



Numéro 39  
11.2022

Revue de la Haute École  
Pédagogique  
des cantons de Berne,  
du Jura et de Neuchâtel

Thématique

Le beau et le bon à l'école  
et en formation

Enjeux  
pédagogiques



Dossier thématique

Le beau et le bon à  
l'école et en formation,  
nouveau nouage  
éducatif ?

5	Présentation du thème <i>T. Donzé, M. Lebreton-Reinhard, R. Brunner, F. Joliat</i>
I.	<b>Quelle place pour l'expérience des arts dans les systèmes éducatifs ?</b>
7	Entretien avec François Joliat
9	Éducation artistique : une affaire de généraliste <i>S. Grilli</i>
10	<b>Vers un nouveau nouage éducatif</b> <i>R. Brunner</i>
II.	<b>Du beau au bon au sein de la classe ?</b>
12	L'expérience sensible par la mise en voix de poèmes : enjeux esthétiques, éthiques et didactiques <i>F. Fallenbacher-Clavien, V. Michelet</i>
14	<b>Fictions intimes : une expérience au musée</b> <i>S. Yvon</i>
15	Application d'une activité photographique : « Regards d'enfants » <i>A.-V. Lucena</i>
III.	<b>Les sens esthétiques comme outils d'apprentissages</b>
17	Entretien avec Jean-Marc Gomez
19	<b>L'expérience de création artistique interdisciplinaire dans la formation des enseignant-e-s</b> <i>S. Chatelain, T. Steireif</i>
21	Faire vivre l'expérience esthétique : oui, mais comment ? <i>A. Matthaey, L. Lefèvre</i>
23	Entretiens croisés
24	Le plein de ressources



HUTE  
ÉC-LE  
PÉDAGOGIQUE  
BEJUNE

P.P.  
CH-2501  
Biel / Bienne  
Poste CH SA

## Le beau et le bon à l'école et en formation

## III. Les sens esthétiques comme outils d'apprentissages



# « Faire l'expérience affective de », est-ce apprendre ?

## Entretien avec Jean-Marc Gomez

Propos recueillis par Tristan Donzé

Après une formation d'enseignant à Lausanne, **Jean-Marc Gomez** a obtenu un doctorat en psychologie de l'Université de Genève. Il est actuellement professeur à la Haute École Pédagogique du Valais. Ses travaux concernent les interactions entre les émotions, l'apprentissage et les capacités d'auto-contrôle chez l'enfant et l'adolescent.

**L'école est-elle au cœur des processus affectifs et plus spécifiquement de la reconnaissance de l'expression émotionnelle d'autrui ?**

Les habiletés sociales et émotionnelles, telles que l'empathie, la conscience de soi, le respect des autres ainsi que les capacités à communiquer, ont toujours constitué des dimensions essentielles en classe (OCDE, 2019), mais n'ont suscité une attention particulière que récemment. Decety (2010) relève même que notre capacité à partager et comprendre les états émotionnels et affectifs des autres (à savoir l'empathie) et à orienter notre attention vers leur bien-être (la sympathie) constitue un élément crucial dans les interactions sociales. Du reste, selon Izard et King (2009), une des composantes parmi d'autres de l'émotion, à savoir son expression s'avère fondamentale à la contribution du développement des compétences interpersonnelles chez l'enfant et favoriserait un comportement social, voire prosocial en adéquation avec l'environnement. L'école et ses multiples interactions sont donc au centre de ces processus.

Dans ce sens, d'autres travaux ont également montré que les enfants et les adolescent-e-s qui font preuve de peu d'empathie ont souvent des difficultés dans la reconnaissance de la peur, du dégoût, de la tristesse et de la colère (Blair et al., 2005; Bowen et al., 2014; Fairchild et al., 2009). Du reste, cette capacité de décodage des expressions émotionnelles faciales, posturales et vocales d'autrui dépendrait de différentes opérations de traitement de l'information externe et interne. Ainsi, en classe, ces compétences sont particulièrement importantes puisqu'elles permettent une représentation de l'environnement scolaire en adéquation avec les actions que l'élève souhaite réaliser et mener à terme. En outre, faire preuve d'une certaine éthique (à savoir respecter certaines valeurs) et comprendre les besoins d'autrui nous amèneraient également à nous sentir bien et à favoriser de bonnes relations avec les autres.

