

Conférence de Laurent Cosnefroy lors des *Rencontres autour de la gestion mentale* organisées par IF Belgique à Wégimont, les 4 et 5 novembre 1999.

LE ROLE DES EMOTIONS DANS LE FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL

Laurent Cosnefroy

Publié dans la Feuille d'IF n°2 de juin 2001



L'activité intellectuelle, une affaire de processus et de ressentis. Tel est, pour résumer, l'enseignement majeur que nous tirons de notre activité d'aide psychopédagogique auprès d'adolescents à la recherche de méthodes de travail. En interrogeant les élèves sur ce qu'ils éprouvent pendant la résolution d'un exercice ou l'apprentissage d'un cours, nous avons pu constater combien l'activité cognitive ne s'exerçait pas dans un vide émotionnel. Les réponses obtenues, présentées ci-dessous, traduisent une grande variété d'éprouvés d'intensité et de coloration variables.

Panique, affolement
anxiété, angoisse,

Doute,

Ennui,
Enervement, agacement, irritation,
Tension, pression,
excitation

Plaisir, joie,
assurance,
satisfaction, fierté,
Déception, honte.

Arrêtons-nous un instant sur l'ennui, qui ne signe pas nécessairement le manque d'intérêt. Il sert parfois à exprimer sous une forme plus discrète un affect désagréable. L'ennui est alors le précurseur de l'agacement (par exemple, « apprendre une leçon

c'est pénible, cela m'ennuie » qui se transforme en « cela m'énerve » si l'apprentissage dure trop longtemps), ou une version atténuée de l'inquiétude : l'élève s'ennuie parce qu'il est mis en difficulté par la tâche, bien plus que pour des problèmes de compréhension. S'ennuyer signifie alors pressentir que l'on va être en difficulté.

L'excitation, mot qui montre que tout le corps est mobilisé, est également un terme polysémique, présentant un versant positif lorsque l'excitation est mobilisatrice, un versant négatif lorsque l'excitation devient envahissante et se transforme en tension pénible.

1) Cognition et affects : une causalité circulaire

Il est, dans le cadre scolaire, une situation privilégiée qui permet d'observer l'intrication des émotions et de l'activité cognitive : il s'agit des interrogations écrites, appelées aussi devoirs sur table ou contrôles. La panique avant et pendant les contrôles est une observation fréquente. Mais comment comprendre cette situation ? D'où vient cette angoisse que beaucoup d'élèves ont pu vivre pendant un contrôle ?

Nous partons de cette situation pour montrer comment la relation entre les processus cognitifs et les émotions peut jouer dans les deux sens : les affects rejaillissent sur l'activité intellectuelle, causalité en général aisément admise ; les processus cognitifs font surgir des affects, causalité beaucoup moins disponible que la précédente sur laquelle nous allons particulièrement insisté dans cet article. Les exemples suivants vont nous permettre de mieux comprendre comment s'exerce la causalité entre cognition et émotion.

Une lycéenne nous dit être paralysée et fortement angoissée à l'approche et pendant les contrôles de mathématiques. Elle ne dort pas la veille au soir, alors même qu'elle semble travailler suffisamment et, de surcroît, d'une façon qui semble méthodique puisqu'elle commence ses révisions longtemps à l'avance et refait les exercices effectués en classe. En réalité, elle s'inscrit dans une comparaison permanente avec son frère qui a toujours réussi sans forcer, du moins le pense-t-elle, et qui, dès lors, apparaît comme un modèle inatteignable. Les mathématiques déclenchent une comparaison d'autant plus prégnante cette année qu'elle s'est engagée dans la même filière que son frère (l'électronique). Son frère aurait réussi, lui, s'il avait été confronté à la même situation, ne peut-elle s'empêcher de penser. Le contrôle de mathématiques lui rappelle qu'en s'engageant dans la même voie que son

frère elle s'est donnée un défi insensé, ce qui contribue à activer une image d'elle-même fortement dévalorisée qui va paralyser son fonctionnement cognitif.

Le constat de départ est identique dans l'observation suivante. Une lycéenne panique pendant les contrôles de mathématiques, elle oublie tout ce qu'elle a appris. Elle en est très affectée et pleure devant ses parents au cours du premier entretien. L'explication qu'elle nous propose est : je panique, donc je mélange les connaissances. Cependant, elle n'arrive pas au contrôle au mieux de ses connaissances. Elle croit savoir plus qu'elle ne sait réellement. Nous nous en apercevons progressivement en lui faisant travailler l'apprentissage de quelques cours de mathématiques. Elle retient de façon privilégiée les exemples tout en restant prisonnière de ceux-ci. Elle rencontre en effet beaucoup de difficulté à abstraire le concept ou la règle qu'est censé illustrer l'exemple¹. Il convient ici d'inverser la causalité : c'est parce qu'elle s'aperçoit qu'elle mélange les connaissances, et que ceci est inattendu (elle croit savoir) qu'elle panique. Elle ne peut plus s'appuyer sur rien, tout se dérobe brutalement, lui faisant éprouver une angoisse du vide extrêmement paniquante.

