

Dorota Pudo

Utilité des théories cognitives des émotions dans la réflexion scientifique consacrée aux émotions des enseignants

Lublin Studies in Modern Languages and Literature 35, 119-129

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dorota Pudo
Jagiellonian University
Cracow, Poland

Utilité des théories cognitives des émotions dans la réflexion scientifique consacrée aux émotions des enseignants

I. Introduction

Les émotions des enseignants sont une question assez peu étudiée. Le nombre des études qui leur sont consacrées est beaucoup plus modeste que celui des travaux centrés par exemple sur leurs processus cognitifs ou leur motivation. Comme l'expriment R.E. Sutton et K. F. Wheatley (2003):

Researchers know surprisingly little about the role of emotions in learning to teach, how teachers' emotional experiences relate to their teaching practices, and how the sociocultural context of teaching interacts with teachers' emotions. Researchers also know little about how teachers regulate their emotions, the relationship between teachers' emotions and motivation, and how integral emotional experiences are in teacher development. (328)

Les émotions sont un phénomène relativement difficile à analyser scientifiquement, partiellement à cause du grand nombre des théories des émotions, qui diffèrent dans leur description de la nature même, de la quantité, de la fonction, des traits distinctifs et secondaires, de la durée, de l'intensité, de l'objet, du contenu etc. des émotions. Il est évident que face aux différences tellement marquées, le choix de la

théorie adéquate sera très important, ce qui ne signifie pourtant pas que les chercheurs examinent en détail leurs choix théoriques avant de planifier une expérience, ou qu'ils les justifient ensuite dans le compte rendu. Pourtant, qu'ils le disent explicitement ou non, il leur est impossible de rester *théoriquement neutres*, sans préjuger de la nature des émotions.

Quoique la recherche empirique prédomine, la réflexion théorique n'est pas absente non plus de l'écriture scientifique consacrée aux émotions dans l'éducation. Dans certaines études, les chercheurs tentent de cerner les théories les plus utiles dans le contexte éducatif. Pourtant, ils se concentrent plus souvent sur la motivation que sur les émotions, et la composante émotionnelle de ce phénomène est souvent négligée au profit de son côté cognitif :

Emotion has not earned an equal place on the motivation agenda and has not been a central feature of influential motivation theories such as goal theory, expectancy-value theory, or self-efficacy theory. (Meyer et Turner 2002 : 107)

Dans les articles consacrés uniquement aux théories des émotions des enseignants, on s'occupe le plus souvent d'une ou de deux approches, d'habitude très spécialisées, comme le modèle hiérarchique de l'approche-évitement dans la motivation de la réussite (cf. Elliot et Pekrun 2007), *control-value theory* (cf. Pekrun, Frenzel, Goetz et Perry 2007), la théorie de l'attribution (cf. Weiner 2007) ou des théories liées au contexte culturel (cf. Ratner 2007).

Dans cet article, j'aimerais analyser une conception particulière des émotions sous l'aspect de son utilité en tant que cadre théorique de la réflexion scientifique sur les émotions de l'enseignant. Il s'agit de l'approche cognitive. Elle est très diversifiée ; il faudrait parler plutôt de plusieurs conceptions différentes. Depuis assez longtemps, elle jouit d'une grande popularité surtout parmi les auteurs qui se situent dans la tradition de la philosophie analytique, mais aussi parmi les psychologues. Pourtant, dans ses formes classiques elle est rarement utilisée par les chercheurs qui s'occupent des émotions des enseignants. Il me semble cependant qu'elle pourrait ouvrir devant eux des perspectives intéressantes, dont j'essaierai d'esquisser ici une partie.

