

## La place des émotions dans l'apprentissage

### Vers le plaisir d'apprendre

*Christelle Chevallier-Gaté\**

**Résumé :** Entrer dans la rationalité du savoir suppose d'accepter la déstabilisation que sa rencontre provoque. Pour certains apprenants, la peur d'apprendre devient invalidante et se transforme en refus face à l'apprentissage. Dès lors, comment l'enseignant pourrait convertir cette peur en plaisir d'apprendre ? Si des dispositifs spécifiques peuvent être inventés, plus largement, les résistances de l'apprenant viennent mettre en lumière ce qui se joue dans la relation pédagogique et inviter l'enseignant à développer des attitudes aidantes, sans oublier pour autant l'horizon des savoirs à transmettre.

**Mots clés :** émotions, apprentissage, peur d'apprendre, plaisir d'apprendre, analyse des pratiques professionnelles.

Il semble difficile de vouloir cerner le terme « affectivité » dans le champ de la psychologie. Ce que l'on pourrait nommer « vie affective », en effet, renvoie à un ensemble hétéroclite où se côtoient, pêle-mêle, les émotions, passions, sentiments et traits de caractère. Comme le souligne Dortier, « fait surprenant, ce secteur, qui attire spontanément les étudiants et dont le grand public est friand, reste aujourd'hui le moins développé en matière de recherche »<sup>1</sup>. Par contre, si on articule cette notion avec la question de l'apprentissage, des champs de recherche se dégagent, comme nous allons le voir ici.

L'objectif de cet article est de donner des repères fondamentaux sur la place de l'affectivité dans l'apprentissage en prenant l'entrée de la psychologie (au sens large puisque ce terme se découpe en de nombreuses approches) et en l'articulant au champ de la pédagogie. Comment les recherches en psychologie nourrissent, éclairent la pédagogie, et réciproquement, comment cette dernière vient-elle enrichir la psychologie ? C'est cette articulation conjointe entre psychologie et pédagogie qui constituera notre ancrage épistémologique ici. Les repères fondamentaux que nous présenterons seront de deux ordres : à la fois théoriques mais également praxéologiques. Un questionnement plus précis nous guidera : si des émotions, telle que la peur, peuvent rendre l'apprentissage difficile voire impossible, comment la convertir en plaisir d'apprendre ?

Nous articulerons notre propos en quatre points. Les deux premiers s'efforceront de définir les termes employés, le terme « affectivité », en un premier temps, le terme « apprentissage » ensuite. Puis nous verrons en quoi les émotions peuvent constituer un levier dans

---

\* Chercheur associé, Equipe PESSOA, UCO, Angers, Docteur en Sciences de l'Éducation, psychologue

<sup>1</sup> DORTIER, J.F. (Dir), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2004, p. 479.

l'apprentissage mais aussi un frein. Enfin, nous esquisserons des pistes de compréhension et d'action pour convertir la peur d'apprendre en plaisir d'apprendre.

## **1 - L'affectivité : une notion aux contours incertains**

Dans une première partie, nous allons tenter de cerner les contours du terme « affectivité », dont il apparaît déjà qu'il s'agit d'une notion. En effet, comme le souligne Dortier, la vie affective, que la psychologie explore, renvoie à « un ensemble flou, composé des émotions, des passions, des sentiments et des traits de caractère »<sup>2</sup>. Dans cet ensemble hétéroclite, la psychologie distingue différents sous-domaines : « celui des motivations (besoin, pulsions, désirs, volonté), celui de la personnalité ou des façons de se conduire (optimisme, introversité) et celui des émotions (joie, peur, haine, etc.) »<sup>3</sup>.

Cette première définition, tout aussi floue qu'elle puisse paraître, nous permet de dégager deux axes d'étude, au regard de notre questionnement, c'est-à-dire la place de l'affectivité dans l'apprentissage.