**Selon vous, les compétences relationnelles sont-elles améliorées par un entraînement à la reconnaissance des émotions (présentes par exemple dans l'art) ?**

Différents programmes entraînant l'identification de stimuli émotionnels dans des populations spécifiques (avec trouble du spectre de l'autisme, trouble du déficit de l'attention/hyperactivité, trouble des conduites, etc.) ou du tout-venant ont montré une certaine efficacité quant à l'amélioration de la reconnaissance des émotions faciales. Du reste, dans une étude menée à l'Office médico-pédagogique (Genève), nous avons montré qu'un programme entraînant ces mêmes capacités a permis une amélioration substantielle de la reconnaissance de différentes émotions, menant par la suite à une diminution des problèmes relationnels. Ainsi, cet entraînement tend à améliorer, à l'école, le climat de classe et l'intégration des élèves.

Toutefois, il s'agit de programmes comprenant un entraînement systématique à la reconnaissance de certaines émotions. Il serait en effet intéressant de se demander dans quelle mesure l'art permet un entraînement des compétences émotionnelles. Pensez, par exemple, à la musique ou au théâtre et leur capacité à vous transporter : ces activités

pourraient permettre d'entraîner l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation ainsi que l'utilisation de l'émotion.

**En quoi le philosophe et neuroscientifique António Damásio, associant émotion et cognition, nous permet-il d'envisager les apprentissages et l'école (ou de manière générale la formation) autrement ?**

António Damásio et collègues (Damasio, 1996, 2006) ont défendu l'idée selon laquelle toute expérience est associée à des marqueurs somatiques. Ces marqueurs permettraient notamment de relier les expériences vécues à des réponses émotionnelles

et cognitives, réponses qui joueraient un rôle primordial dans nos prises de décision. Damásio (2003) met ainsi en évidence que les émotions constituent le moyen naturel pour notre cerveau et notre esprit d'évaluer notre propre état interne ainsi que l'environnement externe, afin de répondre de la manière la plus adéquate et adaptée aux circonstances présentes.

Dans ce contexte, nous pouvons considérer qu'il serait ainsi possible pour l'enseignant ou l'enseignante de tirer profit de chaque situation d'enseignement en la rendant attractive, ludique, intéressante et pertinente. Il s'agit de procurer, au travers de moyens différenciés, des conditions internes (p. ex., motivation intrinsèque) et externes (p. ex., accueil bienveillant, non-stigmatisation de l'erreur, moyens d'enseignement différenciés et attractifs, dispositifs didactiques

et pédagogiques pertinents) favorables à l'engagement et l'envie de réussir (voir les émotions d'accomplissement, telle la fierté). L'élève associera ainsi ces situations à des expériences plaisantes et il en découlera une motivation intrinsèque d'autant plus importante. Au fil des expériences vécues, chaque objet d'apprentissage pourrait ainsi acquérir une connotation qui se déclinerait sur deux axes, un représentant l'intensité de l'émotion ressentie se distribuant selon un continuum allant de faible à forte, et l'autre illustrant le degré de plaisir, allant de la situation plaisante à celle déplaisante. En favorisant certaines situations, il serait ainsi plus aisé d'orienter les élèves vers des défis de plus en plus complexes cognitivement et les moments de déstabilisation inhérents à chaque apprentissage seraient compensés par le plaisir et l'intérêt ressentis lors de la résolution du problème originel.

**La prise en compte des émotions dans les apprentissages permet-elle la construction d'une école et de formations portées par des valeurs universelles ?**

De manière générale, les lois sur la scolarité obligatoire promeuvent l'acquisition de compétences sociales, de connaissances ainsi que d'une identité culturelle s'appuyant notamment sur les valeurs universelles d'égalité, d'équité, de justice, de liberté et de responsabilité. En ce sens, les émotions sont au centre de ces valeurs universelles. Pensez à l'indignation ou la colère que ressentent notamment certain-e-s adolescent-e-s lorsqu'ils perçoivent les injustices présentes dans nos différents systèmes scolaires, économiques et sociaux. Au-delà de ces éléments, nous pourrions également relever que leur révolte relative à notre immobilisme face aux conséquences du dérèglement climatique en est également une illustration patente.

Ainsi, les émotions peuvent être un formidable catalyseur ou au contraire un frein dans l'acquisition de certaines compétences. Sous l'emprise d'une peur, d'une anxiété intense ou d'une colère importante, nos capacités cognitives se rigidifient, nos actes peuvent tendre à être impulsifs alors que dans d'autres contextes, elles suscitent le courage et le dépassement de soi. Il s'agit donc de mieux nous comprendre, afin



de moduler, de réguler l'intensité et la portée de nos émotions afin, par exemple, d'être capables de porter un projet ambitieux, responsable et altruiste, en quelques mots, un beau projet éthique.

