

Avant-propos

Marianne HABIB

DysCo, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Saint-Denis, France

Depuis trois décennies, les processus émotionnels sont de plus en plus étudiés en psychologie, que ce soit à travers leurs modalités d'expression, à travers les processus cognitifs nécessaires à leur ressenti et à leur expression (par exemple l'évaluation cognitive de la situation émotionnelle), ou à travers les processus cognitifs qu'elles impactent (par exemple l'attention, le raisonnement, les apprentissages). Les théories philosophiques et psychologiques abordant les liens entre processus émotionnels et processus cognitifs ont énormément varié au cours des siècles, et ce depuis l'Antiquité, postulant tantôt un dualisme, tantôt une interdépendance entre ces processus. Du fait de la richesse des méthodologies actuellement à la disposition des chercheurs (méthodes comportementales, méthodes physiologiques et neuro-imagerie), l'impact des émotions sur les fonctions cognitives est aujourd'hui indéniable et étayé par de nombreux arguments expérimentaux (par exemple (Blanchette et Richards 2010)). Ainsi, la vision cartésienne d'une opposition entre raison et émotions est dépassée, faisant place à la vision selon laquelle les processus psychologiques sont nécessaires à l'émergence des émotions et sont en retour influencés par celles-ci. Les apprentissages étant au cœur du développement de l'individu et faisant intervenir différents processus cognitifs, un nombre croissant de recherches s'attachent à examiner l'impact des processus émotionnels dans les situations d'apprentissage. Dans cet ouvrage, nous examinerons l'influence de différents types d'émotions ou de processus émotionnels sur des situations d'apprentissage variées, et ce tout au long de la vie.

Il s'agit tout d'abord de définir ce que l'on entend lorsque l'on évoque une émotion. Pour définir ce qu'est une émotion, je commencerai par une citation de Fehr et Russell (1984) que je trouve particulièrement appropriée : « Chacun sait ce qu'est une émotion,

jusqu'à ce qu'on lui demande de définir ce terme. » Des termes différents peuvent être utilisés lorsqu'il s'agit de parler d'émotions, et nous avons choisi ici de ne pas faire de distinction entre les termes émotion, affect ou humeur. L'étymologie du mot « émotion » proviendrait du latin *e movere*, faisant référence à la notion de mouvement et de transformation.

Dans la lignée de cette idée de transformation, nous nous référerons principalement aux émotions comme une réaction à un événement externe ou interne, qui se caractérise par plusieurs composantes : une évaluation cognitive de la situation (par exemple je perçois un élément qui me surprend), une expression physique (par exemple écarquiller les yeux), une réponse périphérique (par exemple une augmentation de la sudation ou du rythme cardiaque), une tendance à l'action (par exemple un sursaut) et un sentiment subjectif (la surprise dans le cas présent) (Sander *et al.* 2005). Dans la littérature portant sur les émotions, certains auteurs (par exemple Ledoux) considèrent ces dernières comme étant des processus conscients, tandis que d'autres n'excluent pas la possibilité qu'elles soient inconscientes (par exemple Damasio). Damasio estime que les émotions désignent un ensemble de réponses déclenchées par des parties du cerveau en direction de l'organisme, ou en direction d'autres parties du cerveau, *via* des voies neurales et humorales. Somme toute, ces définitions ne sont pas très éloignées de celle qu'en faisait Aristote, qui définissait les émotions comme la transformation de l'état d'un individu, notamment en termes de ses raisonnements et jugements, et qui est accompagnée de plaisir et de peine. Ainsi, dès l'Antiquité, les émotions étaient perçues comme pouvant affecter les processus cognitifs de haut niveau. La définition des émotions comme comportant plusieurs composantes permet quant à elle de considérer certaines composantes comme étant conscientes et plus facilement détectables, telles que les manifestations physiologiques de l'émotion ou leur ressenti subjectif ; tandis que d'autres composantes seraient inconscientes, telles que l'évaluation de la situation, qui est un processus rapide et automatique. Enfin, la composante d'orientation de la conduite à la suite du ressenti émotionnel, ou de tendance à l'action, serait seulement partiellement consciente. Comme mentionné plus haut, l'émotion dispose ainsi d'un rôle adaptatif, qui permet à l'individu d'agir ou d'ajuster son comportement du fait du ressenti émotionnel.