- Un premier axe concerne la place des émotions dans l'apprentissage.
- Un second axe, étroitement lié au premier, concerne le champ de la motivation dans ses rapports avec l'apprentissage. Ce champ d'étude a fait l'objet de multiples recherches en psychologie. Parmi celles-ci, on peut citer<sup>4</sup> (la liste ne se veut pas exhaustive) :
  - Les travaux des behavioristes qui conduisent les premières recherches quantitatives sur la motivation, notamment Hull.
  - Les travaux de Bandura qui portent sur le sentiment d'efficacité personnel ou auto-efficacité perçue.
  - Les travaux de Deci et Ryan qui conduisent à positionner les différentes motivations en fonction de deux besoins fondamentaux de l'être humain, le besoin de compétence et le besoin d'autodétermination.
  - Les travaux contemporains de Lieury et Fenouillet qui reprennent les travaux déjà cités en les articulant, notamment, au champ des neurosciences (en référence à des systèmes de motivation-émotion).

Dans une visée davantage psychopédagogique, on peut citer les travaux de Viau<sup>5</sup> qui propose un modèle tridimensionnel, celui de la dynamique motivationnelle, qui permet de comprendre et d'agir sur la motivation de l'apprenant en contexte scolaire.

Au long de cet article, nous explorerons de manière complémentaire ces deux axes d'étude de l'affectivité en les liant à l'apprentissage. A présent, nous allons clarifier ce que l'on peut entendre aujourd'hui par « apprentissage ».

## **2 - L'apprentissage dans ses différentes composantes**

Si la question de l'apprentissage a longtemps divisé les théoriciens dans le champ de la psychopédagogie, il apparaît aujourd'hui que :

« L'apprentissage résulte bien d'une interaction qui est plus qu'une simple circulation d'informations et qui met un sujet aux prises avec le monde, le monde des objets autant

---

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> LIEURY, A. (Dir), *Psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod, 2010, p. 157-176.

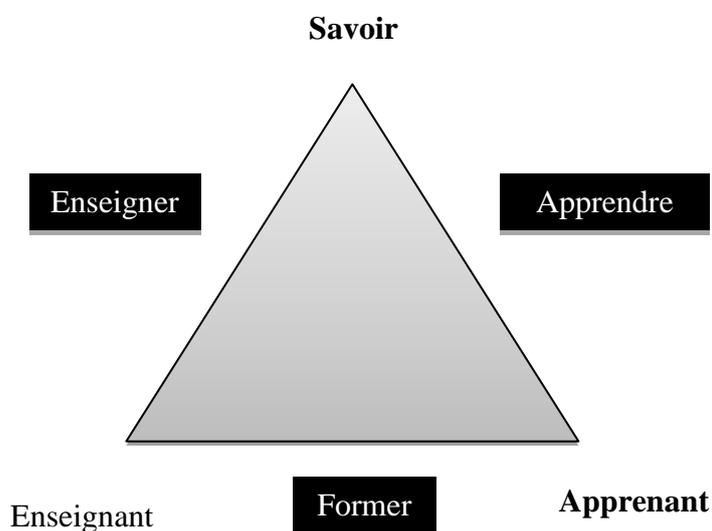
<sup>5</sup> VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2009 (2<sup>ème</sup> éd.)

que le monde des autres, un apprenant qui sait déjà toujours quelque chose et un savoir qui n'existe que parce qu'il est reconstruit »<sup>6</sup>.

Deux composantes se font jour, liées de manière dialectique : un sujet apprenant, d'un côté, un objet de savoir d'un autre. Si le constructivisme piagétien privilégie ces deux composantes dans la construction des connaissances, le courant socio-constructiviste, initié par Vygotski et repris par Bruner, rajoute le rôle fondamental du tiers, c'est-à-dire « cette tierce réalité que constitue l'autre et qui médiatise le rapport au savoir »<sup>7</sup>. Houssaye reprend ces trois composantes dans sa modélisation d'un triangle pédagogique. Selon lui, en effet :

« Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élève), mais, fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre ces deux termes ; on peut ainsi dégager trois types de professeurs en fonction de trois processus. »<sup>8</sup>

On peut schématiser ainsi le triangle pédagogique :



**Figure 1 : Le triangle pédagogique : 3 pôles en tension<sup>9</sup>**

L'apprentissage étant désormais mieux circonscrit, ses différentes facettes éclairées et articulées, nous allons à présent interroger la place des émotions dans l'apprentissage : constituent-elles un frein au processus apprendre, ou, au contraire, faut-il y voir une condition privilégiée pour apprendre, un levier de l'apprentissage ? On pressent que la forme de ce questionnement reste enfermante. La présentation de travaux contemporains en la matière va permettre de le nuancer et, partant, de l'enrichir.