II. Caractéristique des théories cognitives des émotions

Comme le nom de ces théories l'indique, leurs représentants considèrent l'élément cognitif comme la composante la plus importante des émotions. Au moment de leur apparition, ces conceptions étaient assez originales, car non seulement beaucoup de théories psychologiques, mais aussi une longue tradition philosophique voyaient dans les émotions un phénomène inconciliable avec la rationalité. La pensée préscientifique opposait à la raison, d'une manière souvent dédaigneuse, le « cœur », les « passions » ou les « désirs ». « There is suspicion in Western culture that there is something wrong with emotions » (Oatley et Jenkins 1996 : 38). En ce qui concerne les théories psychologiques classiques, elles accentuaient surtout l'élément physiologique ou situationnel des émotions, leur aspect activationnel ou impulsif et inconscient (tradition psychoanalytique). Comme le formulent R.E. Sutton et K.F. Wheathley (2003),

When we say someone is « emotional, » we usually mean irrational. Emotions, although sometimes thought of as a guide to our true selves, are often thought of as out of control, destructive, primitive, and childish, rather than thoughtful, civilized, and adult. (328)

De nos jours, grâce aux théories cognitives, personne ne peut plus proclamer sans justification le caractère irrationnel des émotions. Or, ces approches n'ont pas surgi du néant. La tradition philosophique de la phénoménologie, à commencer par F. Brentano et M. Scheler, considérait les émotions comme actes intentionnels de la conscience, ressemblant quant à leur structure et à leur nature à ses autres actes, volitionnels ou cognitifs. Cela a permis aux psychologues cognitifs d'analyser les émotions uniquement sous l'aspect du contenu mental du vécu conscient, apporté toujours par l'émotion, qui montre son objet à la lumière d'une valeur particulière, et de faire abstraction de ses autres aspects, tels que l'activation, la physiologie etc.

Un des cognitivistes les plus radicaux, R. Solomon (1976) identifie simplement l'émotion au jugement. Le contenu spécifique apporté par chaque émotion n'est pas pour lui très différent du contenu d'un jugement. Par exemple, la colère envers quelqu'un qui a volé ma voiture sera identique au jugement : « le voleur m'a causé un tort que

je ne veux pas subir ». Mais même ce cognitiviste radical comprend qu'on pourrait formuler de tels jugements sans ressentir aucune émotion, c'est pourquoi il précise : « The judgments and objects that constitute our emotions are those which are especially important to us, meaningful to us, concerning matters in which we have invested our selves ». (188) Malgré ces réserves, l'assimilation de l'émotion au jugement ne paraît pas convaincante : l'importance d'un aspect de la réalité le rend-elle automatiquement un objet de l'émotion ? D'ailleurs, tout sépare les émotions et les jugements selon les approches plus traditionnelles... En 1967, dans un article connu W. Alston critiquait les « pures théories cognitives » d'une manière très pertinente :

... we cannot identify emotions with evaluations alone, without completely losing contact with such phrases as "emotional reaction," "getting emotional over it," and "controlling one's emotions." An evaluation can be either emotional or unemotional. Two people can see a snake as equally dangerous, and yet one is gripped with fear while the other is calm. (485)

Pour sauver les théories cognitives de tels reproches, R. A. Nash (1989) a constaté que le trait distinctif des jugements émotionnels était leur capacité de concentrer l'attention sur une certaine affaire, de la « survaloriser ». Le jugement émotionnel est, selon Nash, aussi informatif que le jugement cognitif, mais il est plus emphatique, il s'impose au sujet, il le force à « écouter » ses contenus. Les deux théories sont basées sur la conviction qu'au cœur de l'émotion il y a un certain jugement, une opinion du sujet sur un état de choses. Il y a d'autres positions : S. Greenspan (1992) propose de considérer le contenu du vécu émotionnel non comme le « jugement que » mais l'« acte de se voir comme si ». Ch. Calhoun interprète le contenu de l'émotion comme une certaine manière (rationnelle) de voir le monde (Calhoun 1984). Pour R.S. Lazarus, chaque émotion possède un « thème relationnel », une façon concrète et stable de présenter son objet (1991 : 222). Sa théorie postule également que l'émotion, en plus de contenir un jugement, est née elle-même en réaction à l'évaluation cognitive d'une situation. J. Robinson (1995) trouve que l'émotion n'est pas identique ou liée à un jugement, différent selon l'émotion concrète, mais le fait même de son apparition est une information (rationnelle) pour le sujet : « ceci (l'objet de l'émotion) est très

important pour toi ». Il existe d'autres versions des théories cognitives des émotions (cf. Deigh 1994).