Le présent ouvrage a pour objectif de présenter les apports de différentes disciplines de la psychologie dans la compréhension du rôle des processus émotionnels en situation d'apprentissage, dans une perspective développementale et vie-entière. L'apprentissage, étymologiquement, correspond à la capacité de « saisir par la pensée ». En psychologie cognitive, l'apprentissage est défini comme une situation mettant en jeu un apprenant (l'acteur, à différentes périodes développementales) qui a pour but d'acquérir un nouveau savoir (connaissance) ou un nouveau savoir-faire (compétence). Cette acquisition de savoirs ou de savoir-faire implique un ensemble de processus cognitifs permettant à de nouvelles informations d'être traitées (attention), associées à d'autres

informations déjà connues (jugement, raisonnement), et encodées pour une réutilisation future (mémoire). Apprendre c'est, dès le début de la vie, un moyen optimal d'adaptation à l'environnement. L'enfant apprend déjà *in utero*. On s'est aujourd'hui massivement distancié du concept de « table rase à la naissance ». Le cerveau humain commence ainsi à se construire *in utero*, et ce processus se poursuit après la naissance et tout au long de la vie. Il est donc particulièrement adapté à un apprentissage optimal en lien avec l'environnement dans lequel évolue l'individu. Apprendre c'est ainsi « affiner un modèle du monde » (Dehaene 2018, p. 39), s'adapter au contexte socioculturel dans lequel nous évoluons, acquérir des savoirs et des savoir-faire en lien avec autrui et en lien avec nos ressentis émotionnels. Parmi les milieux sociaux dans lesquels l'enfant et l'adolescent évoluent, l'école a entre autres pour fonction de permettre au plus grand nombre d'améliorer et d'augmenter les connaissances et les compétences, dès le début de la scolarisation obligatoire. Il s'agit d'un milieu auquel il faut s'adapter, dans lequel les enfants et les adolescents se retrouvent en compagnie de pairs pouvant influencer leur(s) comportement(s). Enfin, apprendre c'est aussi réécrire et sélectionner l'information pertinente, en vue de corriger une information préalable erronée ou résister à celle qui ne l'est pas. Nous verrons que les émotions peuvent jouer un rôle à différentes étapes de ce processus.

Les situations d'apprentissage étudiées dans cet ouvrage pourront avoir trait aux apprentissages scolaires, durant l'enfance, mais pas uniquement. En effet, l'être humain est exposé tout au long de sa vie à des situations nouvelles, dans lesquelles des apprentissages sont requis. Nous tenons à explorer le développement humain dans cette perspective vie-entière, de la petite enfance à l'âge adulte, pour souligner que l'apprentissage se poursuit tant que de nouveaux savoirs et savoir-faire sont acquis, et pas uniquement pendant une période favorable (par exemple jusqu'à 30 ans), comme cela a pu être postulé antérieurement. Ainsi, tout au long de la vie, l'apprentissage donne lieu à un ancrage, permettant de réutiliser les savoirs ou savoir-faire acquis dans des situations analogues. Nous verrons que les émotions peuvent influencer les apprentissages, comme elles peuvent influencer la récupération des informations acquises lors d'expériences passées et par conséquent l'orientation de la conduite d'un individu. Les chapitres de cet ouvrage porteront sur ce que les émotions permettent d'apprendre et par conséquent de développer : apprendre en contexte scolaire ou en contexte traumatique, apprendre à raisonner et à décider, apprendre de soi et d'autrui, apprendre et développer sa personnalité et son caractère, et enfin acquérir la sagesse.

Chapitre 1

Les compétences socioémotionnelles, définies comme un ensemble de capacités fondamentales relatives aux sphères émotionnelles et relationnelles de l'existence (par

exemple la conscience de soi, la conscience des autres ou la régulation de soi), favorisent l'adaptation de l'enfant à son environnement, et par rebond favorisent l'acquisition de connaissances et compétences académiques. Ainsi, le premier chapitre de cet ouvrage porte sur le rôle des compétences socioémotionnelles dans les apprentissages chez l'enfant et dans la réussite scolaire. Il s'appuie sur des recherches récentes qui montrent qu'apprendre et réussir à l'école ne dépend pas uniquement des capacités intellectuelles. Les enfants apprennent et grandissent en collectivité, à travers des relations humaines qui comportent inévitablement une dimension socioémotionnelle. Ce premier chapitre décrit également le rôle que peut jouer l'école comme lieu de développement de ces compétences, à travers la présentation de différents programmes d'apprentissage socioémotionnel. Enfin, il présente les bénéfices associés à ce type d'apprentissage, qui constituent un enjeu important pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves, dès l'entrée à l'école maternelle.