<sup>6</sup> GATE, J.P. Apprentissage. In BOUTINET, J.P. (Dir), *L'ABC de la VAE*. Paris : Editions Erès, 2009, p. 80.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> HOUSSAYE, J., *Le triangle pédagogique*. Berne : Editions Peter Lang, 1988, p. 40-49.

<sup>9</sup> Ibid.

### 3 - Les émotions dans l'apprentissage : frein ou levier ?

#### Une définition des émotions : vers une approche holistique de l'être humain

Lecomte définit une émotion comme « une réaction de l'organisme à un événement extérieur, et qui comporte des aspects physiologiques, cognitifs et comportementaux »<sup>10</sup>. Les émotions font l'objet d'études dans le domaine de la psychologie, entre autres, pour tenter d'expliquer leur production. Pour certains chercheurs, les émotions sont autonomes, leur production et expérience ne réclament aucune participation de la cognition. C'est à cette thèse que souscrit le psychologue Zajonc<sup>11</sup>. Pour d'autres, a contrario, les émotions se soutiennent des facultés de perception, de raisonnement et de jugement. C'est cette thèse que défendent Scherer ou Frijda, psychologues sociaux<sup>12</sup>. En psychologie, « la révolution cognitive a généré un intérêt considérable pour le raisonnement et a mis à l'écart l'étude des émotions. Or celles-ci font un retour en force depuis une vingtaine d'années »<sup>13</sup>. Ainsi, les travaux de la neuropsychologie cognitive, en particulier ceux de Damasio<sup>14</sup>, éclairent le rôle indispensable des émotions dans la cognition. L'étude d'un patient qui a subi l'ablation d'une partie du lobe frontal a permis à Damasio de comprendre en quoi les émotions aident à penser. Si ce patient présentait des facultés intellectuelles normales, l'ablation d'une partie de ce lobe lui a fait perdre ses facultés émotionnelles. Au quotidien, le patient avait beaucoup de difficulté à élaborer des choix, des stratégies mentales et à prendre des décisions appropriées aux situations qu'il rencontrait. Damasio met en évidence également la double dimension de l'émotion, à la fois biologique et cognitive.

Outre l'éclairage que ces travaux apportent sur les liens entre émotions et cognition, ils permettent de restituer l'étude de l'être humain dans sa globalité, s'inscrivent dans une approche holistique de la personne, à la fois cognition mais aussi indissociablement émotions et dimension biologique. Cette vision de l'homme que nous faisons nôtre ici fait écho à celle du pédagogue Pestalozzi, que résume sa triade : « tête-cœur-main »<sup>15</sup>.

Ce premier point visait à mieux cerner les émotions et à mesurer les débats que son étude a pu provoquer et provoque en psychologie. Au vu de ceux-ci, nous allons à présent interroger la place des émotions dans l'apprentissage : faut-il envisager ces dernières comme un levier ou plutôt un frein ? Nous veillerons dans nos propos à bien expliciter le point de vue auquel nous nous situerons. En ce sens, nous renverrons au triangle pédagogique de Houssaye qui permet de situer les composantes de l'apprentissage.

#### Les émotions : un levier dans l'apprentissage

Les études en psychologie du développement de l'enfant montrent l'importance de la sécurité affective dans la structuration psychique d'ensemble de l'enfant. Adoptant la

---

<sup>10</sup> LECOMTE, J., *Les 30 notions de la psychologie*. Paris : Dunod, 2013, p. 31.

<sup>11</sup> DORTIER, J.F., Op. cit., p. 188.

<sup>12</sup> DORTIER, J.F., Op. cit., p. 189.

<sup>13</sup> LECOMTE, Op. cit., p. 143.