Contrairement au cas précédent, la réponse est à chercher du côté des méthodes de travail. En améliorant l'apprentissage du cours, en vérifiant mieux par elle-même les connaissances acquises, cette jeune fille se donnera des appuis solides pour affronter les contrôles et éprouver moins d'anxiété.

Un lycéen, fortement intéressé par les études nous raconte comment, insensiblement, il est happé par un exercice. Intéressé, désireux de se confronter à l'exercice qu'on lui propose, il se concentre aisément. Mais il a remarqué que c'est l'engrenage : petit à petit la pression monte, il s'absorbe et il a l'impression, dit-il, d'être une vraie cocotte-minute. La tonalité agréable qui prévalait en début d'exercice se transforme progressivement en un ressenti désagréable. C'est pour cela, ajoute-t-il, qu'il est vidé après un devoir et qu'il ne peut plus rien faire.

Ce qu'il ressent se répercute sur son fonctionnement. Totalement absorbé par l'exercice, il ne dispose plus des ressources nécessaires pour prendre du recul et contrôler son fonctionnement. Il perd toujours des points à cause de mots oubliés, de signes oubliés ou transformés, d'un texte mal recopié.

Ce dernier exemple attire notre attention sur l'interaction circulaire entre processus cognitifs et émotions : l'activité intellectuelle génère des émotions qui, en retour, se

¹ Difficulté amplement soulignée et analysée par Britt-Mari Barth dans « *L'apprentissage de l'abstraction* », Paris, Retz, 1987.

répercutent sur l'activité intellectuelle. Ces émotions peuvent être négatives, et en tant que telles venir perturber le fonctionnement de l'élève, ou positives (trouver, être en autocontrôle et sûr de soi) et ainsi renforcer la motivation intrinsèque pour l'activité intellectuelle. C'est la raison pour laquelle toute aide méthodologique devrait se préoccuper des ressentis qui, à la fois, déterminent et résultent du fonctionnement de l'élève. Nous avancerons, tout au long de ce texte, quelques propositions pour prendre en compte cette dimension émotionnelle.

Si les émotions survenant au cours de la tâche peuvent déclencher des effets en retour négatifs, cela ne signifie évidemment pas que l'activité intellectuelle devrait se dérouler dans un vide émotionnel. Ressentis et processus sont les deux faces indissociables de l'activité cognitive, comme le recto et le verso d'une feuille. Vouloir supprimer les ressentis serait une illusion. Il s'agit bien plus de les contenir sans se laisser déborder et sans qu'ils empêchent le déploiement d'une pensée efficiente. Ce dernier point est crucial, car l'une des caractéristiques de l'activité de pensée est précisément de confronter souvent à des ressentis désagréables, ce que nous allons examiner maintenant en détail.

2) Les ressentis pénibles générés par l'activité cognitive

2.1 La déduction

Voici un exercice qui mobilise le raisonnement déductif. Il s'agit de trouver un mot français courant, de cinq lettres, à partir des indications données dans la grille. 0 signifie qu'il n'y a aucune lettre identique et à la même place que dans le mot cherché ; 1 signifie qu'il y a une lettre commune et à la même place que dans le mot cherché, et ainsi de suite.

FRONT	0
TETES	0
GRAND	1
GEANT	1
GIGOT	0
TRAIN	1
BALLE	1
ALORS	0
ARBRE	1
MUSEE	2
MOINS	0
CRANE	2

PLAGE 3
POSTE 1

.....

Une élève nous dit ne pas aimer l'exercice parce qu'il faut être minutieux et procéder sans cesse à des recoupements. Dans ce témoignage une liaison très nette est opérée entre le processus et le ressenti (lien de cause à effet : parce que). Nous touchons là une des caractéristiques de la déduction, susceptible de créer des ressentis pénibles. Opérer des recoupements revient à prendre en compte des sources différentes, à les combiner et à en tirer une information nouvelle. On ne peut pas se contenter de raisonner à partir d'une seule source, d'où de nécessaires retours en arrière. Etre minutieux consiste à opérer des recoupements systématiques, sans rien oublier, ce qui requiert un fort contrôle de soi.

Une conclusion nouvelle va résulter du rapprochement de deux faits ou de deux propositions, mais quelles propositions ou quels faits doit-on rapprocher pour avoir des chances de procéder à une inférence intéressante ? Si l'on demande à des sujets de conclure à partir des prémisses suivantes :

- s'il pleut je prends mon parapluie,
- je ne prends pas mon parapluie,

l'exercice peut s'avérer ardu faute d'être capable d'articuler selon les règles logiques requises ces deux propositions². Toutefois les sujets n'ont pas à chercher et à décider par eux-mêmes des deux propositions qu'ils doivent combiner, elles leur sont données. Or dans de nombreuses situations de résolution de problèmes, dans le domaine scolaire autant que dans la vie professionnelle ou quotidienne, les propositions et les faits intéressants à rapprocher sont noyés dans un ensemble plus vaste. Ils ne sont pas toujours proches les uns des autres. Un événement sera à rapprocher d'un autre survenu quelques jours auparavant ; telle phrase, lue en fin d'énoncé, devra être combinée avec une autre lue au tout début de l'énoncé. Tout ceci nécessite des retours en arrière, un va-et-vient entre les éléments dont on dispose, bref d'opérer ces recoupements minutieux qui peuvent susciter tant de déplaisir.