Chapitre 2

Le deuxième chapitre porte sur le rôle du rire et de l'humour dans les apprentissages chez le jeune enfant. Le rire est un comportement inné présent dès le plus jeune âge. L'humour fait quant à lui référence à la capacité à ressentir ou à exprimer quelque chose d'amusant et de drôle. Il peut être défini de manière très large comme toute activité, verbale ou non verbale, qui est perçue comme drôle par l'entourage et qui suscite par exemple le rire. Ce chapitre présente une revue de la littérature sur le développement de l'humour, sa définition, sa perception et sa production pendant les premières années de vie ainsi que ses fonctions. Il fait le constat que, de manière plus ou moins intuitive, la plupart des enseignants utilisent depuis longtemps diverses formes d'humour en classe, particulièrement dans les classes élémentaires (Bryant *et al.* 1979). Les effets variés de cet usage sont présentés, tels que le renforcement du lien enseignant-élève, l'amélioration du climat éducationnel en général et l'amélioration des performances, des apprentissages et des mécanismes qui y sont associés.

Chapitre 3

Le troisième chapitre fait un état des lieux des différentes théories émotionnelles, se référant à l'idée qu'il existerait autant de définitions des émotions qu'il existe de théories émotionnelles (Kleinginna et Kleinginna 1981). Ainsi, ce chapitre retracera d'abord l'évolution du concept et des théories sous-jacentes de l'émotion. Dans un second temps, il détaille le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant et l'adolescent, et plus particulièrement les capacités d'identification, de compréhension et de régulation des émotions. Cette partie met également en avant le rôle de ces capacités dans

le développement du lien social et dans la relation à autrui. Enfin, la troisième partie du chapitre porte sur le rôle et l'influence de la théorie de l'esprit et des compétences langagières dans le développement des compétences émotionnelles, mettant en avant le lien tenu entre le développement de ces compétences et le développement d'autres capacités cognitives. Ces éléments permettent de mettre en évidence le rôle des compétences émotionnelles dans l'acquisition des connaissances et dans les apprentissages scolaires.

Chapitre 4

Le quatrième chapitre porte sur le rôle de la motivation dans les apprentissages. La motivation est ici définie comme un ensemble de forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Vallerand et Thill 1993). Ce processus est souvent invoqué comme étant l'un des déterminants de la réussite dans différents domaines de la vie personnelle, professionnelle ou encore scolaire. Ce chapitre s'appuie sur trois approches théoriques qui fournissent un cadre solide et diversifié pour mieux comprendre la motivation scolaire, sa dynamique, ses déterminants et ses conséquences : la théorie de l'autodétermination, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie du sentiment d'efficacité personnelle. Ce chapitre souligne également le rôle fondamental joué par l'enseignant dans la motivation des élèves, par le climat qu'il instaure, par la nature des activités qu'il propose, par les perceptions d'efficacité que ces activités engendrent et par le biais des retours qu'il procure à l'élève. Ce chapitre tentera de répondre aux questions suivantes : quels facteurs conditionnent l'engagement de l'élève dans les apprentissages scolaires ? Quelle est la part respective jouée par les dispositions psychologiques de l'élève et les pratiques éducatives dans cet engagement ? Quelles sont les conséquences de la motivation sur la réussite scolaire, la persévérance dans les apprentissages scolaires face aux difficultés ou aux défis, la poursuite ou l'abandon des études, le bien-être de l'élève ? Comment ces conséquences alimentent-elles en retour la motivation scolaire ? Enfin, ce chapitre présentera des « préconisations » pour favoriser, par les pratiques pédagogiques, une motivation optimale et ainsi l'apprentissage.