<sup>14</sup> DAMASIO, A.R., *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob, 1995

<sup>15</sup> SOETARD, M. La Méthode comme anthropologie pédagogique. In PESTALOZZI, J.H., *Ecrits sur la Méthode : Volume I – Tête, cœur, main*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2008, p. 171-186.

métaphore de l'enfant en développement comme d'un arbre qui grandit, Montagner<sup>16</sup> présente une nouvelle approche du développement de l'enfant. La plate-forme du développement est constituée de trois racines :

- L'ajustement des temporalités bébé/mère.
- L'attachement sécure (par le biais d'interactions ajustées et accordées).
- La conquête de l'espace (les différents espaces de vie, l'environnement familial en premier lieu).

Cette plate-forme solide permet de nourrir l'arbre à venir d'une sève de qualité, celle de la sécurité affective. En se développant, l'arbre-enfant produit deux branches maîtresses du développement individuel, les émotions et les compétences-socles, lesquelles permettent l'éclosion de bourgeons : comme le souligne Montagner, « la libération interactive des émotions et des compétences-socles facilite ou entraîne la libération des capacités à communiquer « tous azimuts », la libération des processus cognitifs latents et plus généralement la libération des capacités à comprendre et apprendre »<sup>17</sup>. Cela favorise la croissance de feuilles, fleurs et fruits, ici le processus de socialisation, l'intégration du sens des règles, interdits, valeurs morales, qui autorise l'éclosion de graines, c'est-à-dire la libération de l'imaginaire et la créativité, dans ses composantes émotionnelles, affectives et cognitives. Cyrulnik rejoint cette vision, et propose à son tour une métaphore, à distance du monde champêtre cependant, en soulignant que « les structures cognitives sont alimentées et mises à feu par la relation affective et c'est elle qui donne envie d'explorer pour partager »<sup>18</sup>.

Ces études ont le mérite de souligner la place de l'enseignant dans l'apprentissage et viennent mettre en lumière le processus « former » qui, dans le triangle pédagogique de Houssaye, lie l'enseignant à l'apprenant. L'enseignant n'est pas seulement celui qui enseigne, qui s'efforce de penser les conditions de transmission d'un savoir, de débusquer les obstacles inhérents aux savoirs qu'il enseigne pour assurer au mieux celle-ci. C'est aussi, et d'abord, un être humain entier, à l'image de l'apprenant, avec qui il va nouer une relation pédagogique. Cyrulnik le souligne en indiquant :

« On fait croire aux enseignants qu'ils n'ont que des connaissances à transmettre, comme si l'enfant était un récipient vide dans lequel on pouvait déverser n'importe quelle connaissance pour en faire un bon ingénieur, un bon médecin ou un bon professeur »<sup>19</sup>.

D'ailleurs, quand on interroge des adultes sur ce qu'ils retiennent de l'école, ce ne sont pas tant les connaissances qu'ils y ont apprises qu'ils mettent en avant, mais plutôt les souvenirs à coloration affective, en particulier tel ou tel enseignant perçu comme médiateur plus ou moins bienveillant. Ainsi que le souligne Delory-Momberger, spécialiste de la biographie éducative :

« Ce que les adultes en formation retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles,

---

<sup>16</sup> MONTAGNER, H., *L'arbre enfant : une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris : Odile Jacob, 2006

<sup>17</sup> Ibid., p. 246.

<sup>18</sup> CYRULNIK, B., MORIN, E. Ethique, science de l'homme et éducation. *Chemins de formation*, 2011 [Hors-série], p. 52.

<sup>19</sup> Ibid., p. 51.

affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir »<sup>20</sup>.

Morin souscrit à l'approche de Cyrulnik présentée précédemment. Pour lui, en effet, « l'affectivité, non seulement aide la connaissance rationnelle mais en même temps en est inséparable »<sup>21</sup>. Cette vision « nous oblige à rompre avec un de ces dogmes séparateurs sur lesquels vivait notre conception de la connaissance, et par là même de l'éducation, et à revenir à un principe qu'avait déjà très bien formulé Platon »<sup>22</sup>. Morin insiste sur l'importance de l'Eros dans l'enseignement au sens de l'amour, l'affectivité, la sympathie. Pour autant, n'oublions pas que la relation pédagogique ne constitue qu'un seul des trois processus à l'œuvre dans l'apprentissage. Même si toute situation pédagogique privilégie deux pôles, le troisième constituant le tiers exclu, ou en tout cas n'occupant pas le devant de la scène pédagogique, il faut envisager l'apprentissage à l'aune de ses trois pôles : l'enseignant, l'apprenant, le savoir, et des trois processus mis en jeu : enseigner, former, apprendre.