Toutes ces approches accentuent le contenu des émotions particulières, qui apportent à chaque fois quelque information concrète. Par exemple, la colère contre quelqu'un est une émotion qui nous informe que cette personne nous a fait du tort (à dessein) ; son « thème relationnel » sera une « demeaning offense against me and mine » (Lazarus 1991 : 222). La joie de quelque chose informe le sujet que cette chose est bonne pour lui, lui apporte du plaisir etc. La peur montre son objet comme menaçant la vie ou le bien-être du sujet. Evidemment, la définition du contenu d'une émotion est toujours arbitraire, et parfois difficile : les émotions plus subtiles et complexes peuvent admettre beaucoup de possibilités d'interprétation de leur contenu. Mais ce n'est pas une difficulté majeure pour les théories cognitives : il n'est pas toujours nécessaire de trancher en faveur d'une seule interprétation, et la prise en compte de sens multiples montre la complexité et la richesse du vécu émotionnel.

III. Les théories cognitives des émotions et les émotions des enseignants

La chose étudiée le plus souvent dans les études consacrées aux émotions des enseignants est la fréquence des épisodes émotionnels particuliers en relation aux situations qui les ont déclenchés, sans analyse des contenus de ces émotions ou des informations qu'elles apportent au sujet. Nous apprenons par exemple que les enseignants ressentent souvent de la colère en réaction au mauvais comportement d'un élève ou à ses problèmes scolaires (Chang 2009). Un cognitiviste s'interrogerait sur les contenus cognitifs, ou les informations, que cette colère contient. Si nous acceptons la description de son contenu fournie ci-dessus (quelqu'un a fait du tort au sujet), nous pouvons nous demander pourquoi les enseignants éprouvent cette émotion dans les situations mentionnées. Il paraît compréhensible que le mauvais comportement des élèves mette les enseignants en colère, car ce phénomène peut être aisément interprété comme dirigé à dessein contre eux. Pourtant, le mauvais comportement peut avoir des raisons diverses, qui n'entraînent pas forcément des intentions méchantes

envers l'enseignant. Surtout les petits enfants peuvent perturber la leçon, car leur tempérament ne leur permet pas de rester immobiles pendant toute la durée du cours. Se mettre en colère signifie toujours, selon les théories cognitives, voir ce qui est arrivé à la lumière d'un dommage, d'un tort subi par le sujet, même si rien de tel ne se passe réellement. On peut donc se demander comment un comportement non dirigé contre l'enseignant suscite sa colère. Probablement nous avons affaire à des interprétations intermédiaires, conscientes ou non : si je suis fâché contre un élève qui bavarde avec un collègue, cela peut signifier que je comprends cet événement comme l'expression d'un manque de respect, d'une négligence intentionnelle de mes efforts didactiques. Or, ce n'est pas la seule interprétation possible. Si l'enseignant comprenait spontanément le mauvais comportement de ses élèves comme l'expression d'un excédent de l'énergie, ou tout simplement de fatigue, peut-être au lieu de la colère il sentirait ... de la compassion. Il est inutile de préciser que ces émotions sont très différentes quant au contenu et quant aux tendances à l'action. Si la colère pousse par nature à punir son objet, la compassion incite à le soutenir. Un enseignant qui se fâche contre un élève désobéissant va probablement le gronder ou lui donner une mauvaise note. S'il ressentait de la compassion, il pourrait essayer d'aider ses élèves à maîtriser leur énergie : faire une pause, organiser quelques exercices physiques, rendre sa leçon plus motivante ou au moins fournir du soutien émotionnel. Il ne s'agit pas ici de décider laquelle des deux réactions serait meilleure, mais plutôt de montrer comment les contenus des émotions reflètent les interprétations de la réalité (conscientes ou non) opérées par l'enseignant.

