif a été induit en laboratoire sont d'un grand intérêt. Gasper et Clore (1998) ainsi que Scott et Cervone (2002, p. 33), en suivant une procédure identique, ont étudié le mécanisme des états émotifs comme outil d'information (*affect-as-information*) chez des sujets normaux. Scott et Cervone (2002) ont constaté que l'induction d'un état émotionnel négatif conduit les sujets à élever leurs critères d'évaluation de leurs propres performances. Ces résultats ont, d'après les auteurs, des répercussions cliniques intéressantes, notamment en ce qui concerne l'explication des mécanismes de genèse et de maintien du trouble dépressif. Scott et Cervone émettent l'hypothèse que l'état d'âme négatif active un raisonnement émotionnel et donc un cercle vicieux qui assurerait le maintien du trouble : si je suis dépressif, j'élève alors les critères d'évaluation de mes actions ; si je n'arrive pas à respecter ces critères (chose d'ailleurs très probable), alors mon humeur négative sera alimentée par la suite par une élévation ultérieure de mes critères de performance et ainsi de suite.

Ancora, Gasper et Clore (1998) ont démontré que l'état affectif négatif, chez les sujets normaux, influence la perception du danger et notamment l'estimation de la probabilité d'apparition d'événements négatifs. Les résultats de ces études rejoignent ceux obtenus par Arntz et ses confrères (1995), en ce qui concerne le rôle du raisonnement émotionnel dans le maintien des troubles d'anxiété. Dans ce cas, les sujets anxieux utiliseraient leur état d'âme pour valider, parmi les différentes croyances relatives à la présence d'un danger, celle qui serait relative à l'imminence de celui-ci, étant donné la grande probabilité d'apparition inférée. Gasper et Clore (1998) ont également observé qu'il existe une très grande corrélation entre l'anxiété comme trait et le raisonnement émotionnel, ce qui prouverait le rôle du sentiment comme trait, apparaissant chroniquement sur le sentiment comme état apparaissant de manière transitoire, lorsque des opinions sur la présence d'un danger sont émises.

Le raisonnement émotionnel semble également caractériser la pensée des enfants. Au cours d'une récente recherche, Muris, Merckelbach et Van Spauwen (2003) ont montré que, de même que les adultes, les enfants ont tendance à inférer la présence d'un danger d'après l'état émotionnel actif à ce moment-là.

Dans cette étude, les auteurs décrivaient, à des enfants âgés de 8 à 12 ans, quatre situations de distinguant par la présence ou l'absence d'une menace objective et d'une réponse d'anxiété du protagoniste et ils demandaient aux enfants d'estimer le degré de dangerosité de chaque scène. Muris et ses confrères ont remarqué que l'estimation du danger est influencée aussi bien par la présence ou l'absence d'une menace objective que par la présence ou l'absence de réponse émotive. En effet, les sujets estiment dangereuses certaines situations qui n'ont aucune raison de l'être; c'est le cas lorsque le protagoniste de la scène réagit avec anxiété. De même que Gasper et Clore (1998), Muris, Merckelbach et Van Spauwen (2003) ont pu constater que le raisonnement émotionnel était plus marqué chez les sujets, en l'occurrence des enfants, qui avaient obtenu un score élevé au questionnaire, relatif à l'évaluation de l'anxiété comme trait, qu'ils avaient rempli deux semaines auparavant. Ces résultats tendraient à confirmer l'idée que chez les enfants, et notamment chez les enfants anxieux, le raisonnement émotionnel joue un rôle crucial dans l'estimation du danger.

Partant de là, nous nous posons la question suivante: Que dire du sentiment de culpabilité et, plus spécifiquement, du sentiment de culpabilité éprouvé par les adolescents pour avoir agi de façon irresponsable? Nous avons mené récemment trois expérimentations (Mancini, Gangemi et van den Hout, 2005) qui ont révélé que, chez des sujets adultes normaux, l'induction du sentiment de culpabilité à la suite d'un geste irresponsable se manifeste de la façon suivante:

- 1) ils accordent, à un événement négatif possible, une plus grande probabilité et une plus grande gravité;
- 2) les critères d'évaluation qu'ils adoptent pour évaluer leurs propres performances s'élèvent;
- 3) ils préfèrent des choix sûrs.

À l'instar de Gasper et Clore (1998), ainsi que de Muris, Merckelbach et Van Spauwen (2003), nous avons pu mesurer, à l'aide d'un questionnaire approprié, que le sentiment de culpabilité comme trait influence nettement et accroît le raisonnement émotionnel activé par les sujets.

Comme dans les études de ces auteurs, le travail que nous présentons ici se propose de vérifier dans quelle mesure l'activation du sentiment de culpabilité peut influencer le fonctionnement cognitif et, par conséquent, les processus de raisonnement des sujets adolescents.

À cet effet, nous avons étudié comment des adolescents issus de milieux normaux, et ayant un trait de culpabilité faible et élevé, se serviraient d'émotions négatives (culpabilité) et positives (dans ce cas, la fierté ou l'orgueil pour avoir agi de manière à se sentir satisfait de soi) provoqués en laboratoire.

Plus précisément, nous avons étudié comment, chez les adolescents, le sentiment de culpabilité comme trait, qui est donc ressenti de manière chronique, peut influencer l'utilisation du sentiment de culpabilité comme état, qui survient de manière transitoire, en tant qu'outil d'information pour estimer un risque (probabilité et gravité d'un événement négatif) et les actions préventives relatives.

Le sentiment de culpabilité comme état a été étudié en faisant écrire aux participants un événement de leur vie où ils ont ressenti un sentiment de culpabilité ou un sentiment de fierté (Gasper et Clore, 1998). Le sentiment de culpabilité comme trait et le sentiment de culpabilité comme état ont été évalués selon l'inventaire de culpabilité de Jones et Kugler (1990).

Nous avons prédit qu'une plus grande perception du sentiment de culpabilité chez les adolescents participant à l'étude : *a*) augmenterait leur estimation du risque ; *b*) causerait une plus grande insatisfaction de leur action préventive. Nous avons également prédit que les adolescents ayant un trait de culpabilité élevé : *a*) auraient une estimation du risque supérieure à celle des adolescents ayant un trait de culpabilité faible ; *b*) jugeraient de façon plus négative leur action préventive par rapport aux adolescents ayant un trait de culpabilité faible.

1. MÉTHODE

Dans la présentation de la méthode, nous décrivons les sujets participants, le matériel utilisé et la façon dont l'analyse a été réalisée.

Participants et structure

On a choisi au hasard 248 élèves (127 garçons et 121 filles) d'une école secondaire de Palerme. L'âge moyen était de 14 ans (écart-type = 0,6 ; de 13 à 16 ans).

Ces élèves ont été divisés, toujours au hasard, en deux groupes d'état émotif induit (*affect-induction condition*) : 123 dans le groupe du sentiment de culpabilité, 125 dans le groupe du sentiment de fierté (voir le tableau 1).

Une structure factorielle de $2 \times (2)$ a été appliquée. Le facteur «entre sujets» (*between subjects*) était l'état émotif induit (négatif/culpabilité *vs* positif/fierté). Le facteur «à l'intérieur des sujets» (*within subjects*) était le sentiment de culpabilité comme trait (élevé *vs* faible).

Nous avons choisi de ne pas utiliser un groupe témoin, c'est-à-dire un groupe dans lequel aucune émotion n'était provoquée, et ce, pour deux raisons. La première mérite un rappel: il n'est pas réaliste d'imaginer un groupe de sujets sans aucun état émotionnel actif. En effet, au sein du groupe sans induction, des individus pourraient avoir des états émotifs hétérogènes comme la tristesse, la joie, les préoccupations, les craintes, etc. Un groupe témoin aurait donc pu produire des réponses susceptibles d'être attribuées à une moyenne d'états émotionnels. D'où l'importance d'uniformiser l'état émotionnel actif chez les sujets. La deuxième raison relève de notre volonté d'uniformiser notre démarche par rapport aux recherches les plus reconnues sur le plan international (voir Gasper et Clore, 1998). En effet, les expérimentations produites par les chercheurs les plus influents dans ce domaine opposent toujours un état émotionnel négatif (dans ce cas, le sentiment de culpabilité pour avoir agi de manière irresponsable) à un état émotionnel positif (en l'occurrence, la fierté).

Matériel et procédure

Les participants ont été évalués à l'intérieur de huit groupes. Ils ont reçu un livret avec des instructions écrites, une histoire et un certain nombre d'échelles visuelles analogiques de 100 mm (*visual analog scales* ou VAS). On leur a ensuite soumis un questionnaire pour vérifier l'efficacité de la manipulation par les instructions (soit la naissance du sentiment de culpabilité ou de fierté).

L'expérience a été menée dans une grande pièce. Un chercheur a dit aux participants qu'il s'agissait d'étudier comment les différences de personnalité pourraient influencer les perceptions des élèves. On a obtenu le consentement informé des parents ainsi que des adolescents. Chaque participant devait résoudre le problème individuellement.

Étude de l'état émotif

L'état émotif des participants a été étudié en demandant à ceux-ci de décrire un événement de leur vie au cours duquel ils ont ressenti de la culpabilité ou de la fierté (Schwarz et Clore, 1998). Les étudiants devaient décrire en quinze minutes un événement récent de leur vie de façon détaillée, en ajoutant leurs sentiments et leurs pensées à cette description.

Une histoire

Après avoir décrit ces expériences d'émergence d'un état émotif, tous les participants devaient lire l'histoire suivante :

Vous êtes chez vos grands-parents avec vos cousins. Vos grands-parents sont absents et vous décidez avec vos cousins de les rejoindre. Vous et vos cousins, distraits par vos conversations et vos blagues, oubliez de fermer la fenêtre de la salle de bain avant de quitter la maison. Plus tard, en regardant la télé, vous vous inquiétez du fait que des voleurs auraient pu entrer dans la maison des grands-parents par la fenêtre ouverte.

Un questionnaire

Après avoir lu l'histoire, tous les participants ont répondu au questionnaire relatif (*dependent measures*) à cette expérience.

Le questionnaire se compose de deux sections : la première comprend des échelles visuelles analogiques mesurant les jugements de probabilité d'un événement négatif et de sa gravité. Sur une échelle de probabilité de 0 à 100, les extrêmes sont 0 « extrêmement improbables » et 100 « extrêmement probables » ; sur une échelle de gravité de 0 à 100, les extrêmes sont 0 « pas grave du tout » et 100 « le plus grave que je peux imaginer ».

La deuxième section comprend des échelles visuelles analogiques mesurant le degré de satisfaction à l'égard d'actions préventives. Sur une échelle de satisfaction de 0 à 100, les extrêmes sont 0 « tout à fait satisfait » et 100 « tout à fait insatisfait ».

Inventaire du sentiment de culpabilité

Par la suite, tous les participants ont rempli un inventaire du sentiment de culpabilité de Jones et Kugler (1990).

Cet inventaire consiste en 45 items mesurant : « le sentiment de culpabilité comme trait », défini comme un sentiment de culpabilité constant au-delà des circonstances immédiates ; le « sentiment de culpabilité comme état », défini comme un sentiment de culpabilité basé sur des transgressions présentes ou récentes ; le « critère moral », défini comme l'adhésion à un code de principes moraux, sans référence à des comportements particuliers ou à des croyances très précises.

Les réponses sont données en tenant compte d'une échelle de 5 points : 1 = tout à fait d'accord ; 2 = en accord ; 3 = indécis ; 4 = en désaccord ; 5 = tout à fait en désaccord.

Un score total de l'échelle (10-215), un score total du sentiment de culpabilité comme trait (18-90) et un score total du sentiment de culpabilité comme état (10-50) ont été calculés en additionnant les réponses de manière transversale (*across items*).

2. RÉSULTATS

Cette section présente les résultats des différentes étapes de cette recherche.

Le sentiment de culpabilité comme trait

Les groupes ayant un trait de culpabilité élevé et faible ont été partagé selon la moyenne (*media split*).

Contrôle de l'état émotif

Afin d'évaluer le contrôle de l'état émotif des participants, nous avons effectué une analyse de variance (ANOVA), 2×2 (état émotif sentiment de culpabilité comme trait), sur les résultats concernant le sentiment de culpabilité comme état. L'expérience s'est révélée efficace, comme le montre un sentiment de culpabilité qui est plus élevé après le récit par le participant d'une histoire concernant un cas de culpabilité ($M = 34,76$; $ET = 3,21$) qu'après le récit d'une histoire concernant un cas de fierté ($M = 30,36$; $ET = 3$), $F(1,246) = 15,51$, $p < 0,001$)¹. De plus, les participants ayant un trait de culpabilité plus élevé ($M = 34,37$; $ET = 3,5$) ont démontré un sentiment de culpabilité comme état plus élevé que ceux ayant un trait de culpabilité plus faible ($M = 30$; $ET = 2,98$), ainsi que l'indique l'effet principal du sentiment de culpabilité comme trait ($F(1,246) = 16,90$; $p < 0,001$). Enfin, les individus ayant un trait de culpabilité élevé n'ont pas plus réagi à l'expérience à propos de l'état émotif que ne l'ont fait ceux ayant un faible trait de culpabilité, ainsi que le montre une interaction non significative entre état émotif $\times$ sentiment de culpabilité comme trait ($F(1,246) = 0,95$, *n.s.*). Par conséquent, il est peu probable que les différences d'estimation du risque et de critères de performance relevés soient liées au fait que les individus ayant un trait de culpabilité élevé présentent un plus grand changement, au moment où ils éprouvent un sentiment de culpabilité comme état, que ceux ayant un faible trait de culpabilité.

1. M: moyenne; ET: écart-type; F: statistique F de student; p: probabilité.

Estimation du risque (probabilité et gravité)

Nous avons effectué une analyse de variance (ANOVA), 2×2 (état émotif : culpabilité ou fierté $\times$ sentiment de culpabilité comme trait : élevé ou faible), sur les scores concernant l'estimation du risque. Comme il était prévu, les résultats pour les sujets « coupables » ont montré une plus grande fréquence et gravité d'un événement négatif (fréquence : $F(1,246) = 89,92$, $p < 0,001$; gravité : $F(1,246) = 25,62$, $p < 0,001$); voir le tableau 1).

De plus, les sujets ayant un faible trait de culpabilité ont prévu moins de risque que les sujets ayant un trait de culpabilité élevé, (fréquence : $F(1,246) = 23,55$, $p < 0,001$; gravité : $F(1,248) = 39,14$, $p < 0,001$; voir le tableau 1).

TABLEAU 1
**Moyenne et (écarts-types) des critères de risque
(fréquence et gravité) et actions préventives
pour les trois conditions expérimentales**

<i>Condition expérimentale</i>	<i>N = 248</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Gravité</i>	<i>Action préventive</i>
Expérience à propos de l'état émotif				
Culpabilité	123	67,3 (5,75)	68,3 (6,24)	68 (6,88)
Fierté	125	38,2 (3,98)	39,8 (3,76)	39,4 (3,7)
Culpabilité comme trait				
Élevé	144	68,2 (6,1)	68,4 (6,77)	68,7 (5,56)
Faible	104	39,7 (3,8)	41,1 (4,1)	41 (3,8)

Enfin, l'expérience à propos des états émotifs a influencé l'estimation du risque par une interaction avec le sentiment de culpabilité comme trait (fréquence : $F(1,246) = 26,16$, $p < 0,001$; gravité : $F(1,246) = 39,7$, $p < 0,001$).

Les données indiquent que les sujets ayant un trait de culpabilité élevé ont utilisé comme base de leur jugement leur état émotif négatif, contrairement aux sujets ayant un faible trait de culpabilité. Les figures 1 et 2 montrent la moyenne des réponses quant à la fréquence et à la gravité des événements en tant que fonction de la condition de l'état émotif (sentiment de culpabilité *vs* sentiment de fierté) et du niveau élevé ou faible du sentiment de culpabilité comme trait.

FIGURE 1
Probabilité moyenne en tant que fonction du sentiment de culpabilité vs le sentiment de fierté et du trait de culpabilité élevé vs faible pour l'échantillon total (N = 248)

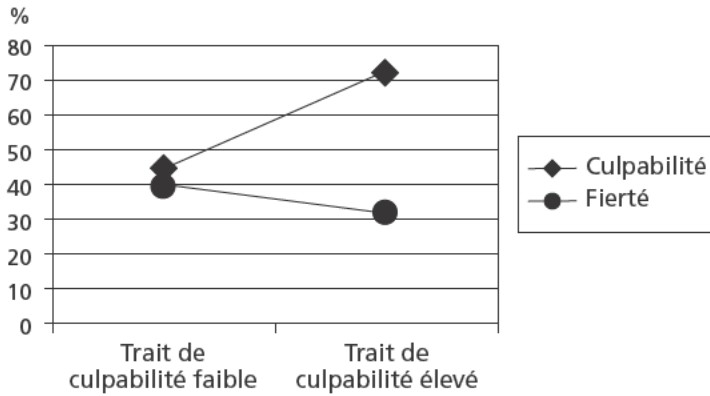
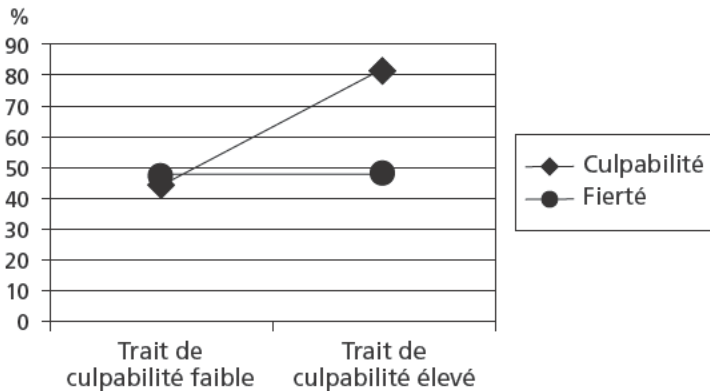


FIGURE 2
Gravité moyenne en tant que fonction du sentiment de culpabilité vs le sentiment de fierté et du trait de culpabilité élevé vs faible pour l'échantillon total (N = 248)



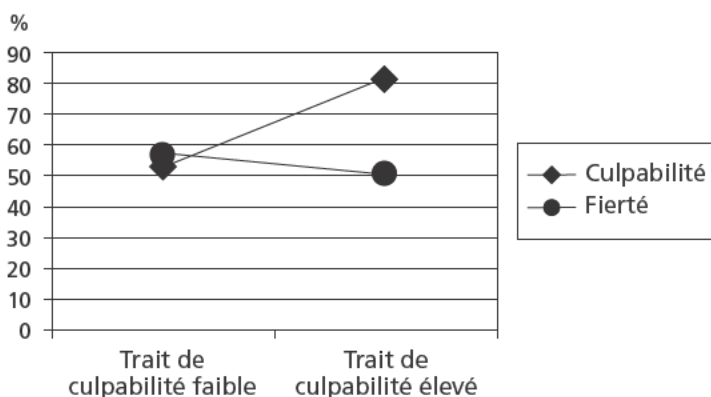
Degré de satisfaction des actions préventives

Nous avons effectué une analyse de variance (ANOVA), 2×2 (état émotif : culpabilité / fierté $\times$ sentiment de culpabilité comme trait : élevé ou faible), sur les scores concernant le degré de satisfaction des actions préventives.

Conformément à notre hypothèse, les sujets « coupables » ont exprimé une plus grande insatisfaction par rapport à leurs actions préventives que les sujets « fiers » ($F(1,246) = 11,86, p < 0,005$). Comme nous l'avions prévu, les sujets ayant un trait de culpabilité faible ont exprimé moins d'insatisfaction à l'égard de leurs actions préventives que les sujets ayant un trait de culpabilité élevé ($F(1,248) = 26,43, p < 0,001$). L'expérience à propos d'états émotifs a influencé le jugement des actions préventives par une interaction avec le sentiment de culpabilité comme trait ($F(1,248) = 9,73, p < 0,005$). Ce résultat indique que les sujets ayant un trait de culpabilité élevé ont utilisé l'information suscitée par leur état émotif négatif comme base pour évaluer leur performance.

La figure 3 montre l'évaluation des actions préventives en tant que fonction des conditions d'état émotif (sentiment de culpabilité *vs* sentiment de fierté) et du sentiment de culpabilité comme trait (élevé ou faible).

FIGURE 3
Moyenne de l'évaluation de la satisfaction des actions préventives en tant que fonction du sentiment de culpabilité *vs* le sentiment de fierté et du trait de culpabilité élevé *vs* faible pour l'échantillon total (N = 248)



DISCUSSION ET CONCLUSION

La présente recherche a examiné le mécanisme du sentiment de culpabilité comme outil d'information chez un groupe d'adolescents du secondaire, issus de milieux « normaux ».

Nous avons étudié comment le sentiment de culpabilité comme trait influence la manière d'utiliser le sentiment de culpabilité comme état pour juger la fréquence et la gravité du risque d'un événement négatif, ainsi que pour évaluer les actions préventives. À cet effet, nous avons observé comment des adolescents ayant un trait de culpabilité élevé et faible ont utilisé les états émotifs négatifs (culpabilité) et positifs (fierté) provoqués en laboratoire. L'état émotif a été étudié en faisant décrire par les participants un événement positif ou négatif de leur vie. Les résultats peuvent se résumer de la façon suivante.

On a d'abord prouvé qu'en général le sentiment de culpabilité est un outil d'information. En effet, par comparaison avec les adolescents « fiers », les « coupables » avaient davantage tendance à souligner plus fréquemment et avec une plus grande gravité, un événement négatif. De plus, les adolescents « coupables » ont montré plus d'insatisfaction par rapport à leurs actions préventives.

En outre, ce mécanisme du sentiment de culpabilité comme outil d'information a été associé au plan du sentiment de culpabilité comme trait. Plus élevé est le trait de culpabilité, plus forte est la tendance à surestimer le risque et à rehausser les critères d'évaluation des actions préventives. Ce résultat indique qu'une des différences importantes entre les sujets ayant un trait de culpabilité élevé ou faible pourrait être leur croyance en leur propre sentiment de culpabilité. Dans cette perspective, le sentiment comme trait influence la manière dont on se sert du sentiment comme état en tant qu'outil d'information.

Ces données, jointes aux conclusions de Arntz, Rauner et van den Hout (1995), Scott et Cervone (2002) et Gasper et Clore (1998), révèlent que les adolescents en général se servent du sentiment de culpabilité comme outil d'information lorsqu'ils estiment le risque d'un événement négatif et leur capacité de l'éviter.

La conclusion que le sentiment de culpabilité influence le jugement sur le risque et les critères d'action est cohérente avec les théories qui soulignent la nature constructive des jugements et des critères. Les critères que les personnes adoptent pour s'évaluer ainsi que pour évaluer les événements ne sont pas nécessairement toujours des contenus cognitifs préexistants et directement accessibles. Au contraire, les critères peuvent être construits

à travers un processus psychologique implicite. De plus, selon Scott et Cervone (2002) et Gasper et Clore (1998), nos conclusions indiquent que les prévisions de risque ainsi que les critères d'évaluation des performances peuvent être basés sur les émotions chez les adolescents.