Ces réflexions sur l'intrication des processus affectifs et cognitifs nous amènent à un autre champ de questionnement de la psychologie qui intéresse la pédagogie : la question de l'intelligence et de la manière de l'envisager. Est-elle unique ? Plurielle ? Quelles incidences la vision théorique de l'intelligence a-t-elle sur l'apprentissage ?

Dans un article publié en 2008, Marmion<sup>23</sup> questionne la validité du QI aujourd'hui, une mesure qui semble mise à mal par l'émergence de nouvelles conceptions théoriques de l'intelligence. Si le QI « constitue l'héritage du début du XXe siècle, au temps où l'on définissait l'intelligence comme une faculté globale, unique »<sup>24</sup>, cette conception semble battue en brèche par les modèles qui conçoivent l'intelligence comme multiple. En 1983, Gardner<sup>25</sup> propose une théorie des intelligences multiples, son modèle en supposant huit voire neuf. Le QI ne serait alors le reflet que de deux formes d'intelligence, valorisées en contexte scolaire :

- L'intelligence linguistique, c'est-à-dire la capacité à transmettre sa pensée, ses connaissances et ses sentiments par le langage.
- L'intelligence logico-mathématique, c'est-à-dire l'aptitude à calculer, ordonner et catégoriser les choses, à établir des liens logiques entre les objets et à résoudre des problèmes complexes.

Selon Gardner, d'autres formes d'intelligence existeraient, deux formes notamment en lien avec les émotions :

- L'intelligence interpersonnelle qui correspond à la capacité d'être empathique, de communiquer, de comprendre, d'échanger et de travailler avec les autres.
- L'intelligence intrapersonnelle qui est la faculté de se former une représentation de soi précise et fidèle et de l'utiliser efficacement dans la vie. Ces deux formes d'intelligence sont proches : il s'agit là aussi de comprendre des émotions, des états d'esprit et de les

---

<sup>20</sup> DELORY-MOMBERGER, C., *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos, 2003, p. 80.

<sup>21</sup> CYRULNIK, B., MORIN, E., Op. cit., p. 54.

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> MARMION, J.F. Le QI est-il cuit ?. *Sciences Humaines*, 2008, n°190 [en ligne]

Le Cercle Psy < <http://le-cercle-psy.scienceshumaines.com/>> (page consultée le 06/10/13)

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> GARDNER, H., *Les formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob, 1997

influencer. Mais si, dans l'intelligence interpersonnelle, cette compréhension est tournée vers l'autre, les autres, dans l'intelligence intrapersonnelle, elle est tournée vers soi.

D'autres modèles vont regrouper ces deux formes sous une seule entité nommée « intelligence émotionnelle ». C'est le cas du modèle de Goleman<sup>26</sup>. Lecomte souligne que « la pertinence scientifique ou non de l'intelligence émotionnelle a évidemment fait l'objet de débats, qui semblent pencher aujourd'hui en faveur de ce concept »<sup>27</sup>.

En quoi ces recherches peuvent-elles intéresser la question de l'apprentissage ? Même si l'assise scientifique des travaux de Gardner mériterait d'être plus solidement établie, ceux-ci semblent avoir une véritable portée heuristique et praxéologique dans le domaine de la formation, en témoignent les ouvrages de Hourst<sup>28</sup> qui, en France, a repris les travaux de Gardner pour proposer aux formateurs et enseignants des dispositifs concrets pour les aider à prendre en compte les intelligences multiples de leurs apprenants. D'autres auteurs ont conçu une « trousse éducative »<sup>29</sup> favorisant l'éveil des intelligences multiples en maternelle et ont imaginé, pour ce faire, huit personnages, les Multibrios, chacun incarnant une forme d'intelligence. Plus globalement, on peut dire que ces travaux invitent l'enseignant à se décentrer d'une vision commune de l'intelligence, celle que mesure le QI et qui est valorisée en contexte scolaire, et à s'ouvrir à une pluralité de compétences. Favre, professeur à l'IUFM de Montpellier, s'est emparé du modèle de l'intelligence émotionnelle pour proposer un programme d'alphabétisation émotionnelle. Il a montré<sup>30</sup> que celui-ci pouvait sensiblement réduire la violence des jeunes à l'école.