Une analyse analogue pourrait concerner l'autre source de la colère des enseignants, indiquée par l'étude citée ci-dessus (Chang 2009) : les échecs des élèves. Comment peut-on expliquer le fait que l'enseignant saisisse dans l'émotion de la colère les difficultés scolaires de ses élèves comme une « demeaning offence », un tort subi ? Comment accorder un tel contenu, apporté par l'émotion de la colère, avec les convictions conscientes de l'enseignant, qui sans doute n'accepterait pas une telle interprétation ? Evidemment, il y a certaines conditions extérieures qui rendent l'apparition de ce sentiment plus probable,

telles que l'évaluation du comportement de l'élève comme contrôlable, ou la perception de l'élève comme doué mais paresseux (Prawat et al. 1983). Dans ce cas, il est plus compréhensible pourquoi l'enseignant peut considérer ce manque de l'effort de la part de l'élève comme dirigé contre lui, puisqu'il met, pour sa part, un effort immense à transmettre le savoir, et la paresse de l'élève le rend vain. On pourrait se demander si l'enseignant subit réellement quelque tort dans ce cas – après tout, c'est l'élève lui-même qui sera la victime principale de son manque de progrès ; il se fait du tort à lui-même plutôt qu'à l'enseignant. Pourtant, un tel transfert est fréquent dans l'univers des émotions : il appartient à leur nature de montrer le monde du point de vue du sujet et des événements essentiels pour lui (cf. Nash 1989). La colère met en valeur les aspects de la situation qui la rendent nuisible au sujet – dans notre cas, à l'enseignant : l'inutilité de son effort, la dévaluation de son travail, la nécessité d'entreprendre de nouvelles démarches pour motiver l'apprenant paresseux etc.

Il est plus difficile d'expliquer d'une manière cohérente la colère dirigée contre un élève peu doué, qui n'est nullement responsable de ses problèmes scolaires. La colère n'est pas d'ailleurs la réaction la plus typique : la frustration est plus fréquente, au moins selon les données introspectives (cf. Sutton 2007. L'auteur trouve pourtant que dans une partie de ces situations, les enseignants pouvaient ressentir réellement de la colère, mais déclarer la frustration en tant qu'émotion plus acceptée socialement). Quel est le contenu de la frustration ?

The core relation theme for frustration is usually feelings of no control over a repeatedly undesired situation. (...) Teachers feel frustrated when misbehaviors or difficulty in teaching are caused not by a specific student but by circumstances over which teachers often feel they have no control. (Chang 2009 : 207)

Si un élève appliqué n'est pas capable d'assimiler les contenus didactiques, l'enseignant peut attribuer instinctivement la raison de cet état de choses à des facteurs indépendants de l'élève ; en même temps, il ne le considérera pas comme lui faisant du tort, mais tout simplement comme indésirable et incontrôlable. La frustration ne diffère pas beaucoup du sentiment de l'impuissance : elle apparaît quand nous ne savons pas éviter un événement désagréable. A part la frustration, il serait possible de parler dans ce cas du sentiment de

l'impatience. Son « thème relationnel » pourrait être décrit dans les termes du mécontentement de ce qu'une chose désirée n'arrive pas *maintenant*. L'intentionnalité, la source (que ce soit une personne ou les circonstances) ne sont pas importantes dans le cas de cette émotion : tout peut la causer. Cette émotion est donc compréhensible à l'égard d'un élève incapable à apprendre sa leçon : l'enseignant voudrait qu'il fasse des progrès illico. La seule manière de lutter contre l'impatience serait de se rendre compte du fait que chacun fait les choses à son propre rythme qu'il faut accepter.