Ce premier exemple nous montre comment la mise en oeuvre d'une opération cognitive en vient à produire un ressenti pénible. Deux conséquences en découlent.

- Pour l'adulte, une erreur serait d'interpréter l'affect en terme de motivation (elle n'a pas envie, elle évite la difficulté...), alors que c'est le processus même qui génère l'affect.

- Du côté de l'élève, il s'agit aussi de comprendre que l'affect est lié au raisonnement, qu'il est normal, donc susceptible de se répéter. Il n'est pas à supprimer mais à supporter.

Ce vécu pénible constitue évidemment un obstacle supplémentaire au déploiement réussi du raisonnement. Il n'est pas question de l'ignorer en le passant sous silence. Au contraire, il convient d'en souligner la justesse, dont il est facile de se convaincre puisque nous-mêmes, adultes, éprouvons parfois un ressenti identique lorsque nous raisonnons. La tâche essentielle qui attend l'élève est de comprendre qu'il faut souvent en passer par là pour être efficace cognitivement. Il ne s'agit pas de chasser l'affect mais de le contenir en s'entraînant notamment au raisonnement, donc en vivant des expériences qui amèneront l'élève à comprendre que le déplaisir n'est que transitoire et sera largement compensé par le plaisir de trouver la solution et d'être sûr de son raisonnement. Il y a non seulement un plaisir à dire « j'ai trouvé », mais aussi à dire « j'ai trouvé et j'en suis sûr »

2.2 L'élaboration et le maniement d'hypothèses

Poser des hypothèses, c'est rompre avec un mode de réflexion en tout ou rien : soit on trouve la solution tout de suite, soit on ne la trouve pas. L'hypothèse fait entrer dans le monde de l'incertain. C'est une construction possible, parmi d'autres, qui va - peut-être - permettre de guider utilement la réflexion.

Comment raisonner de façon fiable à partir d'une base incertaine ? Telle est la question préalable que semblent se poser certains élèves. Puisque l'hypothèse n'est pas sûre, elle n'est pas loin d'être fausse. L'idéal serait d'examiner une hypothèse dont on est sûr, c'est ce qui serait évidemment le plus sécurisant. Le malaise suscité par l'incertitude conduit à l'impossibilité de trancher entre plusieurs hypothèses. Il est difficile de se lancer dans quelque chose d'incertain, d'où une oscillation entre les différentes hypothèses, une impossibilité d'examiner à fond chacune d'elles. Faute d'une exploration systématique, faute de parvenir à trancher, l'activité stagne, laissant la place à un doute anxieux augmentant le risque d'abandon.

² Modus Tollens, négation du conséquent.

Ainsi la confrontation à l'incertitude peut-elle être vécue comme angoissante (vertige des mondes possibles). Mais raisonner c'est aussi être capable de se mouvoir dans l'incertitude sans en devenir trop inquiet. L'incertitude est inhérente à toute activité cognitive complexe.

Et cela il faut le dire aux élèves : ces interventions (sur la déduction, sur les hypothèses) sont primordiales. Elles visent à enrichir les métaconnaissances³ de l'élève en les conduisant à enrichir leur représentation de ce qu'est penser, raisonner, comprendre. Les élèves doivent apprendre à interpréter correctement ces ressentis. Si l'incertitude est perçue comme partie intégrante d'une véritable activité de pensée, elle sera mieux tolérée.

2.3 Prendre des décisions : choisir, ordonner, synthétiser

Toute activité intellectuelle complexe oblige à ordonner des idées, à choisir une option en pesant le pour et le contre, sachant qu'aucune option n'est parfaite. Décider pose problème, car c'est s'engager et prendre des risques. La dissertation offre un observatoire privilégié pour s'en convaincre.

Dissserter, en effet, conduit inexorablement à prendre position. Pour des élèves quelque peu effacés, l'activité intellectuelle requise par le fait de dissserter génère parfois un éprouvé pénible (je n'aime pas, je ne me sens pas à l'aise, je m'ennuie) qui va se répercuter sur les démarches mises en oeuvre. Cette hésitation à trancher se traduit par diverses conduites.

- Décrire un texte, un événement, une situation, au lieu de le commenter ; par exemple décrire ce que l'on observe dans un tableau statistique au lieu de le commenter. On peut d'ailleurs procéder de la même façon pour apprendre un cours : se confectionner des fiches pour réviser (pensons à l'histoire) où l'élève décrit la situation (collection d'événements et de dates) sans en chercher les raisons et les implications.
- Le manque de hiérarchie entre les arguments. Le lecteur reste sur une impression de flou. Il ne sent pas l'ossature du texte, faute d'une hiérarchisation suffisamment nette des idées. Peu d'articulations logiques

³ Sur la métacognition on pourra se référer à l'ouvrage de Marc Romainville : *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*, Bruxelles, De Boeck Université, 1993.

entre les parties du discours. On constate l'absence de certains connecteurs logiques :

- l'appui, le renforcement : *d'autant que, surtout que*, qui sont des marques d'insistance.
- la justification : *d'ailleurs*.
- le résumé, la conclusion : *en définitive, finalement*.