### **Quand les émotions débordent : un frein dans l'apprentissage**

Dans sa pratique d'enseignant ainsi que dans ses travaux, Boimare<sup>31</sup> distingue deux causes principales de la difficulté de l'apprenant à apprendre : l'insuffisance des bases, d'une part, et l'empêchement de penser, d'autre part. Pour Boimare, « deux fois sur trois, [la difficulté d'apprentissage s'explique par] un fonctionnement intellectuel perturbé par un dérèglement provoqué par la rencontre avec les contraintes de l'apprentissage. C'est ce mécanisme qui va alimenter la peur d'apprendre »<sup>32</sup>.

Car se confronter au savoir en tant qu'apprenant n'est pas anodin. Cette rencontre suscite une panoplie d'émotions, du plaisir jusqu'à la peur voire le refus d'apprendre. Dans un ouvrage qui a trait au désir de savoir, Delannoy<sup>33</sup> analyse ce qui peut faire obstacle au plaisir d'apprendre : « se passionner pour l'énigme du monde, c'est d'abord accepter que le monde

---

<sup>26</sup> GOLEMAN, D., *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Editions J'ai Lu, 2003

<sup>27</sup> LECOMTE, J., Op. cit., p. 34.

<sup>28</sup> HOURST, B., *A l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette éducation, 2006 (Profession enseignant)  
HOURST, B. (Dir.), *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples*. Paris : Retz, 2009 (Pédagogies recherche)

<sup>29</sup> SOREL, G. (Dir), *Les Multibrios*. Québec : Septembre Editeur, 2005

<sup>30</sup> FAVRE, D., *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*. Paris : Dunod, 2007

<sup>31</sup> BOIMARE, S., *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod, 2004 (2<sup>ème</sup> éd.)

BOIMARE, S., *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2008

BOIMARE, S., *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod, 2012

<sup>32</sup> BOIMARE, S. Op. cit., 2012, p. 49-50.

<sup>33</sup> DELANNOY, C., *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : CNDP-Hachette Education, 2005

pose question, se laisser rejoindre par les questions »<sup>34</sup>. C'est également accepter de faire rupture par rapport à l'évidence de la perception sensorielle, de questionner les évidences, de remettre en cause ce que l'on tient pour certain, connu. La rencontre avec le savoir comporte donc une grande part de déstabilisation. Entrer dans la rationalité du savoir, c'est accepter le doute, « c'est construire des représentations du réel de plus en plus complexes, mais aussi de plus en plus problématiques »<sup>35</sup>. Apprendre, c'est aussi accepter de prendre du temps, consentir à déployer des efforts, « entrer dans ce temps suspendu, à l'issue toujours incertaine, qu'est le temps de la recherche »<sup>36</sup>. Meirieu<sup>37</sup> souligne l'un des paradoxes qui anime la modernité et impacte l'apprentissage, la tension entre « savoir », d'un côté, tout, tout de suite, immédiatement, et « apprendre », de l'autre, qui suppose un effort, du temps, le temps de l'incertain, la logique d'un détour. Celle-ci fait également écho à la tension entre « réussir » et « comprendre ». Boimare<sup>38</sup> souligne combien ce temps de suspension peut être problématique pour certains élèves qui ont peur d'apprendre. Sur le plan affectif, être capable d'attendre, c'est être capable de supporter et symboliser l'absence. Delannoy pointe une autre difficulté inhérente à l'apprentissage : « aimer le mystère, c'est accepter de ne pas tout comprendre »<sup>39</sup>, ne pas être démobilité par l'opacité, l'hermétisme – peut-être temporaire – de tel ou tel savoir, les zones d'ombre dont il peut être porteur. Risquer l'apprentissage, c'est également risquer l'échec. « Accepter de ne pas réussir tout, tout de suite, accepter que le réel nous résiste, donc sortir des fantasmes de toute-puissance, telle est bien la leçon à tirer de nos échecs »<sup>40</sup>. L'apprentissage suppose également la rencontre avec le monde de l'autre, à la fois l'enseignant, mais aussi le groupe de pairs, les mots d'un autre qu'on découvre dans des livres, le point de vue de l'autre. Cela demande à l'apprenant à la fois de se décentrer de son point de vue pour pouvoir entendre celui de l'autre, sans pour autant oublier son propre point de vue, ce que Delannoy formule ainsi : « un jeune ne peut pas apprendre s'il n'est pas capable de négociation, donc de souplesse, à l'intérieur de lui-même comme à l'extérieur »<sup>41</sup>. Apprendre, c'est aussi confronter un système d'explication du monde hérité de son milieu – familial, social, culturel – à un système de rationalité véhiculé par l'école, et dans cette confrontation, réduire l'écart éventuel. Apprendre suppose enfin de s'exposer à l'autre, de dépendre, pour un temps, du regard et du jugement de cet autre.