Pourtant, il arrive que les enseignants ressentent de la colère authentique contre des élèves qui ne sont pas responsables de leurs difficultés, malgré le fait que, consciemment, ils ne prendraient pas le manque des progrès des élèves pour une „demeaning offence” à leur égard. Dans ce cas le contenu de l'émotion est essentiellement contradictoire avec la conviction purement cognitive. Si on veut rester dans le cadre de la théorie cognitive, il faut résister à la tentation de conclure que notre analyse du contenu de la colère ne vaut pas pour ce cas, car selon cette conception, chaque émotion apporte toujours le même contenu. D'ailleurs, les exemples du langage courant confirment cette intuition. Dans le cas analysé ici, l'enseignant pourrait dire spontanément : « Je me rends compte que ce n'est pas la faute de cet élève (que cela n'est pas dirigé contre moi etc.), mais quand même je ressens de la colère à son égard ». On pourrait donc conclure que, contrairement aux situations commentées avant, où le contenu de la colère a pu être au moins partiellement concilié avec les jugements cognitifs, conscients ou non, l'émotion de l'enseignant sera inadéquate ici, aussi bien par rapport à la situation objective (personne ne cherche à lui nuire) qu'à ses propres convictions. Comment l'apparition d'une telle émotion « inadéquate » peut-elle être expliquée ? Il peut y avoir beaucoup de réponses, et il faudrait des études plus poussées pour décider laquelle est la bonne dans chaque cas particulier. Une émotion non motivée par la situation peut témoigner d'un trait individuel de la personne, d'une disposition à réagir par telle ou telle émotion, due au caractère ou au tempérament. L'enseignant qui se fâche contre un élève incapable peut au fond en vouloir à ses propres enfants, qui, eux, sont doués mais paresseux, au directeur de l'école qui lui a donné une

classe faible ou à une autre personne qui, consciemment ou non, lui a fait du tort.

Un raisonnement analogue pourrait être mené par rapport à d'autres émotions fréquemment ressenties, comme l'angoisse. Selon R. Lazarus (1995), le contenu de cette émotion peut être décrit comme « facing an uncertain, existential threat » (264). Qu'est-ce qui constitue une menace de ce type pour les enseignants, devenant ainsi l'objet de leur angoisse ? Une étude menée par Bullough et al. (2006) prouve que les enseignants craignent surtout de venir aux cours mal préparés, de perdre le contrôle de la classe ou d'être en retard par rapport au programme. Pourquoi ces événements sont-ils considérés, à la lumière de l'angoisse, comme un « uncertain, existential threat » ? La réponse ne devrait pas être difficile, car dans chacune de ces situations il y a une sorte de danger, peut-être ne concernant pas la vie physique de l'enseignant, mais son autorité ou son bien-être. La recherche pourrait être continuée afin d'isoler les interprétations détaillées qui font voir ces situations particulières à la lumière de cette émotion précise.

Comme il s'ensuit de ces considérations, l'aspect le plus important de la description cognitiviste des émotions est l'exploration de leur contenu spécifique, la recherche de l'information que l'apparition de telle ou telle émotion apporte au sujet. Il peut arriver que les émotions « disent » autre chose que les convictions déclarées consciemment par les enseignants, et dans ce cas, il pourrait être intéressant de poursuivre la recherche afin de découvrir les raisons de cette incohérence.

IV. Conclusions

Pour conclure, on peut remarquer qu'une prise en compte plus grande des approches cognitives pourrait apporter beaucoup de perspectives intéressantes au discours scientifique concernant les émotions des enseignants, en nous permettant de mieux les comprendre. Évidemment, on peut reprocher aux théories cognitives de s'occuper seulement d'un aspect des émotions, tandis qu'il est possible d'en distinguer plus. Par exemple, Sutton et Wheatley (2003) citent les éléments suivants des émotions : une évaluation préliminaire de la situation, l'expérience consciente de l'émotion, les changements physiologiques, l'expression,

les tendances à l'action. A mon avis, les approches cognitives permettent de rendre compte non seulement des deux premières phases, mais aussi de la dernière, car les dynamismes particuliers sont inscrits dans le contenu des émotions, analysé par les cognitivistes, et en découlent logiquement. Comme l'a constaté un des représentants de ce courant, W. Lyons (1980):

the evaluation of the object, event or situation, which the subject of an emotion makes, leads [him] both rationally and causally to certain specific desires, which in turn lead to behavior in suitable circumstances. (49)

Pourtant, il est difficile de s'occuper de la composante physiologique, activationnelle, ou de l'expression émotionnelle dans le cadre de ces théories, qui perçoivent l'émotion surtout comme un acte de la conscience (quoiqu'il y ait eu des tentatives de concilier tous les aspects des émotions dans une version plus éclectique de l'approche cognitive ; ses représentants sont par exemple W. Alston, 1967 et W. Lyons, 1980). L'approche cognitive doit donc être complétée par d'autres ou appliquée là où c'est le vécu conscient de l'émotion qui nous intéresse. Se référer aux conceptions des cognitivistes me paraît important et utile surtout dans l'étude des émotions des enseignants, car elles mettent en valeur cet aspect crucial, et pourtant souvent négligé de leur travail.