Nous pensons que ce genre de raisonnement émotif (Arntz, Rauner et van den Hout, 1995) joue un rôle important dans le déclenchement d'un cercle vicieux : des sujets se servent d'un état émotif négatif pour confirmer des pensées et des croyances en accord avec leur état émotif négatif. Les conséquences cliniques de ce mécanisme sont sérieuses : développement, maintien et aggravation de troubles psychopathologiques (Salkovskis et Forrester, 2002 ; Mancini et Gangemi, 2002a et b ; Clark, 1986). Par exemple ce mécanisme s'applique aux psychopathologies comme le trouble obsessionnel-compulsif. Les patients obsessifs se sentent chroniquement coupables pour avoir agi de façon irresponsable (Mancini, 2001 ; Mancini et Gangemi, 2004 ; Niler et Beck, 1989 ; Rachman, 1993). Ils pourraient donc utiliser ce sentiment comme base d'information pour confirmer que l'événement négatif va se produire, qu'il sera très grave et que, finalement, leurs actions préventives ne seront pas à la hauteur de leurs critères moraux. Par conséquent, ils se sentiront presque certainement coupables d'avoir causé du mal à soi ou à autrui. Le mécanisme de la culpabilité comme outil d'information va donc mettre en marche un cercle vicieux où l'émotion négative sera le critère pour évaluer négativement une performance et cette évaluation renforcera l'émotion négative de départ. Nous pensons, de ce fait, que le rôle du raisonnement émotif chez les adolescents devrait être considéré du point de vue de la prévention.

Enfin, nous estimons que notre contribution est importante pour l'étude d'une question qui reste encore sans réponse : Pourquoi l'état émotif devient-il un outil d'information important pour juger la réalité chez un certain nombre d'adolescents, mais pas chez tous, en déclenchant un cercle vicieux qui renforce leurs croyances en fonction de leur état émotif et peut conduire à une psychopathologie ?

Nous affirmons que la réponse viendra justement des études qui se penchent expressément sur le rôle du sentiment comme trait (trait anxieux ou trait de culpabilité) dans l'usage du sentiment comme état pour porter des jugements et faire des évaluations (Arntz, Rauner et van den Hout, 1995 ; Gasper et Core, 1998 ; Scott et Cervone, 2002).

Ces expériences montrent clairement que :

- a) le sentiment comme état et le sentiment comme trait sont deux sources différentes d'information;
- b) le sentiment comme état et le sentiment comme trait interagissent;
- c) la valeur d'information apparente du sentiment comme trait est supérieure à celle du sentiment comme état.

Selon les études déjà mentionnées (Arntz, Rauner et van den Hout, 1995; Gasper et Core, 1998; Scott et Cervone, 2002), l'information liée au sentiment comme état est plus fiable si elle est en accord avec l'information fournie par le sentiment comme trait (ou disposition). À l'opposé, l'état émotif comme état est moins fiable s'il n'est pas en accord avec l'information fournie par le sentiment comme trait. Par conséquent, la valeur apparente de l'information fournie par le sentiment comme trait doit être considérée selon les différentes façons dont les individus se servent du sentiment comme état. Plus les personnes font l'expérience d'un état émotif particulier, plus elles peuvent s'en servir comme outil fiable d'information. Par exemple, des sujets au caractère très anxieux sont attirés par des informations menaçantes (Broadbent et Broadbent, 1988; MacLeod et Cohen, 1993). Ils sont plus portés à détecter et à croire à des signaux de danger, à interpréter des signaux ambigus de façon plus menaçante (MacLeod et Cohen, 1993) et à croire que des événements négatifs leur arriveront plus probablement qu'à d'autres (Butler et Mathews, 1987).

Bien que d'autres études soient nécessaires pour résoudre ce problème, nous croyons qu'une démarche psychologique et éducative sur la connaissance des émotions et de leur tendance à promouvoir un raisonnement émotif serait très utile. Cette démarche psychologique et éducative devrait inclure la façon dont le raisonnement émotif pourrait contaminer le jugement sur soi (y compris l'évaluation de ses propres performances), sur l'avenir et sur le monde. D'autres études sont évidemment nécessaires pour répéter et compléter nos expériences.

BIBLIOGRAPHIE

- Arntz A., M. Rauner et M. van den Hout (1995). «If I feel anxious, there must be danger: ex-consequentia reasoning in inferring danger in anxiety disorder», *Behaviour Research and Therapy*, 33, p. 917-925.
- Broadbent, D. et M. Broadbent (1988). «Anxiety and attentional bias: State and trait», *Cognition and Emotion*, 2, p. 165-183.
- Butler, G. et A. Mathews (1987). «Anticipatory anxiety and risk perception», *Cognitive Therapy and Research*, 11, p. 551-565.
- Clark, D.M. (1986). «A cognitive approach to panic», *Behaviour Research and Therapy*, 24, p. 461-470.
- Clore, G.L. (1992). «Cognitive phenomenology: Feelings and the construction of judgment», dans L.L. Martin et A. Tesser (dir.), *The Construction of Social Judgment*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 133-163.
- Engelhard, I.M., M. Macklin, R.J. McNally, M.A. van den Hout et A. Arntz (2003). «Emotion- and intrusion-based reasoning in Vietnam veterans with and without chronic posttraumatic stress disorder», *Behaviour Research and Therapy*, 39, p. 1339-1348.
- Engelhard, I.M., M.A. van den Hout et A. Arntz (2001). «Posttraumatic stress disorder after pregnancy loss», *General Hospital Psychiatry*, 23, p. 2-66.
- Engelhard, I.M., M.A. van den Hout, A. Arntz et R.J. McNally (2002). «A longitudinal study of "intrusion-based reasoning" and posttraumatic stress disorder after exposure to a train disaster», *Behaviour Research and Therapy*, 40, p. 1415-1424.
- Forgas, J.P. et G.H. Bower (1988). «Affect in social and personal judgments», dans K. Fiedler et J. Forgas (dir.), *Affect, Cognition and Social Behavior: New Evidence and Integrative Attempts*, Toronto, Hogrefe, p. 183-208.
- Gaspar, K. et G.L. Clore (1998). «The persistent use of negative affect by anxious individuals to estimate risk», *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, p. 1350-1363.
- Johnson, E.J. et A. Tversky (1983). «Affect, generalization, and the perception of risk», *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, p. 21-31.
- Jones, W.H. et K. Kugler (1990). *Preliminary Manual for the Guilt Inventory (GI)*. Document non publié. Knoxville, TN, University of Tennessee.
- MacLeod, C. et I.L. Cohen (1993). «Anxiety and the interpretation of ambiguity: A text comprehension study», *Journal of Abnormal Psychology*, 102, p. 238-247.
- Mancini, F. (2001). «El trastorno obsessivo-compulsivo », *Revista de Psicoterapia*, 42, p. 7-25.
- Mancini, F. et A. Gangemi (2002a). «Ragionamento e irrazionalità», dans C. Castelfranchi, F. Mancini et M. Miceli (dir.), *Fondamenti di cognitivismo clinico*, Turin, Bollati Boringhieri, p. 156-199.

- Mancini, F. et A. Gangemi (2002b). « Il paradosso nevrotico, ovvero della resistenza al cambiamento », dans C. Castelfranchi, F. Mancini et M. Miceli (dir.), *Fondamenti di cognitivismo clinico*, Turin, Bollati Boringhieri, p. 200-226.
- Mancini, F. et A. Gangemi (2004). « Fear of guilt of behaving irresponsibly in obsessive-compulsive disorder », *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 35, p. 109-120.
- Mancini, F., A. Gangemi et M.A. van den Hout (2005). « Guilt-as-information mechanism », *Submitted for publication*.
- Muris, P., H. Merckelbach et I. Van Spauwen (2003). « The emotional reasoning heuristic in children », *Behaviour Research and Therapy*, 41, p. 261-272.
- Niler, E.R. et S.J. Beck (1989). « The relationship among guilt, dysphoria, anxiety and obsessions in a normal population », *Behaviour Research and Therapy*, 27, p. 213-220.
- Rachman, S. (1993). « Obsessions, responsibility and guilt », *Behaviour Research and Therapy*, 31, p. 149-154.
- Salkovskis, P.M. et E. Forrester (2002). « Responsibility », dans R.O. Frost et G. Steketee (dir.), *Cognitive Approaches to Obsessions and Compulsions*, Oxford, Pergamon, p. 45-63.
- Salovey, P. et D. Birnbaum (1989). « Influence of mood on health relevant cognitions », *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, p. 539-551.
- Schwarz, N. et G. L. Clore (1983). « Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states », *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, p. 513-523.
- Schwarz, N. et G. L. Clore (1988). « How do I feel about it? Informative functions of affective states », dans K. Fiedler et J. Forgas (dir.), *Affect, Cognition and Social Behaviour*, Toronto, Hogrefe, p. 44-62.
- Schwarz, N. et G.L. Clore (1996). « Feelings and phenomenal experiences », dans E.T. Higgins et A. Kruglanski (dir.), *Social Psychology: A Handbook of Basic Principles*, New York, Guilford Press, p. 433-465.
- Scott, W.D. et D. Cervone (2002). « The impact of negative affect on performance standards: Evidence for an affect-as-information mechanism », *Cognitive Therapy and Research*, 26, p. 19-37.

La compréhension des émotions

Entre affect et intellect

Francisco Pons

*Université de Aalborg, Danemark
pons@hum.aau.dk*

Pierre-André Doudin

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

Paul L. Harris

*Université de Harvard, États-Unis
paul_harris@gse.harvard.edu*

Marc de Rosnay

*Université de Cambridge, Royaume-Uni
md364@cam.ac.uk*

RÉSUMÉ

Les auteurs de ce chapitre traitent une question cruciale par rapport au développement de la compréhension des émotions : celle de ses origines. Des études récentes issues de la psychologie du développement montrent que certaines caractéristiques intellectuelles et affectives de l'enfant sont à l'origine de la compréhension que l'enfant a des émotions. Toutefois, la contribution respective de ces caractéristiques intellectuelles et affectives ainsi que leur éventuelle interaction demeurent, jusqu'à ce jour, encore mal connues. L'objectif de la recherche que les auteurs présentent dans ce chapitre est d'examiner l'impact spécifique de ces caractéristiques intellectuelles et affectives ainsi que leur éventuelle interaction sur la compréhension des émotions. Une meilleure connaissance des origines du développement de la compréhension des émotions devrait contribuer, dans le futur, à l'élaboration de programmes éducatifs davantage ciblés dont la finalité est d'aider l'élève à mieux comprendre les émotions et de susciter l'utilisation de ces programmes ciblés par les intervenants dans le milieu scolaire.

La compréhension que l'enfant a des émotions a fait l'objet de nombreux travaux au cours des trente dernières années dans le domaine de la psychologie du développement. Plus récemment, plusieurs chercheurs ont présenté des travaux théoriques et empiriques issus non seulement de la psychologie du développement, mais aussi des sciences de l'éducation; ils ont commencé à s'intéresser à la relation entre la compréhension que l'enfant a des émotions et la qualité de son intégration scolaire. Ces travaux montrent que la compréhension que l'enfant a des émotions a une incidence positive sur son intégration scolaire et qu'il est possible de l'aider à développer sa compréhension des émotions (Lafortune et Mongeau, 2002; Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004). Ce chapitre s'inscrit dans cette nouvelle ligne de recherche. Il s'adresse non seulement aux chercheurs en psychologie du développement (intéressés par la question de la compréhension des émotions chez l'élève) et en sciences de l'éducation (intéressés par la question du développement de la compréhension des émotions chez l'enfant), mais aussi aux praticiens travaillant dans le milieu scolaire spécialisé et non spécialisé (psychologues scolaires, enseignants, éducateurs, etc.). Notre objectif est de participer à l'intégration des travaux issus de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation sur la compréhension que l'enfant a des émotions. À cette fin, nous traitons d'une question cruciale par rapport à la compréhension des émotions chez l'enfant, c'est-à-dire celle de ses origines intellectuelles ou affectives telles qu'elles sont analysées par les chercheurs en psychologie du développement. Une meilleure connaissance des origines du développement de la compréhension des émotions et des différences individuelles dans ce processus devrait concourir à l'élaboration et à l'utilisation de programme éducatif visant à aider l'enfant à développer sa compréhension des émotions (et, par extension, à favoriser son intégration scolaire). En effet, une meilleure connaissance de ces origines devrait contribuer à l'élaboration future de programmes davantage ciblés qui en tiendront compte (par exemple des programmes affectifs et des programmes intellectuels). Une meilleure connaissance de ces origines devrait également susciter la participation à l'utilisation de ces programmes ciblés par les intervenants dans le milieu scolaire, ceux qui sont les plus à même de choisir lequel de ces programmes est le mieux adapté à leurs élèves en fonction des connaissances qu'ils ont de leurs caractéristiques intellectuelles et affectives.

Des études récentes en psychologie du développement montrent que certaines caractéristiques intellectuelles et affectives de l'enfant sont à l'origine de la compréhension que l'enfant a des émotions (voir Harris, 1999; Harris et Pons, 2003; de Rosnay et Harris, 2002; de Rosnay, Pons, Harris et Morrell, 2004, pour des revues et discussions récentes). Toutefois, la contribution respective de ces caractéristiques intellectuelles et affectives ainsi que leur éventuelle interaction demeurent, encore de nos jours, mal

connues. L'objectif poursuivi dans la recherche présentée dans ce chapitre est d'examiner l'impact spécifique de ces caractéristiques intellectuelles et affectives ainsi que leur éventuelle interaction sur la compréhension des émotions.

Ce chapitre comporte cinq sections: 1) Définition du concept de compréhension des émotions et de ces différentes composantes; 2) Présentation de travaux récents sur l'impact de certaines caractéristiques affectives et intellectuelles sur la compréhension des émotions et discussions des limites de ces travaux; 3) Méthodologie de la recherche sur l'impact des abus (caractéristique affective) et des difficultés scolaires (caractéristique intellectuelle) sur la compréhension des émotions; 4) Présentation des principaux résultats de cette recherche; et 5) Discussion sur les implications théoriques et pratiques de la recherche.

1. LA COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS ET SES DIFFÉRENTES COMPOSANTES

La compréhension que l'enfant a de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle des émotions, des siennes ou de celles d'autrui, que celles-ci soient positives ou négatives, fictives ou réelles, ressenties ou exprimées, autrement dit, sa compréhension des émotions¹, a fait l'objet au cours des trente dernières années d'un nombre considérable de travaux au sein de la psychologie du développement. Ces travaux ont permis de reconnaître au moins neuf composantes différentes de la compréhension des émotions (Pons, Harris et de Rosnay, 2000; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002, pour des revues et discussions de ces neuf composantes):

- Composante 1: Reconnaissance des émotions sur la base d'expressions faciales, de mouvements corporels ou de prosodies.
- Composante 2: Compréhension de l'impact de causes situationnelles sur les émotions.
- Composante 3: Compréhension de l'impact des souvenirs sur les émotions.
- Composante 4: Compréhension de l'impact des désirs sur les émotions.

1. Le terme « compréhension des émotions » est considéré comme, similaire à ceux de « métaémotion », « intelligence émotionnelle », « alphabétisme émotionnel », « conscience émotionnelle » ou « théorie de l'esprit ».

- Composante 5: Compréhension de l'impact des connaissances et croyances sur les émotions.
- Composante 6: Compréhension de la possibilité de contrôler l'expression des émotions.
- Composante 7: Compréhension de la possibilité de réguler le ressenti émotionnel.
- Composante 8: Compréhension des émotions mixtes.
- Composante 9: Compréhension des émotions morales.

Ces travaux ont également montré que les neuf composantes se développent de façon très claire entre la petite enfance et la préadolescence. En effet, leur développement est hiérarchisé (stades développementaux) et organisé (structures développementales), ces stades et ces structures étant observables dans des sociétés et cultures tant occidentales (Pons, Harris et de Rosnay, 2004; Pons et Harris, sous presse) que non occidentales, comme celle des Quechua du Pérou (Tenenbaum, Visscher, Pons et Harris, 2004). Trois stades (et structures) ont été reconnus: externe, interne et réflexif. Ces stades (et structures) sont caractérisés par l'émergence d'un groupe de trois composantes de la compréhension des émotions. Ils peuvent se résumer brièvement de la façon suivante (Pons, Doudin et Harris, 2004, pour une description plus détaillée, et voir le tableau 1 pour un résumé).

1.1. COMPOSANTES EXTERNES (STADE I)

Le premier groupe de composantes de la compréhension des émotions est le plus facile à maîtriser par les enfants. Il émerge entre les âges de 2-3 ans et de 5-6 ans environ². Les enfants qui maîtrisent convenablement les composantes de ce premier groupe arrivent, par exemple, à attribuer correctement des émotions comme la joie, la tristesse, la peur ou la colère en regardant le visage d'une personne (Composante 1: Reconnaissance). Ils arrivent également à comprendre, par exemple, qu'une personne recevant un cadeau se sente heureuse ou qu'une personne poursuivie par un monstre puisse avoir peur (Composante 2: Cause situationnelle). Enfin, ils comprennent aussi qu'une personne regardant la photo d'un ami qui vient de disparaître puisse se sentir triste ou qu'une personne qui regarde le film de son anniversaire se sente heureuse (Composante 3: Souvenirs d'événements externes). L'un des points communs entre ces trois composantes

2. Les âges indiqués dans ce chapitre sont des tendances générales. Ils doivent cependant être considérés avec précaution étant donné l'existence, par exemple, de différences individuelles typiques et de différences méthodologiques importantes.

« externes » de la compréhension des émotions est que l'enfant, lorsqu'il les maîtrise correctement, comprend l'impact d'événements externes passés, présents, voire futurs sur les émotions. La maîtrise de ce premier groupe de composantes externes est une condition nécessaire pour la maîtrise du deuxième groupe de composantes, les composantes mentales.

1.2. COMPOSANTES MENTALES (STADE II)

Le deuxième groupe de composantes de la compréhension des émotions est intermédiaire du point de vue de la difficulté de leur maîtrise par les enfants. Il émerge entre les âges de 5-6 ans et 8-9 ans environ. Les enfants qui arrivent à maîtriser correctement les composantes de deuxième groupe sont capables de comprendre, par exemple, que deux personnes dans la même situation (elles ont faim et ne peuvent manger que du chocolat) peuvent ressentir différentes émotions (positives *vs* négatives) du fait qu'elles ont différents désirs (la première adore le chocolat, tandis que la deuxième déteste le chocolat; Composante 4: Désirs). Ils sont également capables de comprendre l'impact des croyances ou des connaissances sur les émotions. Ils arrivent, par exemple, à comprendre qu'une personne se sente triste parce qu'elle est toute seule à la maison et qu'elle ne sait pas qu'un ami est en route pour la voir ou qu'une personne se sente contente en regardant son émission préférée à la télévision même si, en même temps, un voleur est en train de lui dérober sa bicyclette (Composante 5: Connaissances). Enfin, ils comprennent aussi qu'il est possible de dissimuler son ressenti émotionnel, autrement dit, que l'expression d'une émotion, ou son apparence, ne correspond pas toujours au ressenti émotionnel intime. Ils comprennent, par exemple, qu'une personne venant de perdre à un jeu de cartes puisse présenter un visage heureux parce qu'elle ne veut pas montrer à un ami, qui a gagné au jeu de cartes et qui est en train de se moquer d'elle, qu'en réalité elle est en colère (Composante 6: Contrôle de l'expression). L'un des points communs entre ces trois composantes « mentales » de la compréhension des émotions est que l'enfant, lorsqu'il les maîtrise correctement, est capable de comprendre l'impact de certains phénomènes mentaux comme celui des désirs, des croyances (justes ou fausses) ou les intentions sur les émotions. La maîtrise de ce deuxième groupe, les composantes mentales, est une condition nécessaire pour la maîtrise du troisième groupe, les composantes réflexives.

1.3. COMPOSANTES RÉFLEXIVES (STADE III)

Enfin, le troisième groupe de composantes de la compréhension des émotions est le plus difficile du point de vue de leur maîtrise par les enfants. Il émerge entre les âges de 8-9 ans et 11-12 ans environ. Les enfants qui maîtrisent les composantes de ce troisième groupe comprennent qu'il est possible de réguler le ressenti émotionnel de façon efficace, non seulement au moyen de stratégies comportementales, mais aussi de stratégies psychologiques plus complexes. Ils comprennent, par exemple, qu'ils peuvent diminuer leur sentiment de tristesse en pensant à quelque chose d'agréable ou diminuer leur peur en pensant à quelque chose de rassurant (Composante 7: Régulation du ressenti). Ils comprennent également qu'ils peuvent ressentir au moins deux émotions différentes, voire de valeur opposée, en même temps. Autrement dit, ils comprennent que le ressenti émotionnel est complexe et qu'il est le produit de plusieurs émotions. Ils saisissent, par exemple, qu'ils pourraient se sentir à la fois heureux de retrouver leur animal favori qui s'était perdu et malheureux de voir que celui-ci s'est blessé. Ils comprennent qu'une personne venant de recevoir sa première bicyclette pour son anniversaire et qui ne sait pas monter à bicyclette puisse se sentir non seulement heureuse mais aussi effrayée (Composante 8: Émotions mixtes). Enfin, les enfants arrivent également à comprendre l'impact de certaines valeurs morales sur les émotions et, de ce fait, arrivent à saisir des émotions complexes comme la fierté ou la culpabilité. Ils sont capables de comprendre, par exemple, que, même s'ils peuvent ressentir un certain soulagement à ne pas dire une vérité embarrassante pour eux, ils peuvent se sentir coupables, non seulement d'avoir commis un acte moralement répréhensible (ils ont volé quelque chose), mais aussi de ne pas l'avouer quand on leur demande, donc de mentir. Plus positivement, ils peuvent également comprendre que, même s'ils peuvent ressentir une certaine frustration à partager avec leur prochain, ils peuvent ressentir, sinon de la fierté, en tout cas un certain plaisir dans la réalisation d'un acte altruiste (Composante 9: Émotions morales). L'un des points communs entre ces trois composantes «réflexives» de la compréhension des émotions est que l'enfant, lorsqu'il les maîtrise correctement, est capable de porter un regard sur les émotions et de comprendre qu'elles sont un phénomène complexe (elles peuvent être modifiées, mixtes et moralement ambivalentes).

Les trois stades du développement de la compréhension des émotions et leurs composantes sont résumés au tableau 1.