L'absence de ces marques syntaxiques témoigne de l'effacement du locuteur.

- L'impossibilité de conclure.
- Citer des références, c'est-à-dire penser par auteurs interposés.
- Fuir dans la documentation. La documentation retarde la mise au travail, le moment où il va falloir penser par soi-même. Cette stratégie s'observe fréquemment avec des étudiants qui ont à rédiger des mémoires universitaires ou professionnels.
- Réciter ses connaissances, surtout dans les dissertations d'histoire ou de géographie, au lieu de dégager une problématique.
- Enfin, une lenteur chronique, due à l'hésitation entre deux idées et le report de la décision.

Comment agir dans ces circonstances ? La difficulté se présente indéniablement sous un jour méthodologique : manque de hiérarchie entre les arguments, absence de plan net ou de conclusion, mais il ne serait d'aucune utilité de la traiter techniquement à ce niveau en donnant des conseils sur la manière de construire une conclusion. Le problème doit être abordé plus en amont, au niveau de l'attitude : tant que l'élève ou l'étudiant n'aura pas compris ce qu'on attend de lui - s'engager, prendre position - et, d'autre part, que cela lui pose problème (il n'ose pas, il hésite), les conseils méthodologiques, aussi judicieux soient-ils, resteront lettre morte. Le rôle de l'adulte est d'abord de renvoyer à l'élève l'image qu'il perçoit de lui, sans jugement bien sûr et avec précaution. C'est pourquoi, dans nos interventions, nous utilisons des formulations comme « *j'ai l'impression que ...* » et nous demandons confirmation : « *qu'en pensez-vous ?* », de telle sorte que l'élève puisse la réfuter ou la rectifier, la compléter, sur certains points. Il pourra s'approprier plus aisément une interprétation qui lui est proposée s'il en est lui-même un peu acteur et s'il ne la reçoit pas comme un jugement péremptoire enfermant.

Tout au long de ce travail, il est essentiel de laisser un temps de maturation, à l'élève. L'adulte, dans sa compréhension de la difficulté, est en avance par rapport à l'élève. C'est pourquoi il convient de préparer le terrain, par exemple en analysant plusieurs devoirs et en faisant part discrètement de ses observations. Pointer, souligner d'abord :

« *en lisant votre travail je ne saisis pas très bien où vous voulez en venir,* » ou « *maintenant que j'ai lu votre travail, j'ai du mal à en faire un résumé précis* », ou « *finalement, qu'est-ce que vous voulez que votre lecteur retienne ?* »

Par ces interventions on fait sentir qu'il y a un problème et qu'il est important, donc à traiter, puisqu'il se répète d'un devoir à l'autre. Dans un second temps on pourra lui donner sens par une proposition d'interprétation. Il restera ensuite à l'élève à élaborer un compromis avec lui-même : sachant qu'on attend de lui qu'il prenne position, il lui revient d'essayer d'aller dans cette voie en réfrénant son premier mouvement qui consiste à se retirer. Ce type d'intervention a pour fonction d'aider l'élève à prendre conscience de son propre fonctionnement. Ce travail est un préalable à tout conseil méthodologique et à tout entraînement parce qu'il prépare l'attitude qui va permettre à l'élève de recevoir et de s'approprier les conseils méthodologiques.

2.4 Chercher, explorer

Les situations de recherche se caractérisent par l'instabilité et la perte de repères, qui obligent à poursuivre un effort. On ne sait pas très bien où l'on va et cela peut être vécu comme insécurisant. Nous y retrouvons l'incertitude déjà évoquée plus haut . Nous avons développé ailleurs⁴ que les bons élèves ne savaient pas chercher, car cela va à l'encontre du sentiment de maîtrise de la situation. Chercher s'apparente également à une inquiétante étrangeté pour des élèves qui ont été ou qui sont beaucoup aidés à la maison par leurs parents ou par des cours particuliers. L'aide apportée les met sur les rails. On leur esquisse une direction qu'ils exploitent ensuite, mais ils font souvent l'économie du processus de recherche.

Dans cette perspective, il est important d'explorer au cours du premier entretien les aides reçues ainsi que le rôle des parents et de la fratrie dans le travail à la maison. Nous posons systématiquement la question suivante : « *quand vous faites un exercice*

et que vous ne trouvez pas, que faites-vous ? », afin de voir s'il y a un abandon immédiat de toute recherche (j'arrête, je téléphone à un ami, j'attends que mon père rentre ...)