V. Liste des ouvrages cités

- Alston W. (1967) : « Emotion and Feeling », In: Edwards P. (ed.) *Encyclopedia of Philosophy*, New York : Macmillan, vol. 2, 479-486
- Bullough R. V., Jr., Bullough D. A. M., Mayes P. B. (2006) : « Getting in touch: Dreaming, the emotions and the work of teaching. » In: *Teachers and Teaching* 12, 193-208
- Calhoun Ch. (1984) : « Cognitive Emotions? » In: Ch. Calhoun, R. Solomon (eds) *What is an Emotion? Classical Readings in Philosophical Psychology*. New York/Oxford : Oxford University Press, 305-326
- Chang M.-L. (2009) : « An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. » In: *Educational Psychology Review* 21, 193-218
- Deigh J. (1994) : « Cognitivism in the Theory of Emotions. » In: *Ethics*, vol. 104, no. 4, 824-854
- Elliot A., Pekrun R. (2007) : « Emotion in the Hierarchical Model of Approach-Avoidance Achievement Motivation. » In: Schutz P. A., Pekrun R. (eds) *Emotions in education*, Burlington/ San Diego/ Londres : Elsevier, 57-74

- Greenspan, P. S. (1992) : « Subjective Guilt and Responsibility. » In: *Mind, New Series*, vol. 101, no. 402, 287-303
- Lazarus R. S. (1991) : *Emotion and Adaptation*, New York : Oxford University Press.
- Lazarus R. S. (1995) : « Emotions Express a Social Relationship, but It Is an Individual Mind That Creates Them. » In: *Psychological Inquiry* vol. 6, vo. 3, 253-265
- Lyons W. (1980) : *Emotion*. Cambridge : Cambridge UP
- Meyer D.K., Turner J.C. (2002) : « Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. » In: *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114
- Nash R. A. (1989) : « Cognitive Theories of Emotion. » In: *Noûs*, vol. 23, no. 4, 481-508
- Oatley K., Jenkins, J. M. (1996) : *Understanding Emotions*. Cambridge : Blackwell
- Pekrun R., Frenzel A.C., Goetz T., Perry R.P. (2007) : « The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. » In: Schutz P. A., Pekrun R. (eds) *Emotions in education*. Burlington/ San Diego/ Londres : Elsevier, 13-36
- Prawat R., Byers J., Anderson A. H. (1983) : « An attributional analysis of teachers' affective reactions to student success and failure. » In: *American Educational Research Journal*, 20, 137-152
- Ratner C. (2007) « A Macro Cultural-Emotional Theory of Emotions. » In: Schutz P. A., Pekrun R. (eds) *Emotions in education*. Burlington/ San Diego/ Londres : Elsevier, 89-106
- Robinson J. (1995) « Startle. » In: *The Journal of Philosophy*, vol. 92, no. 2, 53-74
- Solomon R. C. (1976) : *The Passions*. New York: Doubleday
- Sutton R. E., Wheatley K. F. (2003) : « Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. » In: *Educational Psychology Review*, vol. 15, no. 4, 327-358
- Sutton R. E. (2007) : « Teachers' anger, frustration, and self-regulation. » In: P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. Burlington/ San Diego/ Londres : Elsevier, 259-274
- Weiner B. (2007) : « Examining Emotional Diversity in the Classroom: An Attribution Theorist Considers Moral Emotion. » In: Schutz P. A., Pekrun R. (eds) *Emotions in education*. Burlington/ San Diego/ Londres : Elsevier, 75-88