

LES ÉMOTIONS ET L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LE CADRE ÉDUCATIF

Un regard depuis la psychologie de la personnalité par **Marina Fiori**, *Haute École Fédérale en Formation Professionnelle*

N° ORCID : 0000-0003-2004-7458

DOI : 10.57154/journals/red.2023.e1383

Résumé

Les émotions guident le comportement humain et leur influence s'étend à divers aspects de la vie, y compris le domaine de l'éducation. Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, les émotions ont un impact significatif sur les processus cognitifs des élèves, leur motivation, leur engagement dans le processus d'apprentissage et, en fin de compte, leurs résultats scolaires. En partant du fil conducteur qui relie toutes les contributions de ce numéro de la *Revue Pluridisciplinaire d'Éducation par et pour les Doctorant-es (RED)*, à savoir le lien complexe entre les émotions et l'engagement des élèves dans le cadre éducatif, je discuterai du rôle multiforme des émotions dans l'éducation, en mettant en lumière la manière dont elles peuvent façonner les expériences des élèves et influencer leurs résultats scolaires.

Mots-clés

Émotions ; Engagement à l'école ; Sentiment d'inclusion et d'exclusion ; Soutien à l'apprentissage ; Rôle des enseignant·e·s

DIFFÉRENCE DE GENRE DANS LES DISCIPLINES SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUES ET SENTIMENTS D'INCLUSION ET D'EXCLUSION

Le point de départ de deux contributions dans ce numéro est la différence de genre dans les domaines MINT de Mathématiques, Informatique, sciences de la Nature et Technique (Guenat et Hostettler, dans ce numéro) et technologiques (Tadlaoui-Brahmi, dans ce numéro) qui sont liés aux sentiments d'inclusion et exclusion vécus par les élèves lors des cours de ces disciplines. Il existe en effet une sous-représentation persistante des femmes dans les domaines MINT (Ceci et al., 2009 ; Stout et al., 2011) qui contribue à créer un environnement à l'école où les stéréotypes fondés sur le genre prospèrent, influençant les croyances des étudiantes quant à leurs capacités et à leur potentiel dans les disciplines scientifiques et technologiques. Par le manque de représentation de leur genre dans ces disciplines (Eccles, 2007), couplé à des préjugés subtils, les filles peuvent éprouver un sentiment d'exclusion dans les classes lors de l'enseignement de branches scientifiques ou techniques. Ces sentiments peuvent conduire à une diminution de l'auto-efficacité et de l'intérêt pour les matières scientifiques, ce qui a un impact sur les choix de carrière à long terme (Hill et al., 2010), un phénomène appelé "leaky pipeline", où l'intérêt des filles pour les MINT diminue au fur et à mesure qu'elles progressent dans leur scolarité (Blickenstaff, 2005).

La perception que les élèves ont de leur place dans l'environnement d'apprentissage peut avoir un impact significatif sur leur engagement scolaire et leur confiance en eux et elles. Lorsque les élèves se sentent inclus·e·s, accepté·e·s et valorisé·e·s dans la classe, on les voit s'engager plus activement dans le processus d'apprentissage. L'inclusion favorise un sentiment d'appartenance, encourageant les élèves, quel que soit leur sexe, à poursuivre leurs intérêts sans crainte du jugement. Les sentiments d'inclusion et d'exclusion peuvent influencer de manière significative les résultats scolaires. Les élèves qui se sentent inclus·e·s et soutenu·e·s sont plus enclin·e·s à prendre des risques, à poser des questions et à participer activement aux discussions en classe. À l'inverse, les élèves qui se sentent exclu·e·s peuvent se désengager, ce qui entraîne une baisse des résultats scolaires. Ceci est particulièrement pertinent dans le contexte des disparités entre les sexes, car les filles qui se sentent exclues dans les matières scientifiques et technologiques peuvent être moins susceptibles de poursuivre des études supérieures ou des carrières dans ces domaines. Face à ces problématiques bien connues de la littérature, les deux contributions proposent deux stratégies possibles.

LE JEU ET L'AMUSEMENT COMME UNE SOLUTION POSSIBLE POUR RÉDUIRE LA DISPARITÉ DE GENRE

S'inspirant des résultats obtenus dans le domaine de la robotique éducative, Guenat et Hostettler proposent que les jeux augmentent la participation et l'intérêt pour l'apprentissage de la programmation, et ceci même pour les filles qui sont sous-représentées dans ce domaine. En effet, comme montré aussi par la contribution de Gehringer dans ce numéro, le jeu a le pouvoir de déclencher un état d'esprit ludique associé à plusieurs émotions positives, comme l'enthousiasme, l'amusement et l'intérêt, qui jouent un rôle essentiel dans la promotion de l'engagement vers l'apprentissage. Selon Fredricks et al. (2004), l'engagement soutient la participation active de l'élève et son investissement émotionnel. De manière plus générale, les émotions positives renforcent la

motivation et le traitement cognitif, contribuant ainsi à une meilleure rétention et compréhension. Par exemple, Hidi et Renninger (2006) ont examiné comment l'intérêt favorise une implication poussée et durable. Un véritable intérêt génère une motivation intrinsèque, qui conduit à une exploration plus approfondie, à une réflexion critique et à un engagement durable dans l'apprentissage. La motivation intrinsèque, telle qu'identifiée par Deci et Ryan (1985), est liée à des expériences émotionnelles positives, contribuant à un sentiment d'autonomie et de compétence dans le processus d'apprentissage. Lorsque les étudiant·e·s s'engagent avec joie et un intérêt sincère, le parcours éducatif se transforme en une quête de connaissances épanouissante et permanente. Ceci rejoint la contribution de Giarrizzo et Delobbe dans ce numéro, qui met en avant le rôle de l'engagement des étudiant·e·s en tant que facteur médiateur entre la motivation et les résultats de l'apprentissage. Cette contribution introduit en outre le terme d'engagement affectif, qui n'indique pas seulement une conséquence de l'apprentissage, mais qui en constitue aussi un antécédent fondamental.