A côté de la recherche de solutions, il convient également d'évoquer la difficulté à rechercher des idées, notamment dans les dissertations. Pour certains élèves, l'absence d'idée précise à l'orée d'un devoir est perçue comme un vide paralysant. Ainsi, une lycéenne nous fait-elle part de son absence d'idées quand elle prend connaissance des sujets de dissertation de français. Observation qu'elle interprète mal : je n'ai pas d'idées, donc je n'en aurai pas pense-t-elle. Elle dit que les sujets de dissertation ne l'inspirent pas. Le choix des mots est révélateur. Inspirer évoque le don et derrière ces mots se cache une théorie implicite de la tâche. Dissserter serait exprimer et mettre en forme une opinion préétablie plutôt qu'un processus de construction d'une opinion. Ceci, combiné à une représentation de soi exigeante qui tend à comprendre l'absence d'idées comme « *je ne suis pas compétente* » au lieu de se dire « *c'est difficile, il est donc normal que je tâtonne et que je cherche* », explique pourquoi ne pas trouver tout de suite une idée consistante provoque un ressenti pénible, de l'énerverment, une violence intérieure d'autant plus forte que cette jeune fille est exigeante avec elle-même (elle n'est jamais satisfaite d'elle-même). Interrogeons maintenant plus précisément l'impact de l'image de soi dont nous pressentons, grâce à ce dernier exemple, le rôle déterminant.

3 Le rôle des représentations de soi dans l'émergence des émotions

Des normes personnelles exigeantes, expression d'une image idéale de soi, orientent et contrôlent le fonctionnement cognitif de telle sorte que celui-ci contribue à maintenir l'estime de soi.

Le concept d'estime de soi désigne le sentiment que l'on a de sa propre valeur en tant que personne. C'est une évaluation globale, une attitude plus ou moins favorable envers soi-même⁵. A l'adolescence, la question de la valeur de soi est particulièrement aiguë. Le décalage entre la réussite objective et la réussite éprouvée peut devenir très important. Le jugement porté sur le travail scolaire procède « *par référence à une image idéale de soi qui joue comme une sorte de régulateur interne du niveau d'exigence.* »⁶.

⁴ Cosnefroy. L. *Méthodes de travail et démarches de pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.

⁵ Cf. Bolognini, M., Prêteur, Y. (Eds.). *Estime de soi. Perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1998.

⁶ Perron. R. *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat, 1990.

Confirmation en est trouvée dans cette réaction si fréquente lorsque surviennent les premières difficultés : beaucoup d'élèves se questionnent immédiatement sur leur valeur personnelle et leur intelligence.

Dans ce contexte, le besoin de conforter l'estime de soi va prendre une acuité particulière et imprimer sa marque sur l'activité cognitive, à deux niveaux : les stratégies et les méthodes de travail d'une part, les ressentis éprouvés durant le travail scolaire d'autre part. L'image idéale de soi, dont l'élève va chercher à trouver la trace dans son travail scolaire, va influencer son mode de fonctionnement et déterminer le sens qui sera donné à certaines situations scolaires.

Deux processus surtout vont être connotés négativement et source de ressentis désagréables.

a) Chercher

Chercher suscite de l'énerverment, de l'agacement. La valorisation de la rapidité explique pour une part ces réactions. C'est beaucoup plus dans la rapidité de la réussite que dans la réussite elle-même que l'élève trouve une confirmation de sa propre valeur. La stratégie préférentielle consiste à aller le plus vite possible. Elle s'accompagne d'un processus de comparaison implicite. Réussir vite équivaut à aller plus vite que d'autres le feraient dans la même situation, finalement cela revient à être le premier. Par ailleurs, l'exigence de perfection se manifeste également dans le désir de réussir tout de suite, qui conduit certains élèves à recourir abusivement à la stratégie du premier jet : le travail doit être parfait immédiatement. Chercher ne peut évidemment que provoquer du désagrément puisqu'il va à l'encontre du sentiment de maîtriser la situation qui sous-tend ces deux démarches.

b) Vérifier

Le geste métacognitif de retour sur soi confronte à l'imparfait, à l'inachevé. Le devoir est comme un miroir dans lequel l'élève peut se regarder. Et l'image qu'il renvoie n'est pas celle souhaitée et attendue. C'est la raison pour laquelle toute vérification ou toute analyse après coup s'accompagne d'affects pénibles, puisque l'élève mesure le décalage entre l'idéal et la réalité.

Apparaît alors un sentiment de dévalorisation intense : abattement, impression de ne pas avoir été à la hauteur, humiliation, que traduit le mot honte qu'utilisent

volontiers les élèves pour décrire ce qu'ils éprouvent lorsqu'ils relisent un travail mal noté.

Ceci explique la stratégie si fréquente de ne jamais vérifier et d'éviter tout retour sur un travail antérieur, même si les corrections sont pertinentes et respectueuses de l'élève.

Il conviendrait enfin de mentionner les réactions face l'erreur. Nous avons observé à plusieurs reprises des réactions d'annulation. Constatant qu'il s'est trompé, l'élève propose sans délai une solution de remplacement. Cela revient à expulser l'erreur du champ de la conscience en faisant immédiatement autre chose. Se tromper ne peut être que discordant par rapport au projet de réussir brillamment.