TABLEAU 1
**Les trois stades du développement de la compréhension
des émotions et leurs composantes**

<i>Stades</i>	<i>Composantes</i>
I. Externe (2-3 ans à 5-6 ans)	1. Reconnaissance 2. Causes situationnelles 3. Souvenirs
II. Mental (5-6 ans à 8-9 ans)	4. Désirs 5. Connaissances 6. Contrôle de l'expression
III. Réflexif (8-9 ans à 11-12 ans)	7. Régulation du ressenti 8. Émotions mixtes 9. Émotions morales

Signalons, pour conclure cette première section, qu'il existe d'autres composantes de la compréhension des émotions, comme celles de la compréhension de l'empathie, de la compréhension de l'impact des processus implicites (inconscient émotionnel), de la compréhension de l'influence de l'histoire propre à chaque individu (personnalité), de la compréhension de l'incidence de l'espoir ou de la compréhension du développement de la compréhension des émotions (perspective diachronique). Certaines de ces composantes additionnelles sont, depuis longtemps, reconnues dans le cadre de la psychologie clinique (par exemple en psychanalyse), mais n'ont pas fait l'objet, à notre connaissance, d'études empiriques systématiques dans le champ de la psychologie du développement. Certaines de ces composantes additionnelles pourraient être considérées comme des précurseurs et émergeraient dès avant l'avènement du langage chez le bébé, tandis que d'autres émergeraient à l'âge adulte et continueraient de se développer tout au long de la vie.

2. ORIGINES DE LA COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS

C'est une chose de montrer que la compréhension des émotions est constituée d'au moins neuf composantes différentes et que ces composantes s'assemblent en trois groupes développementaux de plus en plus complexes (externe, mental et réflexif); mais c'est autre chose d'expliquer le développement de ces composantes (et des différences individuelles typiques dans ce développement). De nos jours, au moins deux modèles explicatifs peuvent être proposés. La construction de ces deux modèles résulte d'une

interprétation de la littérature par nous-mêmes (Harris, 1999; Harris et Pons, 2003; Pons, Doudin et Harris, 2004, pour une présentation des premières versions de cette méta-analyse).

Ces deux modèles reconnaissent l'influence de certaines caractéristiques de l'enfant et de son environnement social proche (sa famille) ou plus large (la culture et la société dans lesquelles il vit). Toutefois, ils diffèrent dans leur conception de la nature de cette influence. Dans le premier modèle, qui peut être qualifié de « psychodynamique » et d'« éthologique », cette influence est considérée comme étant plutôt d'origine affective, tandis que dans le deuxième modèle, qui peut être qualifié de « cognitif » et « développemental », cette influence est considérée comme étant plutôt d'origine intellectuelle. Ces deux modèles peuvent être résumés brièvement de la façon suivante.

2.1. ORIGINE AFFECTIVE

Dans le premier modèle, la qualité des expériences affectives de l'enfant et plus particulièrement la qualité des relations d'attachement entre l'enfant et sa mère (qui est en général, sinon la principale, en tout cas sa première figure d'attachement) sont considérées comme des caractéristiques affectives ayant une incidence première sur la compréhension des émotions de l'enfant. L'hypothèse sous-jacente à ce modèle est que plus le bien-être affectif de l'enfant et de son entourage familial est élevé, plus la compréhension que l'enfant a des émotions est évoluée.

Plusieurs travaux soutiennent cette hypothèse. Ils montrent qu'il existe une corrélation positive claire entre la compréhension des émotions de l'enfant et la relation d'attachement de celui-ci à sa mère. Par exemple, les enfants qui ont un attachement « sécure » ont un niveau de compréhension des émotions plus poussé que les enfants qui ont une relation d'attachement « ambivalente » ou « insécure » (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990; Fonagy et Target, 1997; Fonagy, Redfern et Charman, 1997; Main, Kaplan et Cassidy, 1985; Meins, Fernyhough, Russel et Clark-Carter, 1998; de Rosnay et Harris, 2002; Steele, Steele, Croft et Fonagy, 1999). Il en va de même en ce qui concerne les mères. Plus les mères ont une relation d'attachement adaptée, plus la compréhension que leur enfant a des émotions est évoluée (par exemple Steele, Steele, Fonagy, Croft et Holder, sous presse).

D'autres travaux davantage cliniques montrent que là où les relations d'attachement sont sérieusement faussées, comme c'est le cas dans les situations d'abus, la capacité des enfants abusés (3 à 7 ans) à reconnaître des émotions de base comme la joie, la tristesse, la colère ou la peur (composante externe) est sérieusement diminuée (Aber et Allen, 1987; Camras,

Ribordy, Hill et Martino, 1990; Camras, Grow et Ribordy, 1983; Camras, Ribordy, Hill, Martino, Spaccarelli et Stefani, 1988). Les filles (entre 6 et 12 ans) qui ont été abusées par leur père (ou par leur figure paternelle) ont une moins bonne compréhension des causes situationnelles des émotions (composante externe; Shipman, Zeman, Penza et Champion, 2000). De même, les enfants qui ont été physiquement abusés ont plus de difficultés à comprendre comment réguler leurs émotions (composante réflexive; Shipman et Zeman, 2001). Enfin, les mères qui ont abusé physiquement leur enfant ont plus de difficulté à reconnaître les émotions de leur enfant (composante externe) et elles ont également plus de difficulté à comprendre comment aider leur enfant à réguler ses émotions (composante réflexive; Shipman et Zeman, 1999).

2.2. ORIGINE INTELLECTUELLE

Dans le deuxième modèle, la qualité des expériences intellectuelles de l'enfant et de son entourage familial (et plus particulièrement de sa mère) est considéré comme une caractéristique ayant une incidence première sur la compréhension des émotions de l'enfant. L'hypothèse sous-jacente de ce modèle est que plus le niveau intellectuel de l'enfant et de son entourage familial est évolué, plus la compréhension que l'enfant a des émotions est évoluée.

Plusieurs travaux soutiennent cette deuxième hypothèse. Ils montrent, en effet, qu'il existe une corrélation positive claire entre la compréhension que les enfants ont des émotions et leur niveau langagier (Cutting et Dunn, 1999; Harris, de Rosnay et Pons, sous presse; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, 2003). Il en va de même avec les mères des enfants. Le fait pour les mères de dialoguer fréquemment et de manière cohérente avec leur enfant des causes ou des conséquences des émotions a une influence positive sur la compréhension que leur enfant a des émotions (Brown et Dunn, 1996; Dunn, Brown et Beardsall, 1991; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla et Youngblade, 1991; Garner, Jones, Gaddy et Rennie, 1997; de Rosnay, Pons, Harris et Morrell, 2004; Ruffman, Slade et Crowe, 2002).

D'autres travaux montrent que les enfants sourds et plus particulièrement ceux qui ont un accès limité à la langue des signes souffrent d'un retard dans le développement de leur compréhension des états mentaux comme ceux des émotions (Deleau, 1996; Figueras-Costa et Harris, 2001; Peterson et Siegal, 1995, 1999). Enfin, les adultes handicapés mentaux (ayant un quotient intellectuel moyen de 50) souffrent d'un retard dans leur compréhension des émotions. Ils ont de la difficulté à comprendre, par exemple l'influence des croyances sur les émotions (composante mentale), la nature mixte de certaines émotions, l'impact de certaines règles morales

sur les émotions ou la possibilité de réguler les ressentis émotionnels (composantes réflexives; Hernández-Blasi, Pons, Escalera et Suco, 2003). Enfin, signalons qu'à notre connaissance aucune étude empirique n'a été réalisée jusqu'à présent sur l'impact des difficultés d'intégration scolaire sur la compréhension des émotions des enfants. Ainsi, on ne connaît pas encore aujourd'hui la compréhension des émotions des enfants qui ont redoublé leur année scolaire ou qui sont dans des classes où sont regroupés des élèves qui ne peuvent suivre la classe ordinaire. Ces deux indicateurs de difficultés scolaires peuvent être considérés comme de vrais indicateurs, notamment, de difficultés d'ordre intellectuel, tant sur le plan des apprentissages que sur celui des compétences.

2.3. ORIGINES AFFECTIVES OU INTELLECTUELLES ?

Les différents travaux qui viennent d'être présentés contribuent indéniablement à une meilleure connaissance de l'impact de certaines caractéristiques affectives et intellectuelles sur la compréhension des émotions. Ils montrent qu'il existe des relations claires entre la compréhension que l'enfant a des émotions et certaines de ses caractéristiques ou certaines des caractéristiques de sa famille, ces caractéristiques étant affectives (relations d'attachement, abus) ou intellectuelles (niveau langagier, discours sur les émotions, QI). Toutefois, au moins quatre limites émergent de ces travaux, la première étant de loin la plus importante.

Premièrement, il est difficile d'évaluer la contribution spécifique des caractéristiques affectives et intellectuelles et leur éventuelle interaction dans l'explication de la compréhension des émotions. En effet, plusieurs travaux montrent qu'il existe une covariation entre la qualité de l'attachement mère-enfant (caractéristique affective) et la qualité des discours mère-enfant sur les émotions (caractéristique intellectuelle). Les mères qui ont une relation d'attachement «sécure» avec leur enfant sont en même temps celles qui parlent le plus fréquemment et de façon cohérente de leur relation d'attachement à leur propre mère (van IJzendoorn, 1995). Meins, Fernyhough, Fradley et Tuckey (2001) montrent également que les mères qui parlent de façon cohérente des émotions quand leur enfant a 6 mois ont des enfants qui manifestent un type d'attachement «sécure» à l'âge de 12 mois. Laible et Thompson (2000) soutiennent que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant est un bon prédicteur des discours de la mère et de l'enfant sur les émotions (caractéristique intellectuelle).

La situation se complique lorsqu'on examine attentivement les résultats de certaines de ces recherches révélant qu'il n'existe pas de relation entre la compréhension des émotions et certaines caractéristiques affectives ou intellectuelles. Fonagy, Redfern et Charman (1997) croient que

la relation d'attachement est un bon prédicteur de la compréhension de l'émotion de l'enfant, et ce, même quand le niveau langagier de l'enfant est contrôlé (voir également Steele, Steele, Croft et Fonagy, 1999). Humfress, O'Connor, Slaughter, Target et Fonagy (2002) expliquent également que la compréhension des émotions de jeunes enfants de 12-13 ans corrèle de façon positive avec leur discours sur leur relation d'attachement, mais non avec leur niveau langagier. D'un autre côté, Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Fradley et Tuckey (2002) montrent que la relation d'attachement de l'enfant à 6 mois ne prédit pas sa compréhension des émotions à 4 ans et que seuls les discours maternels sur les émotions et le niveau langagier de l'enfant permettent de prédire sa compréhension des émotions. Comme le montre également de Rosnay (2003), le discours maternel sur les émotions est un bon prédicteur de la compréhension des émotions des enfants de 4-6 ans, même lorsque la qualité de la relation d'attachement mère-enfant est contrôlée. Enfin, Ciarrochi, Chan et Caputi (2000) n'observent aucune relation entre le quotient intellectuel et la compréhension des émotions, alors que Buitelaar, van der Wees, Swaab-Barneveld et Jan van der Gaag (1999) et Hernández-Blasi, Pons, Escalera et Suco (2003) observent une telle relation.

Deuxièmement, la plupart des travaux sur l'impact des caractéristiques intellectuelles et affectives sur la compréhension des émotions portent sur des jeunes enfants d'âge préscolaire ou primaire. Il est par conséquent difficile de saisir le rôle de ces deux groupes de caractéristiques chez des enfants plus âgés (par exemple chez des préadolescents).

Troisièmement, la plupart des travaux sur l'impact des caractéristiques intellectuelles et affectives sur la compréhension des émotions mesurent cette compréhension soit au moyen d'un petit nombre de ces composantes (en général, une ou deux composantes sont mesurées chez le même individu), soit au moyen de composantes relativement simples (en général externes). Il est par conséquent difficile de saisir le rôle de ces deux groupes de caractéristiques lorsque plusieurs composantes, à la fois simples et complexes, sont mesurées (externes, mentales et réflexives).

Enfin, même si quelques travaux empiriques et théoriques ont déjà été effectués sur l'impact des abus (caractéristique affective) et de la qualité de l'intégration scolaire (caractéristique intellectuelle) sur la compréhension des émotions, il serait intéressant de pousser plus avant l'étude empirique de l'impact de ces deux groupes de caractéristiques.

La recherche que nous présentons maintenant apporte quelques éléments de solution aux quatre limites que nous venons d'évoquer. Notre objectif est d'examiner l'impact spécifique de l'intégration scolaire (caractéristique intellectuelle) et de l'abus (caractéristique affective) ainsi que

leur éventuelle interaction sur la compréhension que des préadolescents ont de neuf composantes simples et complexes de la compréhension des émotions.

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous présentons ici un échantillon de 28 préadolescents de langue française qui ont été évalués. Ils ont tous été évalués individuellement dans leur milieu scolaire, selon le *Test of Emotion Comprehension* (TEC). Nous présentons ci-après la procédure utilisée et le score obtenu.

3.1. POPULATION

Un échantillon de 28 préadolescents répartis en quatre groupes a été évalué.

Groupe 1: préadolescents abusés ayant des difficultés scolaires (A+ D+).

Groupe 2: préadolescents abusés, sans difficultés scolaires (A+ D-).

Groupe 3: préadolescents non abusés ayant des difficultés scolaires (A- D+).

Groupe 4: préadolescents non abusés, sans difficultés scolaires (A- D-).

L'âge moyen était le même dans chaque groupe (environ 13 ans). La proportion de filles et de garçons était sensiblement la même dans chacun des quatre groupes. Tous les préadolescents parlaient la langue française.

Dans la littérature spécialisée sur les abus envers les enfants (pour une revue, voir Erkohen-Marküs et Doudin, 2000), on distingue quatre types d'abus: *a*) les abus physiques (frapper, gifler, etc.); *b*) les abus sexuels (inceste, viol et tentative de viol, attouchements sexuels, exposition à la pornographie ou aux actes indécents, etc.); *c*) les abus psychologiques (abus verbal, dépréciations, humiliations, actes symboliques terrifiants, cruauté psychologique, etc.); et *d*) les négligences (déficit des soins prodigués, abandon, absence d'attention physique et/ou psychologique, etc.).

Comme nous l'avons montré (Doudin, Pons, Pfulg et Martin, 2004), tous les préadolescents abusés (groupes 1 et 2 de notre échantillon) ont subi un ou plusieurs types d'abus dans leur famille: abus psychologiques (100 %); négligences (71 %); abus physiques (14 %); abus sexuels (14 %). En raison de la gravité des abus subis, tous ces préadolescents ont été retirés de leur foyer familial au moyen de l'intervention des services sociaux et placés

dans une institution spécialisée située dans une commune de la banlieue de Lausanne (Suisse). Signalons que tous les parents biologiques des préadolescents abusés ont également été abusés lorsqu'ils étaient enfants.

Conformément à la littérature, deux mesures dites de pédagogie « compensatoire » sont révélatrices de difficultés d'intégration scolaire (pour une revue, voir Doudin, 1996) : *a*) l'orientation dans des classes regroupant des élèves en difficulté et *b*) le redoublement d'au moins une année scolaire. L'orientation dans ce type de classe ainsi que le redoublement d'années scolaires sont déterminés, entre autres, par des résultats scolaires insuffisants. Ils peuvent être considérés comme des indicateurs, notamment de difficultés d'ordre intellectuel, autant sur le plan des apprentissages que sur celui des compétences.

Tous les préadolescents (groupes 1, 2, 3 et 4) examinés dans cette recherche fréquentaient le même établissement scolaire. Presque tous ceux qui avaient des difficultés d'intégration scolaire (groupes 1 et 3) ont doublé au moins une année scolaire (86 %) et une majorité ont été orientés dans des classes regroupant des élèves en difficulté (57 %). Signalons qu'afin de favoriser l'intégration sociale des préadolescents abusés (groupes 1 et 2) l'institution dans laquelle ils vivaient a choisi de les scolariser dans l'établissement scolaire le plus proche.

3.2. PROCÉDURE ET SCORE

Tous les préadolescents ont été examinés individuellement dans une petite salle de leur école. La durée de l'examen était en moyenne de trente minutes. La compréhension des émotions a été évaluée au moyen du *Test of Emotion Comprehension* ou TEC (Pons et Harris, 2000 ; Pons, Harris et de Rosnay, 2004, pour des descriptions détaillées du TEC). Plusieurs travaux empiriques avec des participants différents montrent que le TEC est un instrument valide et fidèle (Pons et Harris, sous presse ; Pons, Harris et de Rosnay, 2004 ; Pons, Lawson, Harris et de Rosnay, 2003 ; Pons, Harris et Doudin, 2002 ; Tenenbaum, Visscher, Pons et Harris, 2004 ; Hernández-Blasi, Pons, Escalera et Suco, 2003). Le TEC a été traduit en plusieurs langues (français, anglais, espagnol, italien, hollandais, danois [norvégien], quechua, arabe et bientôt allemand et grec) et il est utilisé par plusieurs dizaines d'institutions de recherches appliquées (clinique et pédagogique) en Europe, en Amérique et au Moyen-Orient.

Le TEC consiste en un livre d'images de format A4. Dans la partie supérieure de chaque page se trouve une grande image représentant une histoire mettant en scène un ou plusieurs personnages qui se trouvent dans une situation chargée sur le plan émotionnel. Dans la partie inférieure de

la page se trouvent quatre images représentant chacune une émotion de base différente, comme la joie, la tristesse, la peur ou la colère, sous la forme d'expressions faciales. La procédure générale du TEC se divise en deux temps. Dans un premier temps, l'examineur présente l'histoire au sujet. Dans un deuxième temps, il demande au sujet d'attribuer une émotion au personnage principal de l'histoire en pointant parmi les quatre images celle qui correspond le mieux à ce que ressent le personnage principal (les réponses des sujets peuvent être verbales ou non verbales). Le TEC est divisé en neuf sections. Chaque section mesure une composante particulière de la compréhension des émotions de plus en plus complexe: 1) Reconnaissance, 2) Causes situationnelles, 3) Souvenirs, 4) Désirs, 5) Connaissances, 6) Contrôle de l'expression, 7) Régulation du ressenti, 8) Émotions mixtes et 9) Émotions morales (voir section 1 et tableau 1 pour une description et un résumé de ces composantes). Un point est attribué pour chaque composante réussie. Cette procédure permet de calculer un *niveau global* de compréhension des émotions variant du niveau 0 (échec à toutes les composantes) au niveau IX (réussite à toutes les neuf composantes).

4. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

TABLEAU 2
Nombre de préadolescents par niveau global
de compréhension des émotions et par groupe

Groupe	Niveau global de compréhension des émotions					
	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Groupe 1 (A+ D+)	1		1	2	3	
Groupe 2 (A+ D-)			1	2	1	3
Groupe 3 (A- D+)		1	1	3	1	1
Groupe 4 (A- D-)					4	3

Dans le tableau 2, nous indiquons le nombre de préadolescents par niveau global de compréhension des émotions et par groupe. La majorité (57 %) des préadolescents abusés avec difficultés scolaires (groupe 1) comprend au plus sept composantes de la compréhension des émotions (au plus, niveau VII), aucun n'arrivant à comprendre les neuf composantes (niveau IX). La majorité (57 %) des préadolescents abusés sans difficultés scolaires (groupe 2) comprend au moins huit composantes de la compréhension des émotions (niveaux VIII ou IX), une minorité substantielle (43 %) arrivant à comprendre les neuf composantes (niveau IX). La majorité (71 %) des préadolescents non abusés avec difficultés scolaires (groupe 3) comprend au plus sept

composantes de la compréhension des émotions (au plus niveau VII), un seul arrivant à comprendre les neuf composantes (niveau IX). Enfin, la majorité (57 %) des préadolescents non abusés sans difficultés scolaires (groupe 4) comprend au moins huit composantes de la compréhension des émotions (niveaux VIII ou IX), une minorité substantielle (43 %) arrivant à comprendre les neuf composantes (niveau IX).

Des analyses statistiques (analyses de variance et de contraste) montrent que seul le fait d'éprouver des difficultés scolaires a un impact significatif sur le niveau global de compréhension des émotions des préadolescents examinés dans cette recherche. La majorité (64 %) des préadolescents avec difficultés scolaires (groupes 1 et 3) comprend au plus sept composantes de la compréhension (au plus niveau VII), un seul arrivant à comprendre les neuf composantes (niveau IX), tandis que la majorité (57 %) des préadolescents sans difficultés scolaires (groupes 2 et 4) comprend au moins huit composantes de la compréhension des émotions (niveaux VIII ou IX ; presque tous arrivant à comprendre au moins sept composantes – au moins niveau VII), une minorité substantielle (43 %) arrivant à comprendre les neuf composantes (niveau IX).

Aucune différence significative n'a été trouvée entre les préadolescents abusés (groupes 1 et 2) et non abusés (groupes 3 et 4). Dans les deux groupes, la même proportion de préadolescents (respectivement 78 % et 71 %) arrivent à comprendre, au plus, huit composantes de la compréhension des émotions (au plus niveau VIII).

Enfin, aucune interaction significative entre le fait d'avoir été ou non abusé et le fait d'être ou de ne pas être en difficulté scolaire n'a été trouvée. Le groupe de préadolescents abusés sans difficultés scolaires (groupe 2) a un niveau global de compréhension des émotions supérieur (médiane de niveau VIII *vs* médiane de niveau VII) à celui des préadolescents abusés avec difficultés scolaires (groupe 1). Le groupe de préadolescents non abusés sans difficultés scolaires (groupe 4) a également un niveau global de compréhension des émotions supérieur (médiane de niveau VIII *vs* médiane de niveau VII) à celui des préadolescents non abusés avec difficultés scolaires (groupe 3).

En résumé, à peine plus d'un tiers (36 %) des préadolescents avec difficultés scolaires (groupes 1 et 3) arrivent à comprendre au moins huit composantes de la compréhension des émotions (niveaux VIII ou IX), tandis que près des quatre cinquièmes (79 %) des préadolescents sans difficultés scolaires (groupes 2 et 4) arrivent à comprendre au moins huit composantes (niveaux VIII ou IX). Sensiblement la même proportion (respectivement 50 % et 64 %) des préadolescents abusés (groupes 1 et 2) et non abusés (groupes 3 et 4) arrivent à comprendre au moins huit composantes de la

compréhension des émotions (niveaux VIII ou IX). La différence en faveur des préadolescents sans difficultés scolaires apparaît indépendamment du fait qu'ils aient été ou non abusés.

5. DISCUSSION

Notre objectif poursuivi dans ce chapitre était de traiter l'une des questions cruciales par rapport à la compréhension des émotions, à savoir celle de ses origines intellectuelles et/ou affectives telles qu'elles sont analysées par les chercheurs en psychologie du développement. Une meilleure connaissance de ces origines devrait contribuer dans le futur à l'élaboration de programmes éducatifs plus ciblés visant à aider l'enfant à accroître sa compréhension des émotions en tenant compte de ces origines. Elle devrait également participer à l'utilisation de ces programmes ciblés par les intervenants dans le milieu scolaire, ceux qui sont les plus à même de choisir lequel de ces programmes est le mieux adapté pour leurs élèves en fonction des connaissances des caractéristiques intellectuelles et affectives de leurs élèves.