Chapitre 5

Le cinquième chapitre porte sur les processus émotionnels et les apprentissages qui surviennent lors de situations de prise de décision au cours du développement. Le quotidien est fait de petites ou de grandes décisions qui auront un impact plus ou moins important sur notre futur proche ou lointain. La prise de décision est un processus cognitif complexe, omniprésent dans la vie quotidienne, qui nécessite la prise en compte et la sélection d'une option parmi un ensemble de possibilités. Les émotions sont souvent

impliquées dans ce processus, tout comme le contexte socioémotionnel dans lequel la décision est prise. Ce chapitre vise à faire un état des lieux des recherches en psychologie permettant de mettre en évidence le rôle des émotions dans les apprentissages en situation de prise de décision, de l'enfance à l'âge adulte. Il vise aussi à mettre en évidence le rôle adaptatif des processus émotionnels dans cet apprentissage : les émotions permettent d'apprendre de notre environnement en vue d'adapter au mieux nos décisions. Bien qu'elles aient longtemps été perçues comme des éléments entrant en opposition avec la rationalité, nous verrons que les recherches actuelles ne sont plus toujours en accord avec ce point de vue. Une partie de ce chapitre est consacrée à l'adolescence, une période souvent perçue comme étant associée à une augmentation des prises de risque, liée à des émotions exacerbées et au contexte social (le groupe de pairs). Cette question constitue un enjeu de santé publique, puisque les adolescents présentent une hausse importante de la mortalité et de la morbidité du fait de l'accroissement de la prise de risque au cours de la période développementale. Il présente enfin certains modèles permettant de mieux comprendre les processus en jeu lors de cette prise de risque, et en particulier le rôle des processus émotionnels.

Chapitre 6

L'objectif du sixième chapitre est d'approfondir le rôle du contexte social et des interactions avec autrui dans le développement d'une forme d'autorégulation que les spécialistes du développement ont nommé contrôle inhibiteur. Le contrôle inhibiteur fait référence à la capacité à résister à une stratégie immédiate inappropriée, afin de mettre en place une stratégie plus appropriée à la tâche en cours. Cette capacité joue un rôle crucial dans les apprentissages et dans la restitution des savoirs, tout au long de la vie. Ce chapitre abordera donc le rôle du contrôle inhibiteur dans les apprentissages, mais également la façon dont le contexte social et les interactions avec autrui peuvent aider l'enfant à apprendre à mettre en place ces capacités de contrôle. Les fonctions mentales supérieures ne peuvent se constituer sans l'apport constructif des interactions sociales, qui rendent possible la transmission des outils cognitifs. Ce chapitre traitera des capacités d'autorégulation, des mécanismes cognitifs qui leur sont associés, et de leur effet sur les performances des fonctions psychiques supérieures et des apprentissages, parfois bénéfique ou facilitateur, et parfois délétère. Il présentera également un programme d'apprentissage proposé en école, visant à améliorer ces compétences chez le jeune enfant.

Chapitre 7

Le septième chapitre se focalise sur la voix comme porteur d'informations concernant l'identité et les émotions du locuteur. Il montrera que les émotions vocales sont

également l'occasion d'apprentissage, car les informations véhiculées par la voix jouent un rôle important dans la mémorisation et la reconnaissance du locuteur. Ainsi, dans un monde socialisé, nous sommes capables d'identifier des personnes lorsque nous les avons déjà rencontrées et de nous rappeler les informations concernant ces personnes de manière plus ou moins précise selon leur familiarité, par exemple qui est-elle, comment s'appelle-t-elle, quand nous l'avons rencontrée pour la dernière fois, et l'apprécie-t-on. Ce processus permet des interactions interpersonnelles efficaces, nous n'avons par exemple pas besoin de nous présenter à chaque fois avant d'engager une conversation. Il peut toutefois être altéré, ce qui donne l'impression de parler, au début d'une interaction, avec des inconnus. Il existe deux syndromes distincts : la prosopagnosie (l'incapacité à reconnaître une personne à partir de son visage) et la phonagnosie (l'incapacité à identifier les personnes à partir de leur voix). Ce chapitre présentera la double dissociation existant entre ces syndromes, qui indique que l'identification faciale et vocale sont des processus indépendants. Les interactions entre ces processus ont fait l'objet de peu d'intérêt par la communauté scientifique. Toutefois, des modèles récents considèrent l'interaction voix/visage comme fondamentale dans le processus de reconnaissance de l'autre. Ainsi, la voix participe activement à la reconnaissance d'une personne lors de la communication, elle véhicule beaucoup d'informations – dont des informations émotionnelles – qui vont pouvoir faciliter les interactions. Le septième chapitre développera ces différents éléments, ainsi que le phénomène facilitateur des émotions sur la reconnaissance, qui est à ce jour encore peu exploré en sciences cognitives.