Annuler ou ne jamais vérifier protègent l'élève en lui évitant la confrontation à trop d'angoisse. Ce sont donc de véritables mécanismes de défense : les démarches utilisées sont peu efficaces sur le plan scolaire, en revanche, elles sont efficaces du point de vue défensif⁷.

4 Le plaisir de penser

Nous avons beaucoup insisté sur les affects pénibles suscités par l'activité intellectuelle. Rassurons-nous, penser procure tout de même du plaisir. Celui-ci se traduit par de la satisfaction, de la fierté, de la joie, une excitation positive, un sentiment de compétence, que l'on peut observer au moment de la découverte de la tâche, en cours de résolution (vaincre un obstacle, trouver une procédure) et une fois l'exercice terminé.

4.1 Réussir

Réussir procure certainement du plaisir, mais sous certaines conditions seulement. L'image de soi et l'estime de soi sont une nouvelle fois déterminante dans la satisfaction associée à la réussite. Deux situations sont particulièrement intéressantes :

- poser un niveau d'exigence et le respecter : il est beaucoup plus agréable de ne faire aucune erreur à un exercice après l'avoir annoncé, que de constater, après-coup, que l'exercice a été réussi sans faute.

⁷ Sur le rôle des représentations de soi, cf. Cosnefroy., L. Le besoin de conforter l'estime de soi : un frein au développement de la métacognition, *Psychologie et Education*, N°37, 1999, pp. 87-98.

- réussir après avoir surmonté des obstacles, donc après avoir vécus des éprouvés pénibles. Une conséquence importante en découle : le plaisir a partie liée avec le déplaisir. C'est dans la mesure où l'on a été capable de tolérer un déplaisir passager que la réussite finale prendra toute sa valeur.

L'idée d'un défi à relever, soit qu'on se le pose soi-même, soit qu'il résulte des difficultés propres à la tâche est un ressort déterminant. Le plaisir à s'engager dans la tâche est lié au risque. C'est à cause de cette part de risque qu'il y a un enjeu narcissique et que la tâche est susceptible de conforter l'estime de soi. Le sentiment de sa propre valeur s'acquiert par l'expérience de situations où l'on surmonte des obstacles. Ceci doit nous mettre en garde contre une pédagogie de la réussite mal comprise. Il ne s'agit pas de faire réussir les enfants à n'importe quel prix, mais bien de les confronter à de réels obstacles, y compris pour les élèves les plus en difficulté.

4.2 Etre en autocontrôle

Cette proposition a été avancée notamment par Jean-Louis Paour⁸. Etre en autocontrôle consiste à maîtriser la situation de résolution de problème sans dépendre d'abord de l'adulte. C'est avoir une prise sur la situation en disposant, par exemple, de moyens de vérification fiables et indépendants de l'adulte⁹. En ayant prise sur le dispositif, et par voie de conséquence sur son fonctionnement, l'élève éprouve le sentiment d'être autonome et compétent. Le plaisir est lié à la réussite mais, davantage, au fait d'être sûr de la réponse parce que l'on sait, par soi-même, qu'il n'y a pas d'autres réponses possibles. L'expérience subjective de la maîtrise des processus de contrôle est une expérience décisive, qui suscite du plaisir et détermine un investissement positif de l'activité intellectuelle, donc renforce la motivation intrinsèque.

4.3 Le plaisir lié aux contenus

C'est ce à quoi est associé le contenu beaucoup plus que le contenu en lui-même qui est important. Le ressenti produit par un exercice est a priori imprévisible. Voici quelques témoignages que nous avons recueillis en réponse à la question « qu'avez-vous ressenti à la découverte de la tâche ? » avec des adultes en formation à qui nous avons proposé le mot à découvrir (présenté ci-dessus au paragraphe 2.1).

⁸ Paour, J.L. *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, Thèse d'Etat (non publiée), Université de Provence, 1991.

Ressenti agréable : « *rapprochement avec les mathématiques, comme c'est une matière que j'aime bien, ça m'a plu.* »

« *j'ai pris cela comme un jeu mathématique, donc une récréation.* »

Ressenti pénible : « *de l'ennui parce que c'est un peu le passe-temps des dames qui n'ont pas grand-chose à faire : des mots croisés, des mots fléchés.* »

« *un sentiment d'inintérêt. Je ne suis pas rentrée dans l'activité. C'est pas le genre de chose auquel je joue ... parce que moi j'ai des difficultés par rapport à des choses un peu mathématiques.* »

La représentation de la tâche, on le voit, est aussi une représentation chargée émotionnellement, qui renvoie souvent au sentiment de compétence, c'est-à-dire - une fois de plus - à la valeur de soi.