Dans cette recherche, nous avons voulu évaluer les effets spécifiques et l'interaction possible entre abus et difficultés d'intégration scolaire sur la compréhension par des préadolescents de plusieurs composantes simples et complexes de la compréhension des émotions, l'abus étant considéré comme un indicateur de difficultés d'ordre affectif et les difficultés d'intégration scolaire comme un indicateur, notamment, de difficultés d'ordre intellectuel, tant sur le plan des apprentissages que sur celui des compétences.

Les résultats de cette recherche montrent que le fait d'avoir été abusé n'a pas une incidence sur la compréhension des émotions. Les préadolescents abusés ont sensiblement le même niveau de compréhension que les préadolescents non abusés. Ces résultats révèlent en outre que seul le fait d'éprouver des difficultés scolaires a un effet négatif sur la compréhension des émotions. Ainsi, les préadolescents sans difficulté scolaire ont un niveau de compréhension des émotions qui est supérieur à celui des préadolescents présentant des difficultés scolaires. Signalons que le niveau global de compréhension des émotions des préadolescents sans difficultés scolaires est analogue à celui qui a été reconnu dans d'autres recherches sur le développement de la compréhension des émotions chez des enfants et préadolescents typiques. Enfin, il n'y a pas d'interaction entre le fait d'avoir été ou non abusé et le fait d'être ou de ne pas être en difficulté scolaire. Les groupes de préadolescents sans difficultés scolaires (abusés et non abusés) ont toujours tendance à avoir un niveau de compréhension des

émotions supérieur à celui des élèves qui sont en difficulté scolaire (abusés et non abusés). Les résultats de cette recherche peuvent être interprétés de plusieurs façons.

Premièrement, ces résultats confirment l'hypothèse cognitive et développementale qui postule que ce sont surtout les caractéristiques intellectuelles (comme le fait d'avoir ou de ne pas avoir de difficultés scolaires, le niveau langagier et le QI ou la qualité des discours sur les émotions) de l'individu (et de son entourage) qui déterminent sa compréhension des émotions. Par contre, ces résultats ne confirment pas l'hypothèse éthologique et psychanalytique qui postule que ce sont surtout les caractéristiques affectives (comme le fait d'avoir ou de ne pas avoir été abusé, la qualité des relations d'attachement) de l'individu (et de son entourage) qui déterminent sa compréhension des émotions. Autrement dit, une première interprétation des résultats de cette recherche serait que les caractéristiques intellectuelles sont un meilleur prédicteur de la compréhension des émotions que les caractéristiques affectives. Comme nous l'avons mentionné dans la deuxième section de ce chapitre, plusieurs recherches avec de jeunes enfants étayaient cette interprétation.

Deuxièmement, ainsi qu'il a été mentionné dans la deuxième section de ce chapitre, plusieurs travaux montrent que les caractéristiques affectives de l'individu et de sa famille ont un effet direct sur la compréhension que celui-ci peut avoir des émotions, et ce, particulièrement chez de jeunes enfants. Par conséquent, il est possible que la même recherche avec des sujets plus jeunes donne des résultats différents. Nous pouvons spéculer sur le fait que l'impact des abus et des difficultés scolaires et leur interaction n'est pas le même au cours du développement. Par exemple, plus les individus sont jeunes, plus leurs caractéristiques affectives ont une influence directe sur leur compréhension des émotions (hypothèse d'une plus grande dépendance affective chez le jeune enfant ou de l'existence d'une période affective sensible). Nous pouvons également spéculer sur le fait que l'impact des caractéristiques intellectuelles est inversement proportionnel à l'âge de l'individu. Ces caractéristiques intellectuelles prendraient le pas sur les caractéristiques affectives, d'une part, du fait de leur accroissement avec l'âge et, d'autre part, du fait de l'autonomisation affective de l'enfant par rapport à son entourage familial. Seules des recherches longitudinales permettraient de confirmer cette deuxième interprétation.

Une troisième interprétation des résultats de cette recherche serait que les préadolescents abusés dotés de bonnes capacités intellectuelles ont pu compenser l'impact négatif de leur expérience affective dramatique. Nous pouvons spéculer sur le fait que les caractéristiques affectives, comme le fait d'avoir été abusé, n'ont qu'une influence indirecte sur la compréhension

des émotions, les caractéristiques intellectuelles étant alors considérées comme une variable intermédiaire. Plusieurs travaux récents menés auprès de jeunes enfants étayaient cette interprétation. Ils montrent que le lien entre une caractéristique affective comme la relation d'attachement et la compréhension des émotions tient au fait que cette relation et cette compréhension sont influencées par une caractéristique intellectuelle comme la qualité des discours familiaux sur les émotions (Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Fradley et Tuckey, 2002; de Rosnay, 2003).

Enfin, une quatrième interprétation des résultats de cette recherche serait que les abus, selon qu'ils sont physiques, sexuels ou psychologiques, n'ont pas le même impact que la négligence sur la compréhension de l'émotion. Les premiers peuvent être perçus comme des déformations sérieuses de la relation d'attachement, alors que la négligence est considérée comme une absence dramatique d'attachement. Plusieurs recherches indiquent que la négligence est le type d'abus qui a la plus forte incidence dramatique sur le développement psychologique de l'enfant (Doudin et Erkohen-Marküs, 2000, pour une revue détaillée). Une analyse qualitative des résultats de cette recherche soutient cette interprétation. Elle montre que les quatre préadolescents abusés, mais qui n'ont pas été négligés, ont un niveau global de compréhension des émotions qui est supérieur à celui des jeunes qui ont été victimes de négligence. À l'avenir, il serait intéressant d'étudier à une plus grande échelle l'interaction entre les types d'abus (sexuel, physique et psychologique *vs* la négligence) et la compréhension de l'émotion pour rechercher l'impact spécifique des types d'abus sur la compréhension de l'émotion.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous pouvons formuler la question suivante: « Pourquoi certains préadolescents abusés qui éprouvent des difficultés scolaires ont-ils, de ce fait, un niveau de compréhension des émotions qui est relativement moins bon que celui des élèves qui ont été abusés, mais qui ne sont pas en difficulté scolaire? » La réponse à cette question devrait participer dans le futur à l'élaboration et à l'utilisation de programmes d'intervention visant à aider l'élève à améliorer sa compréhension. En effet, pour appréhender dans toute sa complexité la situation dans laquelle les élèves abusés se trouvent, il faut tenir compte non seulement des facteurs de risque que représentent les abus, mais également des facteurs de compensation (Belsky, 1980; Cicchetti et Rizley, 1981; Kaufman et Zigler, 1989). Ainsi, même si un individu a été abusé, il peut devenir un adulte confiant et compétent. Kaufman et Zigler (1989) mettent notamment l'accent sur

l'importance des expériences scolaires positives. Une scolarité intégrée constituerait un facteur de compensation essentiel pouvant agir très positivement sur le développement affectif et social de l'individu abusé, dans notre recherche sur le développement de sa compréhension des émotions. À l'avenir, il serait donc intéressant de se pencher plus attentivement sur le rôle favorable de la réussite scolaire comme facteur de compensation. Il serait également intéressant de mettre davantage l'accent sur les capacités de résilience de l'individu abusé (Cyrulnik, 1999; Rutter, 1989; Werner et Smith, 1992) ou sur ses capacités à explorer des voies distinctes (Fischer, Ayoub, Singh, Noam, Maraganore et Raya, 1997), ces capacités pouvant être à l'origine des différences individuelles qui ont été observées dans cette recherche entre préadolescents abusés avec et sans difficultés scolaires. Enfin, les familles d'origine des préadolescents abusés, bien qu'elles soient en grande difficulté, possèdent des ressources qu'il ne faudrait pas négliger (Cicchetti, Toth et Hennessy, 1993; Doudin et Erkohen-Marküs, 2000), ces ressources pouvant être également à l'origine des différences individuelles observées dans cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Aber, J. et P. Allen (1987). « The effects of maltreatment on young children's socio-emotional development: An attachment theory perspective », *Developmental Psychology*, 23, p. 406-414.
- Belsky, J. (1980). « Child maltreatment: An ecological integration », *American Psychologist*, 3, p. 320-325.
- Bretherton, I., F. Ridgeway et J. Cassidy (1990). « Assessing internal working models of attachment relationship », dans T. Greenberg, D. Cicchetti et E. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years*, Chicago, University of Chicago Press, p. 273-308.
- Brown, J.R. et J. Dunn (1996). « Continuities in emotion understanding from three to six years », *Child Development*, 67, p. 789-802.
- Buitelaar, J., M. van der Wees, H. Swaab-Barneveld et R. Jan van der Gaag (1999). « Verbal memory and performance IQ predict theory of mind and emotion recognition ability in children with autistic spectrum disorders and psychiatric control children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, p. 869-881.
- Camras, L., J. Grow et S. Ribordy (1983). « Recognition of emotional expression by abused children », *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, p. 325-328.
- Camras, L., S. Ribordy, J. Hill et S. Martino (1990). « Maternal facial behavior and the recognition and production of emotional expression by maltreated and nonmaltreated children », *Developmental Psychology*, 26, p. 304-312.

- Camras, L., S. Ribordy, J. Hill, S. Martino, S. Spaccarelli et R. Stefani (1988). « Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their mothers », *Developmental Psychology*, 24, p. 776-781.
- Ciarrochi, J., A. Chan et P. Caputi (2000). « A critical evaluation of the emotional intelligence construct », *Personality and Individual Differences*, 28, p. 539-561.
- Cicchetti, D. et R. Rizley (1981). « Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment », *New Directions for Child Maltreatment*, 11, p. 31-55.
- Cicchetti, D., S.L. Toth et K. Hennessy (1993). « Child maltreatment and school adaptation: Problems and promises », dans D. Cicchetti et S.L. Toth (dir.), *Child Abuse, Child Development and Social Policy. Advances in Applied Developmental Psychology*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Company, p. 301-330.
- Cutting, A. et J. Dunn (1999). « Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations », *Child Development*, 70, p. 853-865.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- Deleau, M. (1996). « L'attribution d'états mentaux chez des enfants sourds et entendants: une approche du rôle de l'expérience langagière sur une théorie de l'esprit », *Bulletin de psychologie*, 427, p. 48-56.
- de Rosnay, M. (2003). *Children's Understanding of Emotion: The Roles of Attachment and Maternal Discourse*. Thèse de doctorat non publiée, Oxford, University of Oxford, Department of Experimental Psychology.
- de Rosnay, M. et P.L. Harris (2002). « Individual differences in children's understanding of emotion: The role of attachment and language », *Attachment and Human Development*, 4, p. 39-45.
- de Rosnay, M., F. Pons, P. Harris et J. Morrell (2004). « A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with context, language ability, and mother's mental state language », *British Journal of Developmental Psychology*, 22, p. 197-218.
- Doudin, P.-A. (1996). « Élèves en difficultés: la pédagogie compensatoire est-elle efficace ? », *Psychoscope*, 17, p. 4-7.
- Doudin, P.-A. et M. Erkohen-Marküs (dir.) (2000). *Violence à l'école: fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 17-46.
- Doudin, P.-A., F. Pons, L. Pfulg et D. Martin (2004). « Une intervention pour favoriser l'intégration d'enfants gravement abusés », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 34-52.
- Dunn, J., J. Brown et L. Beardsall (1991). « Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions », *Developmental Psychology*, 27, p. 448-455.

- Dunn, J., J. Brown, C. Slomkowski, C. Tesla et L. Youngblade (1991). « Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents », *Child Development*, 62, p. 1352-1366.
- Erkohen-Marküs, M. et P.-A. Doudin (2000). « Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-52.
- Figueras-Costa, B. et P.L. Harris (2001). « Theory of mind development in deaf children: A nonverbal test of false-belief understanding », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, p. 92-102.
- Fischer, K., C. Ayoub, I. Singh, G. Noam, A. Maraganore et P. Raya (1997). « Psychopathology as adaptive development along distinctive pathways », *Development and Psychopathology*, 9, p. 749-779.
- Fonagy, P. et M. Target (1997). « Attachment and reflective function: Their role in self-organization », *Development and Psychopathology*, 9, p. 679-700.
- Fonagy, P., S. Redfern et T. Charman (1997). « The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT) », *British Journal of Developmental Psychology*, 15, p. 51-61.
- Garner, P., D. Jones, G. Gaddy et K. Rennie (1997). « Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence », *Social Development*, 6, p. 37-52.
- Harris, P.L. (1999). « Individual differences in understanding emotion: the role of attachment status and psychological discourse », *Attachment and Human Development*, 1, p. 307-324.
- Harris, P. et F. Pons (2003). « Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Sprimont, Mardaga, p. 209-228.
- Harris, P. L., M. de Rosnay et F. Pons (sous presse). « Language and children's understanding of mental states », *Current Directions in Psychological Sciences*.
- Hernández-Blasi, C., F. Pons, C. Escalera et A. Suco (2003). *On the Role of Intelligence on Emotional Comprehension*. Affiche, 33^e réunion annuelle de la société Jean-Piaget, juin, Chicago.
- Humfress, H., T. O'Connor, J. Slaughter, M. Target et P. Fonagy (2002). « General and relationship-specific models of social cognition: Explaining the overlap and discrepancies », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, p. 873-883.
- Kaufman, J. et E. Zigler (1989). « The intergenerational transmission of child abuse », dans D. Cicchetti et V. Carlson (dir.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and the Consequences of Child Abuse and Neglect*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 129-150.
- Lafortune, L. et P. Mongeau (dir.) (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., P.-A. Doudin, F. Pons et D. Hancock (dir.) (2004). *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Laible, D. et R. Thompson (2000). «Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development», *Child Development*, 71, p. 1424-1440.
- Lynch, M.A. et D. Cicchetti (1992). «Maltreated children's reports of relatedness to their teachers», *New Directions for Child Development*, 57, p. 81-107.
- Main, M., N. Kaplan et J. Cassidy (1985). «Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation», dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (1-2, Serial No. 209), p. 66-104.
- Meins, E., C. Fernyhough, E. Fradley et M. Tuckey (2001). «Rethinking maternal sensitivity: Mother's comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, p. 637-648.
- Meins, E., C. Fernyhough, J. Russell et D. Clark-Carter (1998). «Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study», *Social Development*, 7, p. 1-24.
- Meins, E., C. Fernyhough, R. Wainwright, M. Gupta, E. Fradley et M. Tuckey (2002). «Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding», *Child Development*, 73, p. 1715-1726.
- Peterson, C. et M. Siegal (1995). «Deafness, conversation and theory of mind», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, p. 459-474.
- Peterson, C. et M. Siegal (1999). «Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf and normal hearing children», *Psychological Science*, 10, p. 126-129.
- Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2002). «Métaémotion et intégration scolaire», dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Pons, F., P.-A. Doudin et P.L. Harris (2004). «La compréhension des émotions: développement, différences individuelles, causes et interventions», dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 6-31.
- Pons, F. et P. Harris (2000). *Test of Emotion Comprehension – TEC*, Oxford, University of Oxford.
- Pons, F. et P.L. Harris (sous presse). «Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding», *Cognition and Emotion*.
- Pons, F., P. Harris et M. de Rosnay (2000). «La compréhension des émotions chez l'enfant», *Psychoscope*, 21(9), p. 29-32.

- Pons, F., P. Harris et M. de Rosnay (2004). « Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations », *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), p. 127-152.
- Pons, F., P.L. Harris et P.-A. Doudin (2002). « Teaching emotion understanding », *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), p. 293-304.
- Pons, F., J. Lawson, P.L. Harris et M. de Rosnay (2003). « Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language », *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), p. 345-351.
- Ruffman, T., L. Slade et E. Crowe (2002). « The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding », *Child Development*, 73(3), p. 34-751.
- Rutter, M. (1989). « Psychosocial resilience and protective mechanisms », dans D. Cicchetti et V. Carlson (dir.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect*, Cambridge University Press, p. 181-214.
- Shipman, K. et J. Zeman (1999). « Emotional understanding: A comparison of physically maltreating and nonmaltreating mother-child dyads », *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, p. 407-417.
- Shipman, K. et J. Zeman (2001). « Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective », *Development and Psychopathology*, 13, p. 317-336.
- Shipman, K., J. Zeman, S. Penza et K. Champion (2000). « Emotion management skills in sexually maltreated and nonmaltreated girls: A developmental psychopathology perspective », *Development and Psychopathology*, 12, p. 47-62.
- Steele, H., M. Steele, C. Croft et P. Fonagy (1999). « Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years », *Social Development*, 8, p. 161-178.
- Steele, H., M. Steele, P. Fonagy, C. Croft et J. Holder (sous presse). *Attachment Predictors of Children's Understanding of Emotion and Mind in the Sixth Year*.
- Tenenbaum, H., P. Visscher, F. Pons et P. Harris (2004). « Emotion understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village », *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), p. 471-478.
- van IJzendoorn, M.H. (1995). « Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview », *Psychological Bulletin*, 117, p. 387-403.
- Werner, E. et R. Smith (1992). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, Adams, Bannister and Cox.



CHAPITRE

Cognition des émotions et psychopathologie

Une approche
cognitiviste-constructiviste
aux problèmes alimentaires
chez des enfants¹

Maria Grazia Strepparava
Università de Milano-Bicocca (Italie)
mariagrazia.strepparava@unimib.it

-
1. Ce travail de recherche a été rendu possible grâce au financement du ministère des universités de la recherche italienne (MIUR), une proportion de 60 % étant attribuées à l'auteure pour l'année 2003.

RÉSUMÉ

L'auteure, utilisant l'approche clinique, présente au lecteur la perspective cognitiviste-constructiviste et le rôle fondamental que la dimension émotionnelle joue dans le modèle des processus interpersonnels. Les caractéristiques et le parcours du développement de la narration émotionnelle auprès des sujets souffrant d'un dérangement dans leur comportement alimentaire sont traités dans ce chapitre. Une attention particulière – soutenue par des observations expérimentales – est consacrée aux thématiques, récurrentes auprès des adolescentes et des adultes, qui sont précocement reconnaissables dans les premières années scolaires, telles que le sens de la solitude et l'importance du jugement d'autrui. D'autres réflexions sur l'importance des interventions psychologiques et éducatives dans ce domaine complètent le propos.

Dans la première partie du chapitre, nous présentons l'approche clinique du cognitivisme constructiviste ou cognitivisme relationnel. Dans la deuxième partie, nous décrivons les caractéristiques psychologiques et relationnelles des sujets ayant un trouble de comportement alimentaire et nous terminons le chapitre avec le récit de certains résultats d'une expérience à caractère subjectif chez les enfants ayant ou n'ayant pas de problèmes relatifs à la nourriture et à la représentation de leur corps.

1. L'HISTOIRE DES ÉMOTIONS : DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE À L'HISTOIRE RACONTÉE

Pourquoi étudier l'aspect subjectif des états émotionnels et de quelle façon leur histoire se modifie-t-elle au cours du développement ? Est-ce par le biais des régularités dans les différences individuelles par lesquelles ce processus a lieu ? De ces questions découle l'importance du rôle des émotions dans le processus de construction de l'identité personnelle. Les émotions représentent un aspect essentiel de la nature humaine : elles ont pour fonction d'organiser la vie psychique et constituent le pilier de la connaissance que nous avons de nous-mêmes, tout en nous guidant dans les interactions avec le monde et en jouant un rôle essentiel dans le développement de la conscience (Cacioppo et Gardner, 1999 ; Damasio, 1999 ; Rolls, 1999). L'esprit naît dans l'intersubjectivité (Bowlby, 1969, 1973, 1980 ; Siegel, 1999 ; Sterne, 1998), au cours du développement optimal des fonctions cognitives – de la communication à la pensée – et il est à mettre en relation avec la qualité des premières relations (Cicchetti et Rogosch, 1997 ; Ogawa, Sroufe, Weinfeld, Carlson et Egeland, 1997).

Dans la perspective constructiviste ou cognitive-relationnelle (Arciero et Guidano, 2000 ; Guidano et Liotti, 1983 ; Guidano, 1987, 1991 ; Liotti, 2001 ; Mahoney, 1995 ; Nardi, 2001 ; Reda, 1986), chaque expérience humaine peut être divisée en deux niveaux : d'une part, celui de l'expérience immédiate, ou niveau tacite, et, d'autre part, celui de l'explication ou de la narration rationnelle de ce qui est ressenti émotionnellement, ou niveau explicite.

Chacun de nous, le plus souvent sans en être conscient, attribue du sens à ses émotions, à ce qu'il ressent. Il s'agit du niveau de l'expérience immédiate, le niveau tacite. Prenant appui sur la somme des expériences du niveau tacite, nous construisons continuellement des explications qui permettent de maintenir une représentation de nous-mêmes et du monde qui soit cohérente et viable au fil du temps. Il s'agit du niveau explicite de la connaissance.

La construction et l'évolution de l'identité personnelle (le « *self* »), donc les différences individuelles, dépendent de la façon dont les perceptions du niveau tacite sont traduites et racontées au niveau explicite.

En guise de préliminaire et pour mieux situer les propos qui suivront, nous précisons le sens du terme « constructivisme » utilisé dans le texte. Celui-ci est partiellement différent de l'acception qu'on lui donne habituellement en psychologie de l'éducation. Une analyse approfondie des changements de sens d'un contexte à l'autre exigerait à elle seule un ouvrage entier, mais nous pouvons tout de même mentionner quelques intuitions à leur sujet. Le constructivisme clinique, comme le constructivisme en contexte éducatif, est un paradigme postmoderne qui met en évidence la centralité des processus de construction de l'identité personnelle (Wenger, 1998), le caractère social, culturellement médié et situé de l'activité cognitive (Cole, 1996). Pour certains aspects, le concept de connaissance vécue ou « *embodied knowledge* » (Glenberg, 1997 ; Johnson, 1987 ; Varela, Thompson et Rosh, 1991) coïncide avec les caractéristiques de la connaissance et du développement de l'approche participative dans la théorie de l'éducation (Lincoln et Guba, 2000). Le concept d'apprentissage véhiculé par l'immersion directe dans la situation éducative, sous la direction d'un expert doté de capacités techniques et d'une compétence émotionnelle adéquate, est commun au processus formatif des thérapeutes constructivistes et aux théories sur l'intervention clinique, de même qu'au modèle participatif du processus éducatif et de la formation des éducateurs. Une fois ce point clarifié, nous revenons à notre propos.