LE RÔLE ACTIF DES ENSEIGNANT·E·S, LA PERCEPTION D'ÉGALITÉ ET L'ATTRIBUTION DE SENS À L'APPRENTISSAGE

Une autre stratégie potentielle pour réduire les préjugés sexistes et le sentiment d'inclusion et d'exclusion qui y est associé émerge de la contribution de Tadlaoui-Brahmi ; selon les enseignant·e·s jouent un rôle dans la promotion de l'égalité. Dans les résultats rapportés dans cette contribution, les enseignant·e·s peuvent augmenter la probabilité que les étudiantes interviennent au cours de la discussion et que leur niveau de confiance en elles augmente. En effet, les enseignant·e·s sont les architectes de l'environnement d'apprentissage, influençant les expériences académiques de leurs étudiant·e·s (Darling-Hammond, 2017). Une approche inclusive de l'enseignement, qui valorise la diversité, contribue de manière significative à la création d'une classe équitable. Les enseignant·e·s y servent de modèles, façonnant la perception qu'ont leurs élèves de l'équité et de l'égalité. En outre, l'engagement de l'enseignant·e à traiter toute la classe avec respect et à offrir des chances égales établit une norme d'inclusion (Haberman, 2011) qui contribue à la création d'une culture de classe valorisant les apports uniques de chaque élève et favorisant un environnement où chaque personne se sent reconnue et responsabilisée.

Finalement, les enseignant·e·s jouent un rôle essentiel en suscitant et en maintenant l'intérêt des élèves pour l'apprentissage (Hattie, 2009). Lorsque les enseignant·e·s manifestent un intérêt sincère pour les progrès et le bien-être des élèves, ils et elles cultivent un lien émotionnel positif avec le processus d'apprentissage. Ce lien affectif, comme le soulignent Fredricks et al. (2004), est un élément clé de l'engagement. En outre, les enseignant·e·s ont le pouvoir d'adapter leurs méthodes d'enseignement pour répondre aux différents styles d'apprentissage, en veillant à ce que chaque élève puisse participer activement et exceller (Tomlinson, 2005). Cette différenciation permet de reconnaître et de répondre aux besoins individuels, ce qui favorise une expérience éducative plus équitable. En lien avec cette conception active de l'enseignant·e en classe, Martin, Perrin et Piot dans ce numéro décrivent l'approche enactive, selon laquelle l'interaction entre les enseignant·e·s et les apprenant·e·s contribue au développement du *sense-making*, qui soutient l'engagement des élèves. Le rôle de l'enseignant·e devient alors centré sur la compréhension des intérêts pratiques

des apprenant·e·s afin d'accéder à ce qui a du sens pour eux et elles, selon un processus d'engagement réciproque qui se construit dans les interactions sociales.

CONCLUSION ET QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

Les contributions de ce numéro de RED ont présenté les conséquences positives associés à des émotions agréables comme l'amusement, l'intérêt, l'engagement, ainsi que les conséquences négatives des sentiments désagréables comme celui de l'exclusion. Et si les émotions agréables n'avaient pas toujours des conséquences positives, et les émotions désagréables des conséquences négatives pour l'engagement et l'apprentissage ? Les émotions positives sont généralement associées à des résultats favorables dans les contextes éducatifs, mais certains cas peuvent remettre en question cette association. Par exemple, un retour d'information positif constant sans critique constructive peut créer un faux sentiment d'accomplissement (Hattie et Timperley, 2007). Sur la même ligne de raisonnement, le sentiment d'exclusion peut conduire à des résultats positifs, en favorisant la résilience et le développement personnel. Par exemple, une étude a montré que les personnes confrontées à l'exclusion sociale à l'adolescence étaient plus susceptibles de développer des stratégies d'adaptation, de la résilience et des compétences sociales, contribuant ainsi à des résultats positifs à l'âge adulte (Waasdorp et al., 2013).

Le rôle multiforme des émotions dans le contexte éducatif nous rappelle l'utilité des programmes d'apprentissage socio-émotionnel (Brackett & Rivers, 2014) qui fournissent un cadre structuré pour l'enseignement explicite des compétences telles que la compréhension émotionnelle, la gestion des émotions, les compétences relationnelles, et la prise de décision éthique, éléments clés pour le développement l'engagement en milieu scolaire pour les enseignant·e·s et pour les élèves.

RÉFÉRENCES

- Blickenstaff, J., K. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(4), 369-386, DOI: 10.1080/09540250500145072
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). 'Transforming students' lives with social and emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8-13.
- Ceci, S. J., Williams, W. M., & Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 135(2), 218–261. <https://doi.org/10.1037/a0014412>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Eccles, J.S. (2007). Où sont toutes les femmes ? Différences entre les sexes dans la participation aux sciences physiques et à l'ingénierie. Dans S. J. Ceci & W. M. Williams (Eds.), *Pourquoi n'y a-t-il pas plus de femmes dans la science ? : Les meilleurs chercheurs débattent des preuves* (pp. 199-210). Association Américaine de Psychologie. <https://doi.org/10.1037/11546-016>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

Haberman, M. (2011). The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching. *Phi Delta Kappan*, 92(2), 81-87.

Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*, Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.

Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of personality and social psychology*, 100(2), 255-270. <https://doi.org/10.1037/a0021385>

Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD

Waasdorp, T. E., Baker, C. N., & Paskewich, B. S. (2013). The association between forms of aggression, leadership, and social status among urban youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 263–274. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9837-9>