4.4 L'alternance des ressentis

Nous devons nous garder d'une vision manichéenne des ressentis. On a l'habitude de comparer la résolution d'un exercice à un cheminement où s'enchaînent, plus ou moins harmonieusement, divers processus cognitifs. Elle est aussi une expérience émotionnelle caractérisée par la variété des ressentis, un spectre émotionnel assez large. On pourrait évoquer à cet égard l'image d'un arc-en-ciel ou d'un kaléidoscope émotionnel. Nous devons être préparés à une variété de couleurs. Les émotions surgissant au cours de l'activité cognitive ne constituent pas un paysage monochrome, totalement agréable ou désagréable. En outre, ces ressentis se déterminent mutuellement. Le plaisir crée le déplaisir : ainsi une entrée positive dans la tâche (jeu mathématique, récréation) crée une attente de réussite. Ne pas réussir immédiatement ou aussi bien qu'on l'avait imaginé, par contraste, fait l'effet d'une bombe. Ou encore, l'excitation incite à aller vite au détriment d'une bonne compréhension de la tâche, d'où des erreurs déstabilisantes elles aussi. Les ressentis associés à l'activité intellectuelle infléchissent les processus et les stratégies adoptés par la personne.

Enfin, le déplaisir crée le plaisir : la satisfaction d'avoir réussi se mesure à l'aune des obstacles et des échecs temporaires, générateurs de déplaisir, qu'il a fallu endurer.

Toute activité intellectuelle consiste fondamentalement en un alliage de ressentis agréables et désagréables que les élèves, autant que les adultes du reste, doivent apprendre à comprendre.

Commentaire [lc1]:

⁹ L'ordinateur est un support privilégié pour construire des environnements répondant à cette exigence.

5 Conséquences pour l'aide méthodologique

Il nous semble que deux activités sont à mener de front :

- Questionner et faire évoluer les représentations de l'activité cognitive et l'interprétation des émotions que se donne l'élève. Cela passe par un échange structuré avec lui.
- Faire vivre ce que l'on pourrait appeler des expériences métacognitives¹⁰ où l'élève pourra apprendre à la fois à gérer des émotions pénibles et à éprouver la satisfaction de penser.

5.1 Modifier les représentations de l'élève

Tout échange à propos d'un travail scolaire - dialogue pédagogique (Antoine de La Garanderie), entretien pédagogique ou psychopédagogique (Albert Moyne¹¹), entretien d'explicitation (Pierre Vermersch¹²) - devrait aborder le ressenti lié à la tâche. Ces éprouvés font partie intégrante de l'activité cognitive ; ils la colorent et influent sur son déroulement, comme nous avons tenté de le montrer dans les pages précédentes. Il convient par conséquent de développer une investigation pour comprendre ce que l'élève a ressenti pendant le déroulement de la tâche qu'il devait effectuer. Des questions simples permettent d'obtenir des informations à ce niveau. Par exemple :

- *Qu'avez-vous ressenti à la découverte de l'exercice ?*
- *A quoi cela vous a-t-il fait penser ?*
- *Qu'avez-vous éprouvé pendant l'exercice ?*
- *Que ressentez-vous quand ?*
ex : « que ressentez-vous quand vous écrivez ? » (C'est fastidieux, pénible ?)
- *Qu'est-ce qui se passe quand? ou que faites-vous quand ?.*
ex : « qu'est-ce qui se passe quand vous êtes énervé ? »
ou : « et quand vous êtes énervé, que faites-vous ? »

¹⁰ Selon la terminologie introduite par John Flavell.

¹¹ Moyne. A., *Relation d'aide et tutorat*, Paris, Editions Fleurus, 1983.

¹² Vermersch. P. *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF Editeur, 1994.

- *Comment évaluez-vous ce travail ?* Question qui permet de faire émerger des sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction.
- *Est-ce qu'il vous a plu cet exercice ?* Formulation qui ouvre sur un ressenti global de l'activité, préférable à « *est-ce qu'il vous a intéressé ?* » qui ouvre davantage sur un discours rationalisant.
- *Qu'est-ce que cela vous fait de ne pas trouver ?*

Une fois ces ressentis mis à jour, arrive le moment de s'entretenir avec l'élève du sens qu'il leur donne et, éventuellement, de l'aider à en élargir sa compréhension. Nous ne revenons pas sur ce point que nous avons déjà discuté.

5.2 Mettre à la tâche

C'est le seul moyen de renforcer la motivation intrinsèque, c'est-à-dire l'intérêt pour l'activité intellectuelle en elle-même, ce qu'elle apporte à la personne, en dehors de toute utilité pratique. Il est indispensable que les élèves vivent des expériences cognitives dont la résultante émotionnelle soit un ressenti positif. On produit ainsi de la motivation intrinsèque, nécessaire à toute réussite scolaire.

Les travaux de Jean-Yves Rochex¹³ sur le rapport au savoir chez des élèves de milieux défavorisés sont à cet égard très éclairants. « *Les contenus scolaires sont irréductibles à leur valeur monétaire, ils font sens en eux-mêmes* » Les contenus scolaires ne prennent pas sens pour plus tard, en rapport avec leur utilité pour s'insérer socialement et professionnellement. Tout au contraire, un savoir peut être important sans être le moins du monde utile. Ceci est possible parce que ce savoir amène le sujet à se questionner lui-même et à se questionner sur son environnement, ainsi il se transforme et il s'émancipe de l'étroitesse de l'expérience quotidienne.