La capacité de moduler et de réguler l'activation émotionnelle dans des situations différentes, la conscience de ce qui engendre l'émotion ainsi que les mécanismes de réaction et les processus de ré-élaboration de l'expérience émotive vécue évoluent au cours du développement de la personne (Lewis, 1993 ; Lewis, Sullivan, Stanger et Weiss, 1989 ; Sroufe, 1996). De la même façon qu'évolue la capacité de réfléchir sur nos processus mentaux, c'est-à-dire la capacité d'appliquer les processus métacognitifs (métacognition) à notre fonctionnement émotionnel (Albanese, Doudin et Martin, 2003 ; Mayer et Salovey, 1997 ; Pellerey, 2003 ; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). La compréhension des différences individuelles concernant la manière de cerner nos états intérieurs, de les interpréter d'une manière cognitive et d'activer des schémas de réponses dans nos comportements n'a lieu qu'à partir de la découverte du sens que les émotions ont pour tout individu ; en d'autres termes, à partir de l'exposé subjectif et des explications qui sont construites sur le plan explicite.

La « signification » qui correspond au « nom » d'une émotion dépend de nombreux éléments : des épisodes au cours desquels cet état intérieur est apparu, de la manière dont chaque épisode a été recueilli et unifié à

l'intérieur du cadre de l'histoire individuelle, de la valeur attribuée par l'individu et par les autres personnes significatives, de la manière dont un être humain raconte et se raconte sa propre histoire dans le cadre de la « narration personnelle » (Emde, Wolf et Oppenheim, 2003 ; Villegas, 1994). Cette vision scientifique des émotions s'appuie sur le travail de Damasio (1999) qui décrit la vie émotive comme un ensemble d'états et de processus ayant des niveaux de complexité et des degrés différents de conscience. Ce sont des états intérieurs dont nous n'avons pas conscience – le proto-soi –, des états affectifs que nous ressentons de manière subjective comme ceux de la conscience momentanée – le soi nucléaire – de la perception de l'émotion non plus comme état ponctuel, mais comme expérience consciente insérée dans la trame de nos souvenirs et de notre histoire et, par conséquent, pourvue de sens. C'est le soi conscient dans tout son sens. La compréhension de ce processus de construction est fondamentale pour la préparation d'interventions cliniques, préventives dans les domaines de la psychologie et de l'éducation, parce qu'elle permet d'élaborer des situations pour faire vivre des expériences émotives, correctives – individuelles ou de groupe – qui peuvent aider les enfants dans les moments difficiles.

Aider les enfants à expérimenter des points de vue différents du code émotif auquel ils sont habitués permet d'augmenter leurs libres capacités d'exploration et d'utilisation de leur propre compétence émotive. En outre, effectuer des interventions sur les émotions non seulement à l'intérieur du cabinet du thérapeute, mais aussi dans un cadre scolaire, permet d'enlever toute connotation « médicalisante » ou, pire, « pathologisante » à l'intervention conduite (Strepparava, 2004).

L'objectif à l'origine de l'étude de la narration émotionnelle chez les enfants qui souffrent d'un dysfonctionnement du comportement alimentaire ou qui ont un comportement problématique à l'égard du corps et de la nourriture est d'approfondir les aspects théoriques et cliniques généraux sur le processus de construction et de développement de l'identité personnelle au cours de la petite enfance en abordant l'une des « organisations de personnalité » de base, celle qui est appelée l'organisation des troubles alimentaires psychogènes ou psychosomatique (Bara, 1996 ; Guidano et Liotti, 1983). À cette fin, nous avons choisi des enfants âgés de 8 à 10 ans, parce que dans le parcours du développement individuel l'école primaire marque la première confrontation avec les exigences extérieures à la famille. À cet âge, la façon de percevoir les autres se modifie, l'enfant commence progressivement son individuation personnelle et on assiste à l'émergence d'un sens de soi.

Existe, par ailleurs, la nécessité concrète de trouver des stratégies d'intervention ciblées à des fins cliniques, notamment pour le traitement des troubles de comportement alimentaire qui constituent, de nos jours,

une source de préoccupation sociale, étant donné leur apparition de plus en plus précoce et leur importance dans la croissance. L'échec substantiel des programmes d'intervention classiques en psychologie éducative et nutritionnelle (Smolak, Levine et Striegel-Moore, 1996; Vandereycken et Nordenbos, 1998) est également préoccupant. Il faut aussi pouvoir trouver les moyens et les moments pour intervenir sur le trouble de comportement alimentaire sans commettre l'erreur de focaliser uniquement sur la pathologie, ce qui transmettrait un message « pathologisant » qui augmenterait les risques au lieu de les réduire, comme cela a été observé en différentes occasions (Carter, Stewart, Dunn et Fairburn, 1997). La définition des étapes du parcours de construction de l'identité personnelle chez un sujet qui souffre d'un trouble alimentaire psychogène facilitera, dans l'avenir, la mise au point d'une intervention efficace de prévention de la maladie. Cette définition doit être basée sur l'exploration et la prise de conscience du fonctionnement émotionnel personnel ou métaconnaissance des émotions et non sur les aspects du contrôle du poids, de la nourriture et de la forme physique. Il s'agit là d'une prise de position au cœur d'une optique partagée des travaux et des projets dans plusieurs domaines différents, mais qui vont tous dans la même direction (Izard, 2002; Izard, Fine, Mostow, Trentacosta et Campbell, 2002; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002).

Favoriser l'exploration du niveau tacite des émotions à travers des exercices et des jeux individuels et collectifs et promouvoir l'exploration des sensations nouvelles en situation assistée augmentent la flexibilité individuelle. Favoriser le partage, la communication et la confrontation de ses propres expériences émotives et des stratégies pour gérer des situations émotionnellement difficiles aide l'enfant à expérimenter des points de vue différents qui facilitent l'activation du processus de réflexion sur sa propre expérience. Faire l'expérience de différentes stratégies d'adaptation (*coping*) dans l'interaction avec les camarades aide à relativiser celle qui resterait autrement l'unique lecture possible de la réalité. Le rappel de l'expérience quotidienne de sa propre vie émotive, le partage avec les autres des vécus personnels, la découverte et l'exploration de la dimension sociale des émotions et l'importance de la prise de conscience par soi-même de ses mécanismes émotifs reflètent les objectifs éducatifs que les théoriciens du constructivisme ont soulignés à maintes reprises (Black et McClintock, 1996; Cunningham, Duffy et Knuth, 1991; Knuth et Cunningham, 1993). Ils forment les éléments fondamentaux d'une croissance saine de chaque enfant et sont donc des aspects importants au sein d'un processus éducatif qui a pour objectif le bien-être individuel. Toutefois, certains enfants peuvent profiter plus que les autres d'un ensemble d'interventions sur la conscience émotionnelle. Ceux qui en tireront le plus de bénéfices, et pour les raisons

les plus diverses, ont eu peu d'espace pour expérimenter cette dimension dans le contexte de leur vie familiale. Nous reprendrons ces aspects au cours du chapitre.

2. LE CADRE DE RÉFÉRENCE CLINIQUE : LE COGNITIVISME CONSTRUCTIVISTE OU RELATIONNEL

L'approche du cognitivisme constructiviste ou post-rationaliste clinique (Arciero et Guidano, 2000; Bara, 1996; Guidano, 1987, 1991; Guidano et Liotti, 1983; Liotti, 2001; Mahoney, 1995; Nardi, 2001; Reda, 1986) est un modèle théorique original né au sein du mouvement cognitiviste classique ou cognitivisme rationnel (Beck, 1976; Beck et Freeman, 1990; Ellis, 1962). L'un des aspects nouveaux de ce modèle est qu'il représente le rôle central du vécu émotionnel et de la narration rationnelle de ce qui est ressenti émotionnellement comme un élément structurel dans le développement et la stabilisation du sens de soi, de sa propre identité et de sa propre continuité dans le monde. Une clé de lecture évolutionniste des processus cognitifs et des émotions qui en souligne la fonction adaptative (Barkow, Cosmides et Tooby, 1995; Buss, 1998; Crawford et Krebs, 1997; Darwin, 1872; Gaulin et McBurney, 2000; Gilbert, 2000, 2001; McGuire et Troisi, 1998; Stevens et Price, 1996) nous aide à situer les mécanismes relationnels, sociaux ainsi que les émotions dans l'histoire phylogénétique de l'espèce humaine. À cette vision, le cognitivisme constructiviste ajoute la perspective suivante : les émotions ont une fonction adaptative importante même – et notamment – dans la vie de chaque individu. Elles se forment lors du développement, tels des schémas tacites organisant et guidant la construction de notre sentiment d'identité personnelle (Guidano, 1987, 1991), la régulation de la relation avec les figures significatives et les interactions en général (Lambruschi, 2004; Nardi, 2001), la perception de soi, de l'autre et du monde (Liotti, 2001).

C'est en fait à partir de nos schémas émotifs que se construit le sens des événements, de nous-mêmes et de notre histoire. La thèse de base de ce modèle clinique consiste à penser que la connaissance représente le processus de construction d'un monde qui donne toute sa cohérence au passage de l'expérience immédiate du sujet et qu'il n'est pas une simple reproduction plus ou moins véridique d'une réalité objective donnée. Il existe des régularités dans le processus de construction de la cohérence et, à la base de ces processus de classement – les « *core ordering processes* » (Mahoney, 1991) – de même que dans l'expérience émotionnelle immédiate, on retrouve la description narrative consciente de cette expérience. Ces

processus de classement permettent à la personne de construire son propre sens d'identité à l'intérieur des relations significatives façonnant le domaine de l'intersubjectivité.

La perception de la permanence de soi (*self-permanence*) est construite (*scaffolded*) dès le début de la vie par le flux des émotions récurrentes qui naissent dans l'interaction mère / nouveau-né, dont la qualité de régulation et d'ordre dépend de la qualité de la relation d'attachement. Cette perception de soi, qui ne s'exprime pas par le langage chez les jeunes enfants, est l'ensemble des sensations physiques, des états d'activation (*arousal*) qui sont régulés par la quantité et la qualité des échanges avec la figure d'attachement (*caregiver*). Cette expérience émotionnelle immédiate fournit une grille de perceptions affectives grâce à laquelle chaque nouvel événement sera assimilé. Il existe un échange continu entre la perception immédiate de notre flux émotionnel, de ses modifications, des événements que nous sommes en train de vivre (état affectif transitoire) et l'ensemble des schémas sémantiques de lecture de l'expérience qui se consolident au fur et à mesure (les traits ou les prédispositions dans l'acception classique) et qui filtrent l'expérience immédiate, en sélectionnant ce qui est cohérent avec eux par un accès à la conscience narrative. L'activation régulière et constante du schéma menace / danger / fragilité, par exemple, que l'on retrouve généralement dans un itinéraire de développement anxieux, conduit à sélectionner, de préférence dans le flux des états d'activation transitoires, les signaux qui sont compatibles avec la gamme des signaux révélant la peur. Un adolescent aux prises avec des composantes dépressives, dont le leitmotiv de vie est la solitude et l'abandon, placé devant la perspective d'aller étudier dans une autre ville avec une bourse d'études aura de la difficulté à activer les émotions d'excitation causées par la situation nouvelle : joie pour la belle occasion, de curiosité à l'égard de l'avenir, fierté d'avoir obtenu la bourse d'études. Il aura des difficultés à penser que ce qui lui arrive est un succès personnel ; il aura tendance, au contraire, à focaliser sur les moments pendant lesquels il ressent le sentiment de solitude créé par le contexte nouveau. La mélancolie et la tristesse seront les émotions prégnantes qui l'accompagneront dans son nouveau parcours de vie.

L'acquisition du langage permet de décrire ces états intérieurs, l'atteinte de niveaux d'autodescription de plus en plus abstraits et la différenciation entre mémoire épisodique et mémoire sémantique : il s'agit d'une description sélective des expériences vécues. Ainsi, le langage offre la possibilité d'activer des mécanismes de distanciation de l'expérience immédiate lorsque celle-ci apparaît incompatible avec l'estime de soi de base. La description de notre expérience émotionnelle au moyen du langage est à la base de notre « identité narrative ». La fonction narrative est inhérente à la recherche constante des êtres humains qui tentent de créer des

structures ordonnées à partir de la multiplicité chaotique de l'expérience (Goncalves, Korman et Angus, 2000) qui se manifeste sur tous les plans (Gopnik et Melzoff, 1997; Spelke, 1994; Wellman et Gelman, 1992). La fonction narrative a donc pour objectif d'établir la continuité de signification dans l'expérience vécue de manière immédiate (Neimeyer, 1995) et d'intégrer les diverses expériences de vie en unités dotées de sens, tout en en déterminant les régularités (Mancuso et Sarbin, 1983). Le narrateur de soi, grâce aux explications qu'il se donne de l'expérience vécue, conserve le sentiment de continuité de soi en prévoyant toutes sortes de discontinuités (Nardi, 2001).

2.1. LES ORGANISATIONS DE LA PERSONNALITÉ

Dans l'approche cognitiviste/constructiviste, quatre modèles de base différents ont été déterminés grâce auxquels le sens de la cohérence de soi peut se construire. Ce sont les « organisations de la personnalité – OdP » – (Guidano et Liotti, 1983). Les organisations de la personnalité ont été définies à partir des symptômes qui apparaissent le plus souvent au cours de la phase de décompensation phobique, obsessionnelle, dépressive causé par un trouble alimentaire psychogène. Il s'agit là d'un « étiquetage » de la personnalité qui a tendance à mettre en évidence les aspects psychopathologiques, au détriment des aspects « sains » qui sont présents et tout aussi importants (Rezzonico et Strepparava, 2004). Il existe des thèmes narratifs de prédilection pour chaque organisation de la personnalité. Il y a ceux qui concernent l'organisation de la personnalité dépressive, le schéma de la perte, de l'absence de valeur, de la lutte contre un monde hostile, de la nécessité de protéger les autres personnes qui sont toujours perçues comme plus fragiles et plus faibles que le sujet. Il y a les thèmes associés au trouble alimentaire psychogène, au schéma du jugement, au manque de confiance en autrui, à l'idéalisation et à la déception, à la dépendance aux stimuli externes et à ceux qui touchent à la curiosité. Pour l'organisation de la personnalité obsessionnelle, il y a le schéma du besoin de perfection et de contrôle, de la dichotomie bonté/méchanceté, vérité/mensonge, de la responsabilité personnelle et de la menace de la catastrophe. Il y a également le schéma du contrôle, de la dichotomie liberté/restrictions dans l'organisation de la personnalité phobique.

2.2. LES SYSTÈMES MOTIVATIONNELS INTERPERSONNELS (SMI)

Le modèle des systèmes motivationnels interpersonnels ou SMI (Bowlby, 1988; Hinde, 1984; Liotti, 1990, 1994, 2001) est utilisé pour décrire le comportement social et relationnel avec une attention toute particulière pour l'expérience émotionnelle perçue de manière subjective lors des échanges

communicatifs et relationnels entre les individus. Il prend notamment de l'importance dans le modèle cognitiviste pour la description des interactions et des ordres relationnels entre les individus et pour caractériser les diverses organisations (Liotti, 1990, 1996; Ruberti, 1996).

Les systèmes motivationnels sont des systèmes basés sur les comportements innés et sur les principes qui les organisent, sélectionnés et gardés dans le patrimoine génétique d'une personne en fonction des avantages évolutifs pour l'individu et pour l'espèce qui prédisposent cette personne à des actions (comportements) dans la perspective de modifier le rapport entre elle et son milieu physique et relationnel.

Les systèmes motivationnels biologiques sont l'apanage comportemental de tous les organismes vivants (exploration, alimentation, prédation, défense du territoire, défense personnelle, défense de l'espèce). Les systèmes motivationnels interpersonnels ou SMI (attachement, protection, compétition-rituel, coopération, sexualité, exploration du jeu social) sont présents dans les espèces d'une grande complexité sociale. L'enfant qui, au parc avec sa maman, s'éloigne pour jouer avec les autres enfants, mais qui continue de regarder sa mère du coin de l'œil pour être sûr qu'elle est toujours dans son champ de vision, oscille entre l'activation du système motivationnel de l'attachement lui disant « reste près de qui peut te protéger » et celui de l'exploration lui indiquant « suis ce qui t'intéresse ». L'adolescent qui se vante de son ordinateur portable dernier cri doté d'une webcam devant ses amis agit selon le système motivationnel de compétition pour signaler sa supériorité au sein du groupe de pairs. L'émotion de joie des footballeurs d'une équipe qui s'embrassent à la suite d'un but marqué révèle à quel point le système motivationnel coopératif a été activé en eux. Toutes les interactions humaines complexes peuvent être mises en rapport avec ces schémas de relation.

Les émotions que nous percevons au cours d'une interaction représentent le signal subjectif et indiquent quel SMI a été activé. Le fait de percevoir de la honte, de l'humiliation ou, encore, de la provocation ou du mépris donne le signal subjectif que l'individu est engagé dans une interaction de nature compétitive, où l'autre est perçu comme lui étant supérieur et comme un vainqueur et où lui se perçoit comme un perdant. Les interactions compétitives-rituelles sont activées par la perception qu'une ressource (au sens propre, comme un bien et au sens figuré, comme le pouvoir) est limitée. Le premier objectif de l'échange relationnel est d'établir, de manière physique ou symbolique, le rang et la prédominance, en recevant des signaux d'abandon. Triomphe, pouvoir, orgueil, satisfaction, mépris, supériorité et colère sont les émotions de ceux qui se perçoivent comme des vainqueurs; la peur du jugement, la honte, l'humiliation, la tristesse et l'envie sont le lot de ceux qui se perçoivent comme des perdants.

Le SMI de l'attachement est activé par la perception de la vulnérabilité que l'on a de soi, le but de la relation étant d'obtenir protection et sécurité. Les émotions qui le caractérisent sont : la sécurité, la joie, le réconfort, la confiance si la proximité affective est atteinte et, dans le cas contraire, la peur, la tristesse et le désespoir. Le SMI « prendre soin de quelqu'un » (« *caring* ») est activé par des demandes d'aide et de réconfort. Le but de la relation est de protéger et d'obtenir des réponses de sécurité et de soulagement qui déclenchent les émotions de tendresse protectrice et de joie ou bien de sollicitude anxieuse, de sentiment de faute et de compassion si l'on ne réussit pas à induire la diminution de la souffrance.

À un ordre relationnel de nature coopérative ou paritaire correspondent les situations dans lesquelles un objectif – qui améliore la situation de tous – est perçu comme pouvant s'atteindre uniquement avec l'apport des membres d'un groupe, et ce, grâce à des comportements de nature collaborative et en l'absence de signaux compétitifs. Proximité affective, fidélité, confiance et compréhension ou, au contraire, isolement et méfiance sont quelques-unes des émotions qui les caractérisent.

Le SMI sexuel a la reproduction pour finalité biologique, mais avec le temps s'est ajoutée chez les espèces les plus évoluées la fonction de préserver la stabilité du couple en apportant davantage de garanties pour la survie de la progéniture. Séduction, pudeur, peur du refus et jalousie représentent la gamme des émotions qui le caractérisent.

2.3. COMMENT RECONNAÎTRE LES DIFFÉRENTES ORGANISATIONS DE PERSONNALITÉ ?

À l'âge adulte, les organisations de la personnalité peuvent donc être distinguées en fonction :

- de la sensation interne d'amabilité – « on peut m'aimer peu importe ce que je fais » (organisation de la personnalité phobique) de manque d'amabilité – « personne ne peut m'aimer parce que je ne suis pas digne d'amour » (organisation de la personnalité dépressive) ; d'amabilité conditionnée – « on m'aime seulement si je respecte certaines règles » (organisation de la personnalité obsessionnelle) ; ou d'amabilité oscillante « si je suis comme tu veux que je sois, je sens que tu m'aimes » (organisation de la personnalité provenant d'un trouble alimentaire) liée à la qualité de la relation avec les figures d'attachement ;
- de la tendance à reconnaître les sensations et les émotions éprouvées principalement en fonction des propres sensations internes – « je sais comment je me sens » (organisations de la personnalité phobique

ou dépressive) – ou en utilisant des informations provenant de l'extérieur, comme le jugement des figures d'attachement – « l'autre me dit comment je dois me sentir » (organisation de la personnalité provenant d'un trouble alimentaire) – ou des règles abstraites comme, par exemple, l'opinion commune – « les règles externes me disent comment je dois me sentir » (organisation de la personnalité obsessionnelle);

- de la manière dont est modulée la dynamique ressentir-décrire. Les descriptions verbales et les explications logiques peuvent prévaloir et cacher ainsi la qualité de l'expérience émotive immédiate (organisations de la personnalité obsessionnelle ou dépressive) ou il peut y avoir une prédominance des fluctuations émotionnelles ayant une possibilité de relecture cognitive très réduite (organisations de la personnalité phobique ou provenant d'un trouble alimentaire);
- des schémas relationnels préférentiellement actifs: de compétition – « je dois montrer que je suis plus fort et te battre » (organisations de la personnalité provenant d'un trouble alimentaire ou obsessionnelle); coopératif – « nous sommes égaux, cherchons à travailler ensemble » (organisation de la personnalité phobique ou dépressive); d'attachement – « je suis fragile, reste près de moi et aide-moi » (organisation de la personnalité phobique); de protection – « je suis fort, je reste près de toi et je te protège » (organisations de la personnalité dépressive); de séduction « reste avec moi parce que je suis attirant » (organisation de la personnalité provenant d'un trouble alimentaire) avec sa gamme relative de schémas émotionnels.

3. LES ÉMOTIONS DANS LES TROUBLES ALIMENTAIRES PSYCHOGÈNES

Une première caractéristique de base des troubles alimentaires psychogènes (anorexie, boulimie et obésité) est le sentiment ambivalent que l'on a de soi: dans certaines situations, la personne se sent digne d'être aimée et dans d'autres pas du tout, en fonction des messages d'approbation qu'elle reçoit de la figure d'attachement. Une figure d'attachement intrusive et ambivalente qui a empêché l'enfant d'explorer librement ses sensations physiques, puis ses états émotionnels, est présente dans l'histoire de son développement. Il en résulte une très grande difficulté à reconnaître et à discriminer entre eux les différents états physiques, les sensations et les émotions.