**Vous montrez, avec l'appui de la recherche, qu'une croyance affirmée en un « monde juste pour soi » constitue un facteur de protection prédisant des scores plus faibles de violence chez les adolescents ? Cela a-t-il un lien aussi avec l'art ?**

Différents schémas cognitifs (notamment en lien avec certaines croyances) peuvent biaiser le décodage et l'interprétation des situations socio-émotionnelles. Certains individus ont ainsi une propension plus élevée à croire que le traitement qui leur est dévolu est injuste, ce qui pourrait les amener à éprouver davantage de frustration et de colère. Ce sentiment de justice / injustice a donné lieu à un champ de recherche sur ce qui a été appelé la « croyance en un monde juste » (CMJ ; Belief in a Just World). La CMJ fait référence à l'idée selon laquelle les gens ont besoin de croire qu'ils vivent dans un monde essentiellement empreint de justice et que les individus reçoivent ce qu'ils méritent et méritent ce qu'il leur arrive (Lerner, 1980). La fonction de cette croyance est de permettre à l'individu de conserver l'image d'un monde prédictible et de favoriser ainsi son adaptation à l'environnement physique et social (Hafer, 2000). L'art, à mon avis, tend à questionner cette représentation figée d'un monde prédictible et vise à faire évoluer cette pensée peu flexible vers une pensée divergente.

**Faut-il considérer que les émotions des élèves sont toujours « vraies » ?**

Si l'on se réfère aux théories de l'évaluation cognitive des émotions, un traitement cognitif de type évaluatif est à l'origine de la genèse des émotions (Coppin & Sander, 2010). Ainsi, tout événement (fictif ou réel) fera l'objet d'une évaluation cognitive et suscitera plus ou moins d'attention en fonction de sa pertinence pour la personne en question. Il est toutefois possible de réguler ou moduler ses émotions, mais, de manière générale, cela a un coût cognitif et affectif. Nous avons d'ailleurs montré dans une de nos études que le fait de supprimer l'expression de ses émotions exerçait une influence sur les résultats scolaires. Les élèves qui inhibaient davantage l'expression de leurs émotions avaient de moins bons résultats scolaires. Il apparaît que cette stratégie de régulation est coûteuse en ressources, notamment attentionnelles. Du reste, le fait que les émotions interagissent avec un ensemble de processus cognitifs et métacognitifs, notamment l'encodage, la consolidation en mémoire ou

encore des processus liés au contrôle exécutif (p. ex. l'attention, la mémoire de travail, l'inhibition ou la flexibilité) mettent bien en évidence que l'émotion n'est pas un phénomène périphérique à l'apprentissage, mais central à l'apprentissage et aux souvenirs.

Enfin, tout dépend de ce que l'on entend par émotions « vraies ». Si nous considérons l'acception de « vraies », dans le sens d'« authentiques », comme je l'ai souligné, la régulation ou la suppression de l'expression nous amènent à considérer que l'expression de l'émotion n'est pas toujours transparente, voire authentique, puisque dans ces circonstances nous tentons de cacher ce que nous ressentons vraiment.

**Quels facteurs (biologiques, sociaux, événements de vie...) faut-il prendre en compte (et dans quelle mesure) pour nouer éthique et esthétique à l'école ?**

Éprouver l'expérience, le contexte, l'histoire et les situations relève à l'évidence de variables centrales dans les processus d'apprentissage. Dans ce contexte, le beau ou/et le bon pourraient constituer une ou des expériences dignes d'attention (donc marquées somatiquement) et conditionner la curiosité et l'intérêt de l'élève ou son engagement dans l'activité. Par conséquent, ce que l'élève considère comme mobilisateur pour elle ou lui découle d'une évaluation. Le beau et le bon pourraient ainsi être intimement liés : les situations dans lesquelles je fais preuve d'une certaine éthique me font du bien, de même ma relation esthétique au monde marque les situations dans lesquelles j'aimerais revivre ces expériences. Le beau et le bon ainsi évalués pourraient être dans une certaine interdépendance ou tout au moins être sous-tendus par des processus cognitifs et affectifs communs. ■

**Références**

Coppin, G. & Sander, D. (2010). Systèmes d'interaction émotionnelle. In C. Pelachaud (Éd.), *Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion* (pp. 25-56). Hermès Science publications-Lavoisier. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34368>

Damásio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.

Damásio, A. R. (2006). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions*. Odile Jacob.

Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie. *Revue de neuropsychologie*, 2(2), 133-144. <https://doi.org/10.3917/rne.022.0133>

Lerner, M. J. (1980). *The belief in a Just World : A fundamental delusion*. Plenum Press.

Organisation for economic co-operation and development (OECD; 2019). *The Future of Education and Skills 2030 : Concept Note*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/>