Chapitre 8

Le huitième chapitre porte sur l'impact d'une expérience de vie traumatique sur les processus cognitifs et la capacité d'apprentissage. Le contexte d'apprentissage peut faire référence au contexte plus global entourant l'apprenant, c'est-à-dire les caractéristiques générales de son environnement : le degré de stabilité politique et sociale de son pays, son milieu de vie, son entourage social, ses conditions socioéconomiques et son histoire personnelle. C'est sur ce dernier point que se focalise ce chapitre, et plus particulièrement sur les expériences de vies stressantes auxquelles l'apprenant a été exposé. Ce chapitre présentera plusieurs études montrant l'impact chronique que peuvent avoir des expériences stressantes sur le fonctionnement cognitif et émotionnel de l'individu, ce qui est susceptible d'avoir des conséquences importantes – et négatives – sur ses capacités d'apprentissage. Ce chapitre portera plus particulièrement sur les expériences les plus stressantes, susceptibles de laisser des blessures psychiques graves : les expériences traumatiques et la façon dont certains contextes traumatiques peuvent impacter négativement différentes étapes de la chaîne cognitive permettant les apprentissages. Il détaillera également les mécanismes cognitifs et émotionnels susceptibles d'expliquer ces conséquences négatives. Cette question constitue un enjeu de société car l'éducation est un

facteur-clé du développement et de la stabilité dans les pays à faibles et moyens revenus et de l'augmentation de l'égalité des chances, dans le monde entier. L'exposition traumatique pouvant affecter de manière négative les perspectives de succès des programmes d'éducation, la question du lien entre trauma et apprentissage est une question qui mérite toute l'attention des psychologues.

Chapitre 9

Le neuvième et dernier chapitre porte sur la sagesse, qui est ici abordée comme étant le fruit d'un apprentissage émotionnel tout au long de la vie. L'intérêt pour la sagesse en psychologie s'est particulièrement accru ces quarante dernières années. Historiquement, et avant qu'elle n'occupe une place grandissante en psychologie, la sagesse a d'abord été un thème de prédilection pour les philosophes et les théologiens. Ces derniers l'ont placée au rang de vertu pour la distinguer de la stricte accumulation de connaissances sur le monde. Dans certaines sociétés traditionnelles, elle est même vue comme un socle pour les relations humaines. En termes de développement psychologique, la sagesse peut être considérée comme l'aboutissement optimal de la trajectoire de vie de l'être humain. C'est sans doute pour cette raison qu'elle est souvent envisagée comme le fruit d'un apprentissage tout au long de la vie et qu'elle est associée à l'avancée en âge. Ce dernier chapitre se propose d'aborder ce que recouvre le concept de sagesse dans la littérature contemporaine en psychologie en décrivant les construits mentaux qui lui sont le plus souvent associés. Il s'agira alors d'examiner les études conduites auprès de jeunes adultes et d'adultes âgés pour s'interroger sur la trajectoire développementale de la sagesse : les individus deviennent-ils plus sages en vieillissant ? Par la suite, nous explorerons la dimension affective du construit psychologique sagesse, afin de déterminer si les modifications émotionnelles consécutives au vieillissement normal sont synonymes d'une plus grande sagesse. Nous verrons que cette approche débouche sur le constat que la sagesse peut, sous certaines conditions, être envisagée comme le fruit, récolté par nos aînés, d'un apprentissage émotionnel et spirituel effectué au cours de l'existence sans pour autant constituer le monopole de l'âge avancé.

Bibliographie

Blanchette, I., Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion*, 24(4), 561–595 [En ligne]. Disponible à l'adresse : www.doi.org/10.1080/02699930903132496.

- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Fehr, B., Russell, J.A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464–486.
- Sander, D., Grandjean, D., Scherer, K.R. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks: The Official Journal of the International Neural Network Society*, 18(4), 317–352 [En ligne]. Disponible à l'adresse : www.doi.org/10.1016/j.neunet.2005.03.001.