Comme le propre du monde intérieur est instable, le jugement donné par les autres est le seul moyen que la personne possède pour savoir qui elle est et comment elle est. C'est seulement quand le jugement provenant de l'extérieur est bon que la personne est sûre de valoir quelque chose. L'estime de soi et la conscience de sa propre valeur dépendent toujours du jugement positif ou négatif qui est reçu. De cet aspect dérivent la tendance à s'examiner constamment, en se comparant avec les autres, et l'hypersensibilité à l'égard d'émotions comme la honte, l'embarras et la déception. Le déclenchement du flux émotionnel dépend principalement des stimuli (relationnels) reçus de l'extérieur, même s'il est accompagné par la difficulté de reconnaître les régularités et les liens entre nos états internes et les événements, dans les processus métacognitifs liés aux émotions. La construction de l'identité est centrée sur le fait de réussir à faire ou à démontrer quelque chose qui reçoit le consentement, l'approbation ou l'admiration d'autrui. On se règle sur les attentes des autres, car le jugement positif confirme la valeur que l'on a de soi et de son existence personnelle. L'instabilité de la figure d'attachement suscite des déceptions au regard des relations significatives et déclenche facilement la mise en œuvre de stratégies de distanciation émotionnelle, malgré une attitude manifeste de familiarité apparente et de proximité émotive. Les émotions egodystoniques de manque de confiance et de méfiance s'activent facilement, entraînant ainsi le repliement consécutif sur soi-même, le détachement et l'isolement. Sur le plan relationnel, la tendance de base est l'entrée en relation de nature compétitive ou de séduction, afin de conserver l'attention de l'autre centrée sur soi et de recevoir des confirmations de sa propre amabilité. Une certaine confusion règne souvent entre le système sexuel et celui de protection (tendance à la protection érotisée). La plupart des situations relationnelles ou de prestation sont interprétées en termes de défi compétitif, telles que les victoires ou les défaites, avec une différence pour les sujets anorexiques – qui s'attendent à pouvoir remporter le défi – et les sujets boulimiques et obèses, dont l'attente relationnelle est davantage axée sur la défaite. Le corps est au centre de l'attention et représente un moyen de contrôle de la relation (anorexie) ou d'évitement de la proximité émotionnelle (boulimie et obésité) et les sensations physiques trop intenses peuvent être vécues dans certains cas comme des sensations effrayantes. Parfois, le court-circuit entre émotions et réactions physiques peut déclencher – dans des situations de souffrance émotive – des états de perception corporelle erronés. Il faut noter la présence d'une difficulté marquée à réguler et à moduler l'activation des émotions, avec des oscillations d'humeur parfois très brusques.

4. QU'EN EST-IL DES ENFANTS AUX PRISES AVEC UN TROUBLE DU COMPORTEMENT ALIMENTAIRE ?

Contrairement à ce que l'on observe pour les autres problèmes, tels que la dépression infantile et les états d'anxiété – de nature phobique ou liés à des problématiques obsessionnelles-compulsives –, il existe peu d'études sur les émotions des enfants aux prises avec un trouble du comportement alimentaire. L'obésité, chez les adultes et chez les enfants, a longtemps été étudiée comme étant uniquement un problème d'ordre médical ou du domaine de la psychologie éducative et non pas comme un problème émotionnel et relationnel. Et, chaque fois, l'attention s'est davantage portée sur les adultes que sur les enfants obèses. En effet, l'obésité infantile est perçue de façon moins problématique, du fait qu'elle concerne des individus en cours de développement, susceptibles de changements physiques. Dans le cas de l'anorexie, qui a été largement étudiée par les psychologues cliniques, les problèmes cliniques n'avaient tendance à émerger, jusqu'à présent, qu'à partir de l'adolescence. Ce n'est que récemment que l'anticipation du début clinique de la problématique anorexique et l'augmentation des pathologies liées à l'obésité infantile ont attiré l'attention des psychologues cliniques et de ceux du milieu éducatif.

Une autre difficulté, lorsqu'on aborde le thème des émotions chez les enfants qui ont des problèmes liés à l'alimentation, dépend de la nature même du trouble : le corps, prend toute son importance en raison des difficultés que ces sujets ont à reconnaître et à exprimer leurs émotions et, par conséquent, à les conceptualiser et à les décrire. Ce n'est pas un hasard si, dans ce genre de troubles – tels que les troubles psychosomatiques infantiles – le corps est décrit comme un outil d'amplification servant à réguler la relation (Ruggerini, Lambruschi, Neviani, Guaraldi et Manerchia, 2004) ; par le fait qu'il se sente mal physiquement, l'enfant réussit à tenir près de lui une figure d'attachement qui autrement serait insensible à son malaise émotif.

Certains renseignements sur le style relationnel individuel observé chez les enfants aux prises avec un trouble alimentaire psychogène viennent des recherches – en réalité peu nombreuses – sur l'attachement (Ward, Ramsay, Turnbull, Benedettini et Treasure, 2000 ; Ward, Ramsay et Treasure, 2000), même si ces données ne sont pas tout à fait univoques. Un pourcentage très élevé d'attachement incertain chez les sujets ayant des troubles alimentaires psychogènes a été relevé (O'Kearney, 1996 ; Ward, Ramsay, Turnbull, Benedettini et Treasure, 2000), de même qu'une présence importante d'attachement ou de désorganisation (Broberg, Hjalmer et

Nevonen, 2001). Ce qui est moins évident, c'est la répartition des deux formes d'attachement : incertain, d'évitement et anxieux-résistant. Les psychologues cliniques tendent à isoler dans l'histoire du développement de sujets anorexiques un attachement anxieux-résistant, alors que chez les sujets obèses et boulimiques ils ont remarqué un attachement d'évitement, en raison même de la présence de traits dépressifs à l'âge adulte. Quelques-uns des travaux semblent indiquer toutefois la présence de l'attachement anxieux-résistant, même chez les sujets boulimiques, ainsi que la présence d'un pourcentage élevé d'attachement d'évitement chez les sujets anorexiques (Latzer, Hochdorf, Bachar et Canetti, 2002).

S'il est relativement facile d'isoler les enfants sur une ligne d'évolution vers l'obésité, grâce aux données physiques objectives, il est plus complexe de reconnaître les sujets qui risquent une évolution psychopathologique vers l'anorexie. Il peut être utile de savoir que la difficulté concernant la perception adéquate de son corps a été reconnue comme étant l'une des caractéristiques déterminantes de l'anorexie et de la boulimie (voir, par exemple, les changements opérés dans les critères diagnostiques du DSM-IV, le manuel diagnostique le plus utilisé dans le milieu psychiatrique par rapport aux versions précédentes). En règle générale, les enfants ne semblent pas faire très attention à leur corps et à leur silhouette ; c'est le cas notamment des enfants qui se perçoivent – et qui sont perçus par leurs parents – dans la norme. Un enfant scolarisé, de poids normal, mais qui se sent gros et qui a une perception incohérente de lui-même peut être considéré comme un sujet à risque de développer un trouble anorexique. Dans l'histoire clinique des sujets boulimiques, on note souvent au cours de la petite enfance un surpoids ou un excès pondéral qui a été vécu consciemment, de manière très négative et culpabilisante. Chez les adultes obèses, en revanche, on retrouve aussi bien des individus qui ont mal vécu leur obésité infantile que des adultes qui, à l'opposé, ne se souviennent pas d'avoir éprouvé des problèmes particuliers en raison de leur poids.

Une recherche, coordonnée par l'Université Milan-Bicocca (Faculté de médecine), sur la prévention des troubles de comportement alimentaire (Strepparava, Linguadoro, Notaro, Strozzi et Grimi, 2002 ; Strepparava, Stagnaro, Strozzi et Grimi, 2000), est en cours. Elle vise, en partie, à approfondir les aspects relatifs au développement émotionnel chez les enfants qui ont ce genre de problèmes et à mettre au point un programme d'intervention dans les écoles, avec une évaluation de son efficacité. Pour mieux comprendre l'histoire de l'évolution de ces problèmes cliniques, il apparaît utile d'explorer l'autodescription que ces enfants donnent de leur vie émotionnelle, en enquêtant pour découvrir si ces thèmes narratifs sont en accord avec les observations cliniques faites sur les adultes et les adolescents. Il serait intéressant de voir s'il existe des différences entre la

construction de la cohérence chez des enfants ayant un itinéraire d’obèse et celle des enfants dont l’itinéraire pourrait conduire au symptôme de l’anorexie. Nous présentons ci-après quelques-uns des résultats obtenus jusqu’à présent.

5. **ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES**

Cent seize enfants, dont 54 filles et 62 garçons âgés de 8 à 10 ans (la moyenne d’âge étant de 9,2 ans), qui fréquentent l’école primaire de deux villages de taille moyenne dans le nord de l’Italie ont participé à cette étude. Quatre classes de troisième année et deux classes de quatrième ont participé et on a demandé et obtenu l’approbation de la famille de chaque enfant pour son insertion dans l’échantillon de recherche.

Au cours de notre étude, les enfants ont reçu un questionnaire élaboré *ad hoc* sur leurs habitudes alimentaires, sur leurs attitudes à l’égard de la nourriture ainsi que sur d’autres aspects plus généraux relatifs à la perception de soi, tels que l’estime de soi, les habiletés relationnelles et certains traits de personnalité. L’analyse des résultats de cette partie du travail n’est pas pertinente dans cette section du chapitre ; elle est donc présentée dans une autre partie (Strepparava, Grimi, Linguadoro, Notaro, Strozzi et Rezzonico, 2003). Toutefois, dans le questionnaire, il y avait deux questions touchant deux aspects – « je pense être gros » et « je pense avoir un gros ventre et de grosses fesses » – qui ont été utilisées pour repérer les quatre groupes étudiés. Ces questions sont reportées au tableau 1. Les réponses à cette question pouvaient être cohérentes avec l’image de l’enfant : « oui » dans le cas de surpoids ou d’obésité, « non » dans le cas de poids normal ; ou incohérentes : « non » dans le cas de surpoids ou d’obésité, « oui » dans le cas de poids normal.

TABLEAU 1
Les sous-groupes de sujets

	<i>Poids normal qui se perçoit normal</i>	<i>Poids normal qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit normal</i>
<i>Garçons</i>	30	4	6	22
Filles	21	8	12	13
Total	51	12	18	35

Le psychologue ou l'enseignant chargé de cette expérimentation demandait à l'enfant, au cours d'une entrevue individuelle, de donner des exemples de situations où il avait éprouvé des émotions, telles que la colère, la peur, le bonheur et la tristesse : « Est-ce que tu peux me raconter une situation dans laquelle tu t'es senti content, en colère, triste ? Est-ce qu'il y en a eu d'autres ? », sans que le nombre d'exemples rapportés soit limité. Les réponses ont été transcrites immédiatement au cours de l'interview, puis classées par trois juges indépendants, des psychologues cliniciens. Chaque enfant était interviewé dans une pièce séparée, seul, sans limite de temps. On estimait que l'entrevue était terminée quand l'enfant disait ne plus se souvenir d'autres situations faisant référence à l'émotion mentionnée.

Ces quatre émotions ont été choisies parce qu'elles font partie des émotions de base, et sont donc un point de départ évident pour évaluer des différences éventuelles de fonctionnement individuel. La colère et la tristesse sont en outre deux émotions qui apparaissent dans le SMI de l'attachement, mais aussi dans celui de la compétition, dont l'activation est privilégiée chez les sujets adultes souffrant d'un trouble de comportement alimentaire. Ces émotions pourraient être plus présentes chez les enfants éprouvant ces problèmes. Une limite de ce travail est de ne pas avoir considéré les émotions autoconscientes, comme la honte, l'embarras et le sentiment de faute (Lewis, 2000), liées au système du jugement et donc probablement encore plus typique dans les organisations de la personnalité avec des troubles alimentaires psychogènes. Nous avons l'intention d'approfondir cet aspect.

5.1. CRITÈRES D'ANALYSE DES RÉPONSES

Les réponses fournies par les enfants ont été classées par trois juges, selon deux niveaux. À un premier niveau, plus général, on a évalué la focalisation du sujet sur un état intérieur, sur le soi, ou bien sur un aspect extérieur de la situation, la relation avec une autre personne présente dans la situation décrite. Certaines des réponses ne pouvaient faire partie de ces deux catégories parce qu'elles décrivaient une situation trop générale, par exemple la guerre dans le monde ou le sida – et elles ont été classées dans des situations abstraites. Au deuxième niveau, les réponses ont été classées en utilisant comme critère d'analyse les systèmes motivationnels interpersonnels (voir 2.2) en cherchant à reconnaître dans la structure de l'événement raconté le SMI activé. En effet, certains systèmes motivationnels se mettent en action de préférence dans les organisations de la personnalité qui présente un trouble de l'alimentation ; ils devraient être davantage représentés dans les situations mentionnées par les sujets. Les critères de classification sont reportés dans les tableaux 2a et 2b. Les cas pour lesquels les juges étaient

en désaccord ont été examinés pour en arriver à un consensus d'admissibilité ou d'élimination. Les catégories qui ont été isolées sont décrites ci-dessous :

TABLEAU 2A
**Grille de classement des réponses centrées
sur la relation avec un autre ou « relationnelles »**

<i>Système motivationnel interpersonnel activé (SMI activé)</i>		
	<i>Catégorie</i>	<i>Description (positive ou négative)</i>
Compétition	Conflit	Le sujet décrit une dispute ou une discussion avec quelqu'un ou, au contraire, la résolution d'une dispute/discussion pour faire la paix.
	Volonté	Le sujet décrit une situation dans laquelle quelqu'un s'oppose à la réalisation d'un désir du sujet ou, au contraire, une situation dans laquelle quelqu'un soutient la réalisation du désir du sujet et où l'action peut être réalisée.
	Injustice	Le sujet décrit une situation dans laquelle il a le sentiment d'avoir subi une injustice.
	Intrusion	Le sujet décrit une situation dans laquelle il ne se sent pas respecté dans son corps et dans sa tête « se sentir respecté ».
	Jugement	Le sujet décrit une situation dans laquelle il est jugé ou puni – « avoir une mauvaise note » – ou est grondé par sa mère ou reçoit un compliment ou est approuvé.
Coopération	Activité	Le sujet décrit une situation dans laquelle il fait des choses avec d'autres personnes – « quand je vais à la montagne avec papa ou mes amies ».
	Exclusion	Le sujet décrit une situation dans laquelle il se sent exclu du groupe de ses pairs ou se sent intégré dans le groupe.
	Moqueries	Le sujet décrit une situation dans laquelle il est l'objet de moqueries de la part de ses camarades ou se sent bien avec eux.
Attachement	Séparation	Le sujet décrit une situation dans laquelle il vit une séparation active d'une figure d'attachement ou dans laquelle il se sent proche de la figure d'attachement.

TABLEAU 2B
**Grille de classement des réponses centrées
sur un état interne ou « subjectives »**

Compétition	Jugement	Le sujet décrit une situation d'auto-évaluation négative ou positive d'une prestation – « je ne suis pas / / je suis fort en maths ».
Attachement	Solitude	Le sujet décrit une situation d'un état de solitude ou d'isolement – « je suis seul ».
	Action	Le sujet décrit une situation dans laquelle il fait une activité physique pratiquée seul – « nager ».
	État mental	Le sujet décrit une situation dans laquelle il fait une activité mentale pratiquée de façon solitaire – « je lis », « je joue avec la console de jeu ».
	Récompense	Le sujet décrit une situation dans laquelle il reçoit un objet concret – « Maman m'achète un jeu » ou « Je reçois un cadeau ».
Exploration	Nouveauté	Le sujet décrit une situation dans laquelle il lui arrive quelque chose de nouveau – « visiter un endroit nouveau ».

Deux types de situations ne sont pas applicables aux catégories prévues : il s'agit des épisodes dans lesquels le sujet décrit une situation où il éprouve une sensation physique positive ou négative : « Ils me tirent les cheveux, ils me secouent violemment », « Je suis malade » ; ces situations sont classées comme « Sensation physique ». Il en est de même des réponses qui renvoient à une réalité lointaine de l'expérience du sujet, et où l'enfant décrit des situations extérieures ou abstraites (mort, obscurité, animaux féroces, événements atmosphériques, voleurs, maladies, par exemple le sida, cauchemars) ; ces situations sont classées à part comme « Événements externes, peurs abstraites ».

5.2. RÉSULTATS

La capacité narrative des enfants, c'est-à-dire le fait qu'ils arrivent à activer des souvenirs de situations liées à des émotions diverses mentionnées par l'expérimentateur, est en substance la même d'un point de vue quantitatif. Les moyennes – c'est-à-dire le nombre total des réponses divisé par le nombre des sujets – donnent les chiffres qui permettent la comparaison directe des groupes et sont indiquées dans le tableau 3. Tous racontent plus ou moins le même nombre d'épisodes avec une légère différence entre les sujets de poids normal qui se perçoivent gros, qui ont donné le nombre de réponses le plus élevé, et les enfants obèses qui se perçoivent normaux, qui

ont donné le nombre de réponses le moins élevé. Dans les deux groupes d'enfants obèses, on retrouve moins de situations exprimant de la colère que dans les deux autres groupes.

TABLEAU 3
Moyennes des événements liés à chaque émotion
décrite par les sujets

	<i>Poids normal qui se perçoit normal</i>	<i>Poids normal qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit normal</i>
Bonheur	2,7	3,0	2,7	2,3
Tristesse	2,3	3,5	2,4	2,3
Colère	2,6	2,5	2,2	1,9
Peur	2,5	3,6	3,0	2,1
Total	10,1	12,6	10,3	8,6

Essayons de voir maintenant, émotion après émotion, s'il existe des différences dans le type d'histoires que les enfants nous ont racontées quand on leur a demandé de penser aux différentes situations.

Les résultats sont présentés en indiquant pour chaque classe de situations le pourcentage de réponses, de façon à pouvoir comparer les groupes rapidement. Pour l'analyse statistique, comme il s'agit de données catégorielles, on a utilisé le chi carré pour la comparaison entre les catégories. Dans certains cas, même si la distribution des réponses dans les quatre groupes était différente, on pouvait obtenir des chiffres statistiquement significatifs en réunissant les données relatives aux deux groupes d'enfants obèses, plus proches entre eux d'un point de vue clinique.

5.2.1. Bonheur

Si l'on considère les trois grandes catégories de réponses – relationnelles, subjectives, abstraites –, il n'y a aucune différence significative : les enfants de poids normal décrivent davantage de situations liées à la relation (69,0 %). Les enfants des trois groupes cliniques (poids normaux qui se perçoivent gros, obèses qui se perçoivent gros, obèses qui se perçoivent normaux) sont un peu plus centrés sur eux-mêmes (50,6 %, 49,0 %, 60,0 % respectivement). Ce dernier résultat est statistiquement significatif ($\chi^2 = 11,37$; $p = 0,009$; $dl = 3$). Cette donnée pourrait faire penser que, pour les enfants qui ont des problèmes de poids, la joie est liée dans leurs récits à des situations dans lesquelles les autres sont peu présents. La question qui se pose immédiatement est de savoir si les enfants obèses ou les enfants qui,

même en étant de poids normal, se perçoivent comme trop gros disent être heureux dans des situations différentes de celles racontées par les enfants sans problèmes. Dans le tableau qui suit (tableau 4b), on a dressé une liste des situations décrites par les enfants, avec leur pourcentage par rapport à la totalité des réponses.

TABLEAU 4A
Bonheur dans les sous-groupes de sujets

	<i>Poids normal qui se perçoit normal</i>	<i>Poids normal qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit normal</i>
Focalisation sur la relation	69,0	50,6	49,0	60,0
Focalisation sur l'état intérieur	31,0	49,4	51,0	40,0
Total	100,0 % (N = 136)	100,0 % (N = 36)	100,0 % (N = 50)	100,0 % (N = 79)

TABLEAU 4B
Situations de bonheur décrites par les enfants des quatre groupes

<i>Bonheur</i>		<i>PN</i>	<i>PNG</i>	<i>OB</i>	<i>OBN</i>
Relationnelles					
Coopération	Intégration dans le groupe (non-moquerie, non-exclusion)	22,1	19,4	8,0	17,7
	Activité avec d'autres	11,1	11,1	6,0	4,9
Attachement	Attachement	17,6	16,7	22,0	15,2
Compétition	Jugement (positif)	14,0	5,5	8,0	6,3
	Non-compétition (non-conflit, réalisation d'un désir)	2,2	2,8	2,0	5,1
	Intrusion (positive)	0,7	–	–	–
	Injustice (positive)	0,7	–	–	1,3
Subjectives					
Attachement	Activité physique solitaire	14,0	11,1	26,0	24,1
	Activité mentale solitaire	0,7	–	8,0	5,1
	Récompense	7,4	25,0	4,0	8,9
Compétition	Autoévaluation	6,6	2,8	8,0	5,1
	Sensation physique	0,7	2,8	4,0	3,8
Exploration	Nouveauté	2,2	2,8	4,0	2,5

PN = Poids normal qui se perçoit normal, PNG = Poids normal qui se perçoit gros, OB = Obèse qui se perçoit gros, OBN = Obèse qui se perçoit normal.

L'analyse des catégories de réponses révèle des différences intéressantes entre les groupes. Dans chaque groupe, un cinquième des sujets décrivent des situations d'attachement liées au bonheur et centrées sur la présence d'une figure significative. On remarque deux différences importantes entre les groupes d'enfants obèses et les autres : chez les enfants obèses, le sentiment de bonheur est souvent déclenché par des situations au cours desquelles ils pratiquent une activité physique ou psychique en solitaires, comme la natation ou la danse sur une musique disco et la lecture ou le dessin (34 % pour les obèses qui se perçoivent gros et 29,2 % pour les obèses qui se perçoivent normaux comparativement à 14,7 % pour les enfants de poids normal qui se perçoivent normaux et 11 % pour les enfants de poids normal qui se perçoivent gros). À l'opposé, chez les deux groupes de sujets de poids normal, ce sont davantage les situations coopératives, comme jouer au *foot* ou passer du temps avec des amis, ou se sentir intégrés dans le groupe, qui sont liées au bonheur (33,2 % et 30,5 %). Parmi les enfants obèses qui se perçoivent gros, seulement 14 % mentionnent des situations de coopération entre pairs comme sources de moments heureux. Si l'on rapproche ce fait de ce qui a été dit auparavant, à savoir que c'est l'activité physique pratiquée dans la solitude qui procure de la joie, un type de récit chez les enfants obèses se profile peu à peu, en particulier chez ceux qui apparaissent conscients de leur aspect physique, centrés qu'ils sont sur le « se sentir bien tout seul ». L'analyse statistique a été conduite sur les macro-catégories des systèmes motivationnels, et c'est un résultat statistiquement significatif ($\chi^2 = 34,5$; $p = 0,01$; $dl = 18$).

Les enfants de poids normal qui se perçoivent gros mentionnent plus fréquemment (25 %) que les autres (enfants de poids normal qui se perçoivent normaux [8,9 %], obèses qui se perçoivent gros [7,4 %] et obèses qui se perçoivent normaux [4 %]) des situations dans lesquelles la joie est liée au fait de recevoir une récompense concrète, un objet, un jeu, un gâteau, comme si le besoin de contact affectif avec les personnes significatives ne pouvait avoir lieu qu'à travers le moyen indirect d'une chose concrète et seulement à cette condition.

Chez les enfants de poids normal, le jugement d'autrui est plus souvent mentionné que chez les autres comme étant une source de bonheur (14,0 %). Nous verrons à l'opposé (tableaux 5b, 6b et 7b) comment, dans le cas des enfants obèses, le jugement des autres est très lié aux émotions de peur, de tristesse et de colère.