Nous avons ici listé un certain nombre d'obstacles au plaisir d'apprendre et, ce faisant, nous nous sommes centrés sur l'un des côtés du triangle pédagogique de Houssaye – « apprendre » - qui lie l'apprenant au savoir. Face à ces obstacles, qu'ils vivent comme anxiogènes voire insurmontables, certains apprenants ont « peur d'apprendre » et basculent dans « l'évitement de penser »<sup>42</sup>. Ils refusent donc d'apprendre, d'entrer dans la rationalité du savoir et mettent à mal l'enseignant dans ses activités. Face à la peur d'apprendre, l'empêchement de penser de certains de ses apprenants, que peut-il faire ? Que peut-il mettre en place pour les aider à composer avec ces émotions négatives, inhérentes à l'apprentissage,

---

<sup>34</sup> Ibid., p. 109.

<sup>35</sup> Ibid., p. 110.

<sup>36</sup> Ibid., p. 111.

<sup>37</sup> MEIRIEU, P. Désir d'apprendre. [en ligne] Site de Philippe MEIRIEU

<<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/desirdapprendre.htm>> (page consultée le 24/11/11)

<sup>38</sup> BOIMARE, S. Op. cit., 2012, p. 55.

<sup>39</sup> DELANNOY, C., Op. cit., p. 112.

<sup>40</sup> DELANNOY, C., Op. cit., p. 113.

<sup>41</sup> DELANNOY, C., Op. cit., p. 114.

<sup>42</sup> BOIMARE, S., Op. cit., 2012, p. 50.

on l'a vu, pour leur permette de les convertir en plaisir d'apprendre ? Au fond, que nous disent ces résistances sur la relation pédagogique qui unit l'enseignant à l'apprenant ? Comment viennent-elles mettre en lumière ses propriétés ? C'est ce que nous allons voir à présent.

#### **4 – De la peur d'apprendre vers le plaisir d'apprendre**

##### **Des paradoxes qui fondent la pédagogie**

La pédagogie est traversée de tensions paradoxales. Meirieu souligne que « la pédagogie se constitue [...] comme activité en tension permanente entre « ce qui domestique et ce qui affranchit »<sup>43</sup>, entre ce qui instrumente l'activité de l'apprenant et ce qui interpelle sa liberté. Il s'agit pour le pédagogue, d'un côté d'organiser l'activité pédagogique, de rationaliser les démarches et les savoirs, d'un autre côté de se préoccuper de ce que l'autre peut devenir, en se retirant, en se dégageant, en interpellant la liberté de l'apprenant. La pédagogie est traversée par ces tensions dialectiques, ce qui la rend complexe, toujours instable et périlleuse. Au cœur de celles-ci, un temps semble crucial selon Meirieu : celui de la prise en compte du « moment pédagogique »<