Dans la perspective de mettre l'élève à la tâche, le choix de tâches non scolaires, décontextualisées, reste intéressant ; moins parce qu'elles s'affranchissent des disciplines (même si cela n'a rien à voir avec les mathématiques cela peut évoquer les mathématiques au motif, notamment, que la logique est associée de façon privilégiée à cette discipline) mais parce qu'elles ne nécessitent pas trop de connaissances, ce qui permet à l'enfant de se concentrer totalement sur son fonctionnement. On a critiqué le

¹³ Rochex.J.Y. *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, P.U.F, 1995.

choix de tâches décontextualisées¹⁴, car le transfert des procédures entraînées dans ce cadre vers les disciplines scolaires s'avère délicat. Cependant, ce type de matériel reste pertinent à nos yeux pour créer de la motivation intrinsèque grâce au plaisir de penser qui peut résulter d'avoir cherché, d'avoir surmonté des obstacles et, en définitive, d'avoir trouvé la solution.

Une restriction cependant : la motivation intrinsèque est essentielle mais insuffisante. Elle ne remplace pas l'effort et la mise au travail. Et ceci doit être compris correctement par l'élève. Pour réussir il faut être motivé intrinsèquement par les activités scolaires et accomplir des efforts. On pourrait même ajouter que c'est la motivation pour l'activité intellectuelle qui permet d'endurer les efforts. Lorsque l'élève a vécu suffisamment d'expériences couronnées de succès, il pourra s'appuyer sur cet acquis pour supporter les désagréments de l'activité cognitive. Il saura en effet qu'il vaut la peine de chercher et de trouver patiemment la solution pour l'immense satisfaction que procurera alors la réussite.

Mettre à la tâche est nécessaire à la fois pour entraîner des processus cognitifs et pour faire vivre des expériences métacognitives où l'élève apprendra à contenir l'ensemble des émotions qui peuvent se déployer à l'occasion de la mise en œuvre des diverses opérations intellectuelles. Il s'agit bien de développer la métacognition, comprise comme prise de conscience et analyse critique de ses procédures et modes de réaction personnels.

La prise de conscience de son propre fonctionnement s'étend aux ressentis et à leur impact. « *Je sais que quand je suis anxieux j'ai tendance à foncer. Il faut que je me calme, que je vérifie la compréhension de l'exercice* ». Ce versant de la métacognition doit permettre de développer des stratégies de coping¹⁵ adaptées, de mieux se contenir en ne se laissant pas envahir par les émotions.

6 Conclusion

Nous avons insisté sur l'interaction entre cognition et affects, chacun étant tout à tour cause de l'autre : les processus cognitifs génèrent des affects, à leur tour ceux-ci influencent la cognition, dans une boucle sans fin où s'exprime une causalité circulaire.

¹⁴ Cf l'évaluation du P.E.I par Loarer. E., et all., *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*, Berne, Peter Lang, 1995.

¹⁵ Stratégies défensives conscientes destinées à réduire le stress.

Ainsi, un exercice a priori intéressant créé une excitation positive qui donne envie de faire et de réussir, mais qui conduit aussi à de la précipitation. Il en résulte, par exemple, un manque d'étapes intermédiaires ou un défaut de vérification qui conduisent à des erreurs, lesquelles vont semer panique et abattement.

Le lien entre cognition et émotion est médiatisé par des représentations : des métaconnaissances et des représentations de soi. Ce sont elles qui déclenchent ces ressentis, lesquels n'évolueront que si l'on modifie les représentations qui les déterminent.

Dans le cadre d'une pratique d'aide méthodologique, il est important d'aider l'élève à expliciter ces émotions afin qu'il comprenne leur impact sur le fonctionnement cognitif et que l'adulte l'introduise à une autre compréhension de ces affects. L'explicitation du ressenti s'effectue de façon privilégiée à la faveur de mises en situation où il faut faire avec les émotions et les juguler.

La prise en compte simultanée de ces deux niveaux, cognition et ressenti, va à l'encontre de la division habituelle du travail. En général nous avons tendance à cliver et à séparer plus qu'il est nécessaire ces deux mondes. Au pédagogue l'aspect cognitif, au psychologue l'affectif. En procédant à partir de ce modèle implicite on ne peut jamais s'engager dans le travail que nous avons décrit. Les enseignants doivent pouvoir aborder, sans culpabilité, la dimension émotionnelle ; ce n'est pas pour autant qu'ils se transformeront en psychologues et feront de la thérapie en eaux troubles. Il faut lever cet interdit qui pèse parfois sur la dimension affective. Symétriquement, nous regrettons que les psychologues ne s'intéressent pas davantage aux aides à l'apprentissage et ne s'engagent pas, eux non plus, dans ce type de travail.

Ce mode d'intervention requiert de la part des enseignants qu'ils soient formés à l'écoute afin d'être capables, d'une part, d'accueillir les ressentis difficiles exprimés par les enfants sans chercher tout de suite à s'en débarrasser et, d'autre part, de tolérer la stagnation des résultats de l'élève sans se sentir eux-mêmes mis en cause dans leur propre travail.

Laurent Cosnefroy,

Publié dans la Feuille d'IF n°2 de juin 2001.