5.2.2. Tristesse

La tristesse est beaucoup moins étudiée que les autres émotions de base, parce que la majeure partie des recherches dans le champ clinique s'est concentrée sur la dépression ou sur le deuil, qui ne sont pourtant pas équi-

valents à la tristesse, tout en étant des sentiments apparentés (Barr-Zisowitz, 2000). La tristesse, selon la lecture de la théorie des systèmes motivationnels, peut être liée soit à un état de frustration du besoin d'attachement, soit à la perception de sa propre défaite dans le système de compétition. Les réponses des enfants de l'échantillon étudié (tableau 5a) montrent une différence nette et significative ($\chi^2 = 15,6$; $p = 0,01$; $dl = 6$): les enfants obèses sont beaucoup plus centrés sur leurs états intérieurs quand ils racontent des épisodes de tristesse (27,2 % et 22,4 %), alors que les enfants de poids normal évoquent en majorité des situations liées à des figures significatives (82,1 %). Un autre élément intéressant est le pourcentage élevé (14,6 %) d'enfants de poids normal se percevant gros qui racontent qu'ils sont tristes à cause d'événements lointains ou de situations très éloignées de leur expérience immédiate, comme les guerres dans le monde ou les enfants qui meurent de faim (tableau 5a). Cette donnée, associée au fait que peu d'entre eux (12,2 %) racontent des situations de tristesse liées à une focalisation de l'attention sur leur état intérieur, semble être cohérente avec ce qui a été observé à propos du bonheur.

TABLEAU 5A
Tristesse dans les sous-groupes de sujets

	<i>Poids normal qui se perçoit normal</i>	<i>Poids normal qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit normal</i>
Focalisation sur la relation	82,1	74,9	70,5	72,3
Focalisation sur l'état intérieur	15,3	12,2	27,2	22,4
Événements externes	2,6	14,6	2,3	5,3
Total	100,0 % (N = 118)	100,0 % (N = 42)	100,0 % (N = 44)	100,0 % (N = 80)

Même dans le cas de la tristesse – comme pour le bonheur –, les enfants de poids normal mentionnent beaucoup plus de situations coopératives, dans ce cas négatives (tableau 5b), comme le fait de ne pas appartenir à un groupe ou de se sentir exclu, comme sources de tristesse (22,9 % et 26,8 %), alors que ces situations sont moins présentes chez les enfants obèses (9,2 %) et chez les enfants obèses qui se perçoivent normaux (14,5 %).

Un fait très intéressant est que, chez les enfants de poids normal qui se perçoivent gros, les situations d'attachement comme source de tristesse sont peu mentionnées. Seulement 7,3 %, en fait, disent se sentir tristes quand la maman ou une autre figure d'attachement est éloignée.

TABLEAU 5B

Situations de tristesse décrites par les enfants des quatre groupes

<i>Tristesse</i>		<i>PN</i>	<i>PNG</i>	<i>OB</i>	<i>OBN</i>
Relationnelles					
Coopération	Exclusion du groupe des pairs (moquerie, exclusion)	22,9	26,8	9,2	14,5
Attachement	Attachement (séparation)	18,6	7,3	25,0	17,1
Compétition	Jugement	19,5	17,1	22,7	15,8
	Compétition (conflit, volonté)	14,4	17,1	6,8	18,4
	Intrusion	–	2,4	–	1,3
	Injustice	2,5	–	2,3	2,6
Prendre soin	Perception de la souffrance d'une autre personne	4,2	2,4	4,5	2,6
Subjectives					
Attachement	Solitude	8,5	4,9	4,5	5,3
Compétition	Autoévaluation	3,4	2,4	15,9	9,2
	Sensation physique	3,4	4,9	4,5	7,9
Exploration	Nouveauté	–	–	„3	–
<i>Externes</i>		2,6	14,6	2,3	5,3

PN = Poids normal qui se perçoit normal, PNG = Poids normal, qui se perçoit gros, OB = Obèse qui se perçoit gros, OBN= Obèse qui se perçoit normal.

Les situations de jugement, dans lesquelles l'enfant se sent jugé par une autre personne ou se juge lui-même, sont beaucoup plus présentes chez les enfants obèses (38,6%) et chez les enfants obèses qui se perçoivent normaux (25%) que chez les enfants de poids normal qui se perçoivent gros (19,5%) et chez les enfants de poids normal qui se perçoivent normaux (22,9%). En général, toutes les situations de type compétitif sont sur-représentées dans les deux groupes obèses (47,7% et 47,3%) et beaucoup moins présentes chez les sujets de poids normal (39,8%) et chez les enfants de poids normal qui se perçoivent gros (39%). Plus que chez tous les autres enfants, le contact physique (se faire tirer les cheveux, se faire pincer) engendre de la tristesse chez les enfants obèses qui se perçoivent normaux (7,9%). Les résultats sont statistiquement significatifs ($\chi^2 = 28,4$; $p = 0,005$; $dl = 18$).

5.2.3. Colère

Dans le modèle des systèmes motivationnels, la colère, comme la tristesse peut être activée soit dans des situations d'attachement, comme protestation contre le manque de soin et d'attention, soit dans le système motivationnel de compétition comme colère de défaite.

Dans notre échantillon, dans la plus grande partie des cas, la colère est mentionnée en partie en référence à des situations de relation – je suis en colère « avec quelqu'un » pour « quelque chose » – et en partie comme état intérieur – « je me sens en colère ».

TABLEAU 6A
Colère dans les sous-groupes de sujets

	<i>Poids normal qui se perçoit normal</i>	<i>Poids normal qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit normal</i>
Focalisation sur la relation	78,7	76,8	90,2	84,1
Focalisation sur l'état intérieur	21,3	23,2	9,8	15,9
Total	100,0 % (N = 106)	100,0 % (N = 30)	100,0 % (N = 40)	100,0 % (N = 66)

Toutefois, dans le groupe des enfants obèses, le pourcentage de ceux qui décrivent un état intérieur de colère est beaucoup plus bas, seulement 9,8 % (tableau 6a). C'est comme si dans ce groupe d'enfants il y avait, plus que dans les autres, une focalisation dramatique sur la relation ($\chi^2 = 23,1$; $p = 0,07$; $dl = 1$). Si l'on s'attarde aux situations auxquelles les sujets font référence, on note une présence marquée (12,3 %) de situations où l'enfant raconte avoir subi une injustice. Ces situations sont en revanche beaucoup moins présentes dans les autres groupes. De plus, seuls les enfants obèses mentionnent des situations de colère d'attachement (voir tableau 6b).

Comme dans le cas de la tristesse, les enfants obèses rapportent maints épisodes dans lesquels ils se sentent en colère parce qu'ils se jugent eux-mêmes ou parce qu'ils sont jugés par quelqu'un d'autre : 17,2 % des réponses totales pour les enfants obèses qui se perçoivent gros, 18,9 % pour les enfants obèses qui se perçoivent normaux. Toutefois, dans ce cas, ce sont surtout les enfants de poids normal se percevant gros qui racontent ce type d'épisodes (23,4 %), alors que, chez les enfants de poids normal qui se perçoivent normaux, seulement 9,6 % racontent des épisodes de jugement, peu présents dans leurs récits. Rappelons que les situations de jugement, pour eux, étaient connotées d'émotions positives (voir le tableau 4b).

Les situations de compétition, présentes en grand nombre chez les enfants de poids normal qui se perçoivent normaux (58 %), sont cependant plus nombreuses dans les autres groupes. Contrairement à ce qui se passait pour la tristesse, non seulement le pourcentage est plus élevé dans les deux groupes d'obèses (68,7 % et 64,1 %), mais sa valeur est également

élevée (66,8%) dans le groupe d'enfants de poids normal qui se perçoivent gros. Il semble donc, en ce qui concerne les récits des situations associées à la colère, qu'il y ait une ressemblance entre les trois groupes que nous pouvons définir comme cliniques (à cause de la caractéristique du problème de poids ou d'une perception de soi-même inadéquate).

TABLEAU 6B
Situations de colère décrites par les enfants des quatre groupes

<i>Colère</i>		<i>PN</i>	<i>PNG</i>	<i>OB</i>	<i>OBN</i>
Relationnelles					
Coopération	Exclusion du groupe des pairs (moquerie, exclusion)	28,4	20,0	24,4	28,7
Attachement	Attachement (séparation)	–	–	2,4	2,9
Compétition	Jugement	1,9	13,4	12,3	7,3
	Compétition (conflit, volonté)	23,7	16,8	19,6	16,6
	Intrusion	21,8	20,0	19,6	25,7
	Injustice	2,9	6,6	12,3	2,9
Subjectives					
Attachement	Solitude	3,9	6,6	–	1,4
Compétition	Auto-évaluation	7,7	10,0	4,9	11,6
	Sensation physique	9,7	6,6	4,9	2,9

PN = Poids normal qui se perçoit normal, PNG = Poids normal, qui se perçoit gros, OB = Obèse qui se perçoit gros, OBN = Obèse qui se perçoit normal.

Le contact physique est vécu comme une gêne pouvant tendre vers la colère, notamment chez les deux groupes d'enfants de poids normal, alors qu'il a davantage tendance à être rapproché du sentiment de peur chez les enfants obèses, comme on peut l'observer dans le tableau 6b.

Pour le groupe d'enfants de poids normal qui se perçoivent gros, la colère semble liée non pas à la séparation perçue de manière active, mais au fait de se sentir seul (6,6%), alors que dans les autres groupes la colère associée au sentiment de solitude est beaucoup moins présente (3,9% d'enfants de poids normal, 0% d'enfants obèses et 1,4% d'enfants obèses qui se perçoivent normaux). Cela peut être lu comme un signal de la plus grande «réactivité» de ces enfants à la perception d'un état interne douloureux. La colère, en effet, dans les situations d'attachement est le stade qui suit immédiatement la peur (le rappel de la figure d'attachement). Cela indique que l'individu a encore quelques chances de réussir, même au prix de grands efforts, pour obtenir de nouveau l'attention et la proximité protec-

trice de sa figure d'attachement. L'arrivée de la tristesse, le troisième stade, indique que cette espérance est plus faible et lointaine et que la personne y a quasiment renoncé. Le détachement émotif des situations les plus graves est la « congélation » totale des propres émotions à cause d'une souffrance trop grande.

5.2.4. *Peur*

La peur est l'une des émotions primaires qui ont été les plus étudiées chez les adultes et les enfants. Quels récits nos sujets ont-ils racontés ? Comme on pouvait s'y attendre, beaucoup de situations liées à la peur peuvent être rapprochées des peurs classiques infantiles et des situations de nature phobique : animaux, voleurs, tremblements de terre, maladie, etc. Les événements « externes » sont donc la principale cause de peur chez tous les sujets, notamment chez les enfants de poids normal (76,3 %), qui indiquent cependant peu de situations (8,4 %) dans lesquelles la peur est liée à une action, à un geste ou à une pensée qu'une autre personne, émotionnellement et physiquement proche de l'enfant, pourrait faire ou avoir. L'on obtient des pourcentages beaucoup plus élevés de récits centrés sur les aspects relationnels dans les trois autres groupes, surtout dans les deux groupes d'obèses (22,2 % d'obèses et 18,4 % d'obèses qui se perçoivent normaux) qui, aussi dans les situations connectées avec l'émotion de la peur, sont beaucoup plus orientés dans le sens relationnel ($\chi^2 = 9,3$ $p = 0,009$ $df = 2$).

TABLEAU 7A
Peur dans les sous-groupes de sujets

	<i>Poids normal qui se perçoit normal</i>	<i>Poids normal qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit gros</i>	<i>Obèse qui se perçoit normal</i>
Focalisation sur la relation	8,4	13,9	22,2	18,4
Focalisation sur l'état intérieur	15,1	16,3	27,8	14,5
Événements externes	76,5	69,8	50,0	67,1
Total	100,0 % (N = 131)	100,0 % (N = 43)	100,0 % (N = 54)	100,0 % (N = 76)

Cependant, dans les trois groupes des enfants ayant un dysfonctionnement du comportement alimentaire ou de l'image de soi, la situation au cours de laquelle l'enfant est exposé au jugement d'une autre personne – la mère ou l'enseignante qui lui fait des remontrances ou qui le critique

(tableau 7b, catégorie «jugement») – peut les alarmer de manière très importante (14,8% d'obèses, 17,1% d'obèses qui se perçoivent normaux et 11,6% de sujets de poids normal qui se perçoivent gros). Pour les deux groupes d'enfants obèses, les situations d'autoévaluation sont également sources de peur («je ne suis pas bon-bonne en ...»). Alors que dans les deux groupes d'enfants de poids normal, les épisodes dans lesquels quelqu'un d'autre ou l'enfant lui-même exprime un jugement accompagné de peur sont relativement peu fréquents – 9,8% pour les enfants de poids normal et 11,6% pour ceux de poids normal qui se perçoivent gros –, les pourcentages dans les deux groupes d'enfants en surpoids sont bien plus élevés: 20,4% chez les sujets qui ont une perception juste d'eux-mêmes et 29,1% chez les autres.

TABLEAU 7AB
Situations de peurs décrites par des enfants des quatre groupes

<i>Peur</i>		<i>PN</i>	<i>PNG</i>	<i>OB</i>	<i>OBN</i>
Relationnelles					
Coopératif	Exclusion du groupe des pairs (moquerie, exclusion)	–	–	–	–
Attachement	Attachement (séparation)	0,7	2,3	7,4	1,3
Compétition	Jugement	7,6	11,6	14,8	17,1
	Compétition (conflit, volonté)	–	–	–	–
	Intrusion	–	–	–	–
	Injustice	–	–	–	–
Subjectives					
Attachement	Solitude	7,6	7,0	3,7	2,6
Compétition	Autoévaluation	2,2	–	5,6	12,0
	Sensation physique	5,3	9,3	14,8	4,0
Exploration	Nouveauté	–	–	3,7	–
Externes		76,5	69,8	50,0	63,0

PN = Poids normal qui se perçoit normal, PNG = Poids normal, qui se perçoit gros, OB = Obèse qui se perçoit gros, OBN = Obèse qui se perçoit normal.

Encore une fois, les situations de jugement accompagnées d'une émotion fortement négative sont un thème narratif récurrent chez les enfants avec un problème alimentaire ou de poids ($\chi^2 = 17,07$; $p = 0,02$; $dl = 8$). Enfin, il est intéressant de noter est que, surtout chez le groupe d'enfants obèses, le contact physique avec les enfants du même âge est connoté de peur (14,8%) et très probablement perçu comme agressif et dangereux.

CONCLUSION

Les enfants dont l'état clinique est différent nous rappellent les différentes catégories prototypiques liées aux émotions présentées. À chacune de ses situations correspond une image différente de soi dans le monde, une manière différente d'être et de vivre la relation avec les autres protagonistes. L'accessibilité immédiate de ces scénarios signale leur intérêt et leur importance dans la narration individuelle et renvoie aux ordres relationnels qui y correspondent. En effet, la colère liée à une situation de séparation nous renvoie l'image d'un enfant ayant une perception différente de lui-même et de ses figures d'attachement par rapport aux émotions d'un enfant qui perçoit la peur ou la tristesse de l'abandon. Sont-ce là des narrations compatibles avec les différentes typologies présentées par la théorie des organisations de la personnalité ? Certains schémas relationnels mentionnés par des enfants ayant un problème relatif à l'alimentation semblent être des précurseurs cohérents des schémas des adolescents et des adultes ayant ce genre de problématique.

Le corps semble déjà tenir un rôle important dans l'horizon de l'enfant. C'est donc un outil dont il peut disposer vers l'âge de 8-10 ans dans la modulation de la relation ou dans la modulation de ses états intérieurs : chez les enfants obèses, les activités qui ne requièrent aucune habileté physique particulière sont indiquées comme étant une source de joie et de plaisir dans lesquelles l'engagement corporel est global et plus indifférencié comme dans nager, skier ou danser. Beaucoup plus que les autres enfants, les très jeunes obèses mentionnent des punitions corporelles infligées par les adultes ou des agressions physiques de la part de leurs camarades (« ils me tirent les couettes ») ; alors que chez les enfants de poids normal, le contact physique avec leurs camarades déclenche une réaction agressive – la colère comme préparation à la lutte –, les enfants qui présentent un trouble du comportement alimentaire vont réagir en s'éloignant (tristesse), en éprouvant un sentiment d'impuissance (peur).

Les enfants qui connaissent une problématisation excessive de leur poids et de son contrôle (enfants de poids normal qui se perçoivent gros) sembleraient avoir déjà tendance à tenir éloignées les émotions liées à la présence directe et proche d'une autre personne. Cela pourrait expliquer le fait qu'ils attribuent une grande valeur aux objets comme éléments d'échanges affectifs, beaucoup plus que ne le font les autres enfants du même âge – leur joie est liée à des choses reçues, telles que des objets, des cadeaux, des gâteaux –, et, plus que les autres, ils mentionnent des situations lointaines de l'expérience vécue comme activateurs d'émotions. En effet, nous nous souvenons que pour eux la tristesse est activée par des facteurs distants et abstraits, tels que la violence dans le monde – et non pas celle

que l'enfant pourrait avoir subie directement dans son contexte quotidien –, le sida, les maladies en Afrique, la faim et les désastres atmosphériques. La perception de ne pas se sentir respecté dans ses barrières corporelles et psychiques – la sensation d'intrusion – est corrélée à la réponse active de la colère, de même qu'au déclenchement de la réaction de la tristesse et au retrait de celui qui ne se permet pas de réagir. Le thème de l'« impossibilité de donner son avis » face à des comportements d'intrusion des figures d'attachement apparaît souvent dans les rapports des adolescentes anorexiques comme un des antécédents du début symptomatique. Il est intéressant de remarquer, chez ces enfants, la faible fréquence des émotions de colère et de tristesse associées à des situations de séparation des figures d'attachement. On observe également que la présence de situations d'attachement même à connotations positives est généralement inférieure : cela pourrait s'expliquer par le fait que ces enfants ont vécu peu d'expériences liées à des situations de séparation (en raison d'une mère anxieuse), mais il pourrait s'agir également du refus de reconnaître les besoins émotionnels de l'attachement.

Le thème du jugement est l'un des éléments fondamentaux dans l'organisation de la personnalité comportant un trouble de comportement alimentaire : chez les enfants de poids normal, plus du tiers des situations de jugement est associé à la joie, alors que dans les autres groupes cette association ne représente qu'un sixième du total des situations qu'ils décrivent. Qu'il s'agisse de tristesse, de colère ou de peur, le jugement, par contre, est présent dans la narration individuelle comme un aspect redoutable dans la relation et qui est parfois anticipé par l'autoévaluation. La description récurrente de l'incapacité personnelle qui apparaît dans les descriptions des enfants obèses est une expérience colorée par le sentiment d'échec : un enfant qui est triste lorsqu'il songe aux choses qu'il ne sait pas faire est un enfant qui se replie en pensant ne pas pouvoir changer la situation. Il n'est donc pas étonnant que le bonheur soit lié à des activités solitaires telles que dessiner, lire, jouer devant son ordinateur, nager et danser.

Une modulation différente apparaît chez les enfants obèses au regard des situations d'attachement et de séparation. Le groupe cohérent, c'est-à-dire les enfants obèses qui se perçoivent gros, est davantage préoccupé par les situations de proximité ou de séparation de la figure d'attachement. Il n'est donc pas étonnant de voir la colère mentionnée à côté de la tristesse, en raison de la séparation qui représente une forme d'autoactivation, une manière de « se remonter le moral », afin d'éviter de trop ressentir le manque. Les autres enfants obèses, les obèses qui se perçoivent normaux, apparaissent résolument plus préoccupés par les situations de relation entretenues avec le groupe – en faire partie ou ne pas faire en partie – et par la recherche du consentement et de l'approbation (d'où la souffrance liée à leur absence ou aux moqueries à leur égard). C'est comme s'il existait,

du moins pour ces aspects, deux parcours de développement émotionnel différents pouvant expliquer certains aspects de variabilité dans la phénoménologie des problématiques émotionnelles des adultes.

Les différences relevées dans la narration émotionnelle, liées à l'état clinique, apportent la confirmation que l'«histoire» des émotions dans la vie de chaque individu est fondamentale même au cours de la petite enfance et que chaque intervention, thérapeutique ou éducative, n'a de sens que si l'on tient compte, comme il se doit, de ce mécanisme de construction de l'expérience émotionnelle subjective. Il s'agit d'une dimension «historique» qui n'a peut-être jamais été prise en considération de manière adéquate dans les recherches traditionnelles sur les émotions.

Il s'agit maintenant, d'approfondir le parcours de développement du système des émotions en tenant compte de l'organisation variable de la personnalité et en élargissant également l'attention aux émotions plus complexes telles que la honte, l'embarras, le sentiment de faute et la déception. En ce qui concerne les aspects d'application, il s'agit d'utiliser cette connaissance «différentielle» des lignes évolutives des émotions dans les organisations de personnalité. Cela, pour repérer les passages critiques dans les différents cas et ouvrir, grâce à la mise au point de stratégies éducatives adéquates et de prévention du mal-être, la possibilité pour l'enfant d'explorer des dimensions émotives qui n'ont pas un espace adéquat dans l'horizon individuel, tout en favorisant par ailleurs l'élaboration et l'acquisition de stratégies de monitoring métacognitif appropriées. Un «contexte d'apprentissage constructiviste» a été défini comme un lieu où l'on apprend à utiliser les instruments de sa propre culture dans le dialogue et dans la construction sociale de la connaissance (Wilson, 1996), et l'apprentissage s'entendant comme «une construction de significations socialement négociées et partagées» (Jonassen et Land, 2000). Nous avons vu dans le parcours suivi jusqu'ici combien les émotions sont fondamentales dans la construction de la perception que nous avons de nous-mêmes, combien elles sont des structures importantes de notre identité personnelle et à quel point leur articulation est complexe. Pour ce motif, elles doivent tenir une place centrale dans le parcours éducatif, et surtout s'il est compris dans le sens constructiviste. En conclusion, nous insistons sur le fait que nous sommes d'accord avec Greeno (1997) pour dire que les capacités sociales et individuelles ne sont pas des composantes séparables de ce qui est une personne.

BIBLIOGRAPHIE

- Albanese, O., P.-A. Doudin et D. Martin (2003). *Metacognizione ed educazione*, Milan, Franco Angeli.
- Arciero, G. et V. Guidano (2000). « Experience, explanation, and the quest for coherence », dans R.A. Neimeyer et J.D. Raskin (dir.), *Construction of Disorder. Meaning-Making Frameworks for Psychotherapy*, Washington, DC, American Psychological Association Books, p. 91-118.
- Bara, B.G. (1996). *Manuale di psicoterapia cognitiva*, Turin, Bollati Boringhieri.
- Barkow, J.H., L. Cosmides et J. Tooby (1995). *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Barr-Zisowitz, C. (2000). « Sadness: Is there such a thing? », dans M. Lewis et J.M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of Emotions*, 2^e éd., New York, The Guilford Press, p. 607-622.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*, New York, International Universities Press.
- Beck, A.T. et A. Freeman (1990). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*, New York, The Guilford Press.
- Black, J.B. et R.O. McClintock (1996). « An interpretation construction approach to constructivism design », dans B.G. Wilson (dir.) *Constructivist Learning Environment. Case Studies in Instructional Design*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, p. 25-31.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1, Attachment*, New York, Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2, Separation: Anxiety and Anger*, New York, Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol. 3. Loss*, New York, Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base*, Londres, Routledge.
- Broberg, A.G., I. Hjalms et L. Nevenon (2001). « Eating disorders, attachment and interpersonal difficulties: A comparison between 18 to 24 years old patients and normal controls », *European Eating Disorders Review*, 9, p. 381-396.
- Buss, D.M. (1998). *Evolutionary Psychology: The New Science of The Mind*, Londres, Allyn and Bacon.
- Cacioppo, J.T. et W.L. Gardner (1999). « Emotion », *Annual Review of Psychology*, 50, p. 191-214.
- Carter, J.C., D.A. Stewart, J.V. Dunn et C.G. Fairburn (1997). « Primary prevention of eating disorders: Might it do more harm than good? », *International Journal of Eating Disorders*, 22, p. 167-172.
- Cicchetti, D. et F.A. Rogosh (dir.) (1997) « Self-organisation » (numéro spécial), *Development and Psychopathology*, 9.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*, Cambridge, Belknap.

- Crawford, C. et D.L. Krebs (1997). *Handbook of Evolutionary Psychology: Ideas, Issues and Application*, Londres, LEA.
- Cunnigham, D.J., T.M. Duffy et R.A. Knuth (1991). «The textbook of the future», dans C. McKnight, A. Dillon et R.A. Knuth (dir.), *Hypertext: A Psychological Perspective*, Londres, Horwood, p. 19-49.
- Damasio, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York, Harcourt Brace.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotions in Men and Animals*, University of Chicago Press (traduction en italien : *L'espressione delle emozioni*, Turin, Boringhieri, (1982).
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*, New York, Stuart.
- Emde, R.N., D.P. Wolf et D. Oppenheim (2003). *Revealing the Inner Worlds of Young Children*, Oxford, Oxford University Press.
- Gaulin, S.J.C. et D. McBurney (2000). *Psychology: An Evolutionary Approach*, Londres, Prentice Hall.
- Gilbert, P. (2000). «The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank», *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, p. 174-189.
- Gilbert, P. (2001). «Evolution and social anxiety», *Social Anxiety Disorder*, 24(4), p. 723-751.
- Glenberg, A.M. (1997). «What memory is for?», *Behavioral and Brain Sciences*, 20(1), p. 1-55.
- Goncalves, O.F., Y. Korman et L. Angus (2000). «Constructing psychopathology from a cognitive narrative perspective», dans R.A. Neimeyer et J.D. Raskin (dir.), *Constructions of Disorder: Meaning-Making Frameworks for Psychotherapy*, Washington, DC, American Psychological Association Books, p. 265-284.
- Gopnik, A. et A.N. Melzoff (1997). *Words, Thoughts and Theories*, Boston, MIT Press.
- Greeno, J.G. (1997). «On claims that answer the wrong question», *Educational Researcher*, 26(1), p. 5-17.
- Guidano, V. (1987). *The Complexity of Self*, New York, The Guilford Press.
- Guidano, V. (1991). *The Self in Process. Toward a Post-Rationalist Cognitive Therapy*, New York, The Guilford Press.
- Guidano, V. et G. Liotti (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders*, New York, The Guilford Press.
- Hinde, R.A. (1982). *Ethology, Its Nature and Relations with Other Sciences*, Oxford, Oxford University Press.
- Izard, C.E. (2002). «Translating emotion theory and research into preventive interventions», *Psychological Bulletin*, 128(5), p. 796-824.

- Izard, C.E., S. Fine, A. Mostow, C. Trentacosta et J. Campbell (2002). « Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention », *Development and Psychopathology*, 14, p. 761-787.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Jonassen, D.H. et S.M. Land (2000). « Preface », dans D.H. Jonassen et S.M. Land (dir.), *Theoretical Foundation of Learning Environments*, Mahwah, Erlbaum Associates, p. III-IX.
- Knuth, R.A. et D.J. Cunnigham (1993). « Tools for constructivism », dans T. Duffy, J. Lowyck et D. Jonassen (dir.), *Designin Environment for Constructivistic Learning*, Berlin, Springer-Verlag, p. 163-187.
- Lambruschi, F. (2004). *Psicoterapia cognitiva dell'età evolutiva. Procedure di assessment e strategie psicoterapeutiche*, Turin, Bollati-Boringhieri.
- Latzer, Y., Z. Hochdorf, E. Bachar et L. Canetti (2002). « Attachment style and family functioning as discriminating factors in eating disorders », *Contemporary Family Therapy*, 24(4), p. 581-599.
- Lewis, M. (1993). « The emergence of human emotions », dans M. Lewis et J.M. Haviland (dir.), *Handbook of Emotions*, New York, The Guilford Press, p. 223-235.
- Lewis, M. (2000). « Self-conscious emotions : Embarrassment, pride, shame and guilt », dans M. Lewis et J.M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of Emotions*, 2^e éd., New York, The Guilford Press, p. 623-636.
- Lewis, M., M.W. Sullivan, C. Stanger et M. Weiss (1989). « Self development and self-conscious emotions », *Child Development*, 60, p. 146-156.
- Lincoln, Y.G. et E.G. Guba (2000). « Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, p. 163-188.
- Liotti, G. (1990). « Il concetto di sistema comportamentale tra etologia e psicologia clinica », *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, p. 176-187.
- Liotti, G. (1993). *Le discontinuità della coscienza: etiologia, diagnosi e psicoterapia dei disturbi dissociativi*, Milan, Franco Angeli.
- Liotti, G. (1994). *La dimensione interpersonale della coscienza*, Rome, La Nuova Italia Scientifica.
- Liotti, G. (1996). « L'attaccamento », dans B.G. Bara (dir.), *Manuale di Psicoterapia Cognitiva*, Turin, Bollati Boringhieri, p. 62-85.
- Liotti, G. (2001). *Le opere della coscienza. Psicopatologia e psicoterapia nella prospettiva cognitivo-evoluzionista*, Milan, Raffaello Cortina Editore.
- Mahoney, M.J. (1991). *Human Change Processes*, New York, Basic Books.
- Mahoney, M.J. (1995). *Cognitive and Constructive Psychotherapies. Theory, Research and Practice*, New York, Springer.

- Mancuso, J.C. et T.R. Sarbin (1983). « The self-narrative in the enactment of roles », dans T.R. Sarbin et K. Scheibe (dir.), *Studies in Social Identity*, New York, Praeger, p. 233-253.
- Mayer, J.D. et P. Salovey (1997). « What is emotional intelligence ? », dans P. Salovey et J.D. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, New York, Basic Books, p. 3-31.
- McGuire, M.T. et A. Troisi (1998). *Darwinian Psychiatry*, Oxford, Oxford University Press.
- Nardi, B. (2001). *Processi psichici e psicopatologia nell'approccio cognitivo. Nuove prospettive in psicologia e psichiatria clinica*, Milan, Franco Angeli.
- Neimeyer, R.A. (1995). « Client-generated narratives in psychotherapy », dans R.A. Neimeyer et M.J. Mahoney (dir.), *Constructivism in Psychotherapy*, Washington, DC, American Psychological Association, p. 231-246.
- O'Kearney, R. (1996). « Attachment disruption in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A review of theory and empirical research », *International Journal of Eating Disorders*, 20, p. 115-127.
- Ogawa, D., L.A. Sroufe, N.S. Weinfeld, E.A. Carlson et B. Egeland (1997). « Development and the fragmented self. Longitudinal study of dissociative symptomatology in a non clinical sample », *Development and Psychopathology*, 9, p. 855-880.
- Pellerey, M. (2003). « Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi », dans O. Albanese (dir.), *Percorsi Metacognitivi*, Milan, Franco Angeli, p. 57-73.
- Pons, F., P.A. Doudin, P. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Reda, M.A. (1986). *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, Roma, NIS La Nuova Italia Scientifica.
- Rezzonico, G. et M.G. Strepparava (2002). « Ansia e psicopatologia. Alcuni aspetti », dans B. Nardi et M. Randoni (dir.), *Psicopatologia dell'ansia ed epistemologia cognitiva*, Ancona, Emmepiesse, p. 37-56.
- Rezzonico, G. et M.G. Strepparava (2004). « Percorsi di nascita del mondo e del sè: i sogni nelle diverse organizzazioni di significato personale », dans G. Rezzonico et D. Liccione (dir.), *Sogni e psicoterapia. L'uso del materiale onirico in psicoterapia cognitiva*, Turin, Bollati Boringhieri, p. 127-179.
- Rolls, E.T. (1999). *The Brain and Emotion*, Oxford, Oxford University Press.
- Ruberti, S. (1996). « I sistemi motivazionali: l'attaccamento tra psicologia evoluzionistica e psicoterapia », dans G. Rezzonico et S. Ruberti (dir.), *L'attaccamento nel lavoro clinico e sociale*, Milan, Franco Angeli, p. 27-52.
- Ruggerini, C., F. Lambruschi, V. Neviani, G.P. Guaraldi et G. Manerchia (2004). « Disturbi Somatoformi », dans F. Lambruschi (dir.), *Psicoterapia Cognitiva dell'Età Evolutiva*, Turin, Bollati Boringhieri, p. 458-485.

- Siegel, D.J. (1999). *The Developing Mind*, New York, The Guilford Press.
- Smolak, L., M.P. Levine et R. Striegel-Moore (1996). *The Developmental Psychopathology of Eating Disorders*, New Jersey, LEA.
- Spelke, E.S. (1994). «Initial knowledge: Six suggestions», *Cognition*, 50, p. 431-445.
- Sroufe, L.A. (1996). *Emotional Development: The Organisation of Emotional Life in the Early Years*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sterne, D.N. (1998). *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, Milan, Raffaello Cortina Editore.
- Stevens, A. et J. Price (1996). *Evolutionary Psychiatry. A New Beginning*, 2^e éd., Londres et Philadelphie, Routledge, Taylor and Francis Group.
- Strepparava, M.G. (2004) «La prevenzione dei disturbi alimentari : ricerca sul campo e interventi clinici», *I disturbi alimentari in età evolutiva : integrazione tra pediatria e psicologia*, Milan, A.O. San Carlo Borromeo éditeur, p. 39-46.
- Strepparava, M.G., M. Grimi, M. Linguadoro, S. Notaro, M. Strozzi et G. Rezzonico (2003). «A proposal for assessment of eating disorders in children», *XIth European Conference on Developmental Psychology*, Milan, 28-31 août, p. 54.
- Strepparava, M.G., M. Linguadoro, S. Notaro, M. Strozzi et M. Grimi (2002). «Disturbi del comportamento alimentare in età evolutiva : sensazioni, emozioni e rappresentazioni cognitive», *XIX^e Congresso Nazionale SITCC, «Psicoterapia e scienze cognitive»*, Bologne, 19-22 septembre, p. 282.
- Strepparava, M.G., S. Stagnaro, M. Strozzi et M. Grimi (2000). «Disturbi del comportamento alimentare ed indici di rischio in età evolutiva», *X^e Congresso Nazionale SITCC. «La psicoterapia fondata sulle evidenze : metodi, protocolli, esiti»*, Orvieto, 16-19 novembre, p. 54.
- Vandereycken W. et G. Nordenbos (1998). *The Prevention of Eating Disorders*, Londres, The Athlone Press.
- Varela, F.J., E. Thompson et E. Rosch (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Villegas, M. (1994). «Costruzione narrativa dell'esperienza e psicoterapia», *Psicobiattivo*, 14(1), p. 31-41.
- Ward, A., R. Ramsay, S. Turnbull, M. Benedettini et J. Treasure (2000). «Attachment patterns in eating disorders: Past in the present», *International Journal of Eating Disorders*, 28, p. 370-376.
- Ward, A., R. Ramsay et J. Treasure (2000). «Attachment research in eating disorders», *British Journal of Medical Psychology*, 73(1), p. 35-51.
- Wellman, H.M. et S.A. Gelman (1992). «Cognitive development: Foundational theories of core domain», *Annual. Review of Psychology*, 43, p. 337-375.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wilson, B.G. (1996). «What is a constructivist learning environment?», dans B.G. Wilson (dir.), *Constructivist Learning Environment. Case Studies in Instructional Design*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, p. 3-8.



Notices biographiques

Ottavia Albanese est professeure de psychologie du développement et de l'éducation à la Faculté des sciences de la formation de l'Université de Milan-Bicocca. Parmi ses recherches, signalons ses études sur les processus de la métacognition. Elle a publié plusieurs travaux nationaux et internationaux en collaboration avec Pierre-André Doudin.

ottavia.albanese@unimib.it

Emmanuelle Auriac est titulaire d'un Ph. D. en psycholinguistique. Elle est maître de conférence à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Auvergne en France. Ses champs de recherche concernent l'analyse du discours et, notamment, les interventions argumentatives chez les jeunes. C'est une auteure connue et réputée en France.

emmapeyronnet@aol.com

Marie-France Daniel est titulaire d'un Ph. D. en philosophie de l'éducation. Elle est professeure agrégée à l'Université de Montréal depuis 1995 et chercheure associée au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Ses intérêts de recherche concernent l'approche de la Philosophie pour enfants, le concept de coopération dans la classe ainsi que le processus d'apprentissage d'une pensée critique chez les jeunes. Depuis quelques années, elle dirige une équipe de recherche dont les travaux portent sur la prévention de la violence chez les enfants. Ses travaux ont donné lieu à plusieurs publications scientifiques aux États-Unis, en Europe et au Québec.

marie-france.daniel@umontreal.ca

Marc de Rosnay est docteur en psychologie de l'Université d'Oxford, (Royaume-Uni) et junior research fellow (Churchill College). Il travaille au Center for Family Research de l'Université de Cambridge (Royaume-Uni). Il est spécialiste du développement émotionnel chez l'enfant. Ses travaux portent sur la régulation et la compréhension des émotions chez l'enfant. Il s'intéresse également aux capacités des enfants à partager leurs expériences émotionnelles dans le cadre de leurs interactions sociales, par exemple les conversations, et à reconnaître autrui comme des agents émotionnels.

md364@cam.ac.uk

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

pierre-andre.doudin@edu-vd.ch

Amelia Gangemi, est professeure associée à l'Université de Cagliari et responsable de l'activité de recherche de l'École de psychothérapie cognitive – APC à Rome. Au cours de ses recherches, elle s'est intéressée notamment à la psychologie du raisonnement et plus particulièrement à la théorie des modèles mentaux et à l'influence des motivations et des émotions sur les processus cognitifs. Elle a collaboré à un ouvrage intitulé *L'Intelligence* (éditions Laterza, 2003) et publié différentes recherches dans des revues internationales.

gangemi@azienda200.it

Catherine Garnier est professeure titulaire au Département de kinanthropologie à l'Université du Québec à Montréal depuis 1976 et directrice du Groupe d'étude sur l'interdisciplinarité et les représentations sociales (GEIRSO-UQAM) depuis 2001. Elle dirige actuellement un large programme de recherche sur la chaîne des médicaments qui a été élaboré à partir de ses percées théoriques antérieures en lien, notamment, avec les systèmes de représentations sociales. Ses travaux de recherche ont donné lieu à de multiples publications dont certaines dans des maisons d'éditions d'envergure internationale.

garnier.catherine@uqam.ca

Ilaria Grazzani est chercheuse en psychologie du développement et de l'éducation à la Faculté des sciences de la formation de l'Université de Milan-Bicocca. Elle a étudié le développement de la compétence métalinguistique et la signification des émotions chez les adolescents.

ilaria.grazzani@unimib.it

Paul L. Harris est psychologue du développement. Il s'intéresse au développement de la cognition, des émotions et de l'imagination. Il a enseigné pendant plus de vingt ans à l'Université d'Oxford. Il est actuellement professeur à l'Université de Harvard. Il est *fellow* de la British Academy et *emeritus fellow* de St. John's College Oxford. Son dernier livre s'intitule *The Work of The Imagination*.

paul_harris@gse.harvard.edu

Louise Lafortune, Ph.D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheuse au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire. Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage, sur la problématique « femmes et mathématiques, sciences et technologies », la pédagogie interculturelle et de l'équité, sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socioconstructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues. Elle a récemment réalisé des recherches portant sur les sujets suivants: *Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité*, *Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies* et *Le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle*. Elle est actuellement engagée dans un projet d'envergure d'Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec.

louise_lafortune@uqtr.ca

JoAnn Lévesque est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et directrice de la recherche à la Faculté des arts de l'Université McGill. Elle travaille avec les professeurs-chercheurs dans la préparation de leurs demandes de subventions. Ses intérêts de recherche sont liés au développement de la capacité réflexive chez l'adulte, plus particulièrement à celui de leur capacité à juger du déploiement des méthodes de recherche. Dans ses fonctions actuelles, l'auteure utilise le modèle de développement du jugement réflexif dans un contexte d'aide individualisée auprès d'adultes experts.

joann.levesque@mcgill.ca

Francesco Mancini est directeur de l'École de psychothérapie cognitive – APC à Rome, professeur sous contrat à l'Université « La Sapienza » de Rome et à l'Université d'Aquila. Au cours de ses recherches, il s'est notamment intéressé au trouble obsessionnel-compulsif, au paradoxe névrotique, à l'influence des motivations et des émotions sur les processus cognitifs. Il a publié différentes recherches dans des revues internationales et a dirigé des ouvrages en italien sur des sujets d'intérêt clinique.

mancini@apc.it

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

Daniel.martin@edu-vd.ch

Francisco Pons, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Aalborg (Danemark). Auparavant, il a travaillé aux universités de Harvard, Oxford et Genève. Ces travaux portent sur le développement émotionnel, cognitif et social ainsi que sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté et la formation des enseignants et enseignantes.

pons@hum.auc.dk – <http://www.hum.aau.dk/~pons>

Martine Quesnel est agente de recherche et de planification depuis plus de quatorze ans à l'Université du Québec à Montréal. Elle agit plus particulièrement à titre de coordonnatrice dans le cadre d'un large programme de recherche concertée sur la chaîne des médicaments, au GEIRSO-UQAM. Elle poursuit aussi ses études au programme de doctorat en sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal. Son projet de thèse porte sur les

représentations sociales du TDA/H (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) et sur l'usage de la médication dans le traitement de ce trouble.

quesnel.martine@uqam.ca

Andrée Robertson termine actuellement un doctorat en éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Sa thèse porte sur l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique basée sur la formation d'une communauté virtuelle de recherche philosophique pour développer la pensée critique chez les futurs maîtres. Ses intérêts de recherche sont, notamment, axés sur des activités pédagogiques orientées vers le développement de la pensée critique, l'approche de la Philosophie pour enfants adaptée aux adultes ainsi que les différentes façons d'intégrer les outils technologiques dans la pédagogie, tant dans la pratique enseignante qu'en milieu universitaire. Ses deux derniers projets concernent la mise en place de communautés virtuelles d'apprenants au collégial ainsi que les approches pédagogiques en milieu universitaire.

anrobertson@videotron.ca

Michael Schleifer est professeur associé à l'Université du Québec à Montréal. Spécialisé en psychologie et en philosophie, il se penche, depuis trente ans, sur le développement du jugement moral des jeunes enfants et, notamment, sur les relations entre le développement du jugement moral et les émotions. Il a publié de nombreux articles au Canada et aux États-Unis.

schleifer.michael@uqam.ca

Lise St-Pierre possède plusieurs années d'expérience en enseignement des mathématiques et en conseil pédagogique au Cégep de Baie-Comeau. C'est dans ce contexte qu'elle a réalisé des recherches sur le thème du développement des stratégies d'apprentissage et de la métacognition. Elle est maintenant professeure à la Faculté d'éducation (Performa) et membre du CERES (Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur) de l'Université de Sherbrooke. Ses activités actuelles de recherche et d'enseignement portent principalement sur la formation du personnel enseignant et du personnel professionnel en pédagogie collégiale ainsi que sur les pratiques d'enseignement et d'accompagnement en contexte d'innovation pédagogique.

lise.st-pierre@usherbrooke.ca

Maria Grazia Strepparava est psychologue et psychothérapeute. Après l'obtention d'un diplôme en philosophie, elle se spécialise en psychologie et commence sa carrière universitaire au sein de l'Institut de psychologie de la Faculté médicale de l'Université des études de Milan. Depuis 2002, elle est professeure associée de psychologie clinique à la Faculté de médecine et de chirurgie de l'Université de Milan-Bicocca, et responsable du Département de psychologie du Multimedia Health Communication Laboratory. Elle est coordinatrice du groupe de recherche sur l'éducation en contexte médical et psychologique et du groupe de recherche sur la prévention précoce des dysfonctionnements du comportement alimentaire. Elle est également professeure à l'Association italienne de psychothérapie cognitivo-comportementale (SITCC). Elle s'intéresse aux dysfonctionnements du comportement alimentaire, surtout de ses aspects problématiques liés à l'image du corps, l'évolution de la narration émotionnelle dans la croissance évolutive, l'étude des indicateurs de processus et de résultat en psychothérapie, communication et relation médecin-patient dans les sciences de la santé.

mariagrazia.strepparava@unimib.it

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, des recherches et des études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godeliève Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (Université Laval), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université de Montréal), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Denis Rhéaume (UQTR), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Marie-Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (chercheuse en éducation), Anne Roy (chercheuse en éducation), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheuse en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Vinet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Carlos Hernández-Blasi (Université Jacques-Premier, Espagne), Jacques Boisvert (Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu), Rolande Deslandes (UQTR), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Catherine Gosselin (UQAM), Monique L'Hostie (UQAC), Catherine Meyor (UQAM), Jocelyne Morin (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke),

Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique

Serge Desgagné

2005, ISBN 2-7605-1360-2, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens?

Sous la direction de

Carol Landry et Jean-Marc Pilon

2005, ISBN 2-7605-1352-2, 234 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques

Sous la direction de Richard Pallascio,

Marie-France Daniel et Louise Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Armand M'Batika

2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE

Sous la direction de

François Tochon et Jean-Marie Miron

2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire

Sous la direction de

Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet

2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire

apprendre – La place des outils technologiques

Sous la direction de Colette Deaudelin

et Thérèse Nault

2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes – Vers des modalités

d'intervention actuelles et novatrices

Sous la direction de

Nadia Rousseau et Lyse Langlois

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés

virtuelles d'apprentissage

Sous la direction de

Alain Taurisson et Alain Senteni

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Sous la direction de Marcelle Hardy

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Sous la direction de Carol Landry

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Sous la direction de

Louise Lafortune et Pierre Mongeau

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Sous la direction de

Carole St-Jarret et Louise Dupuy-Walker

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Sous la direction de

Richard Pallascio et Louise Lafortune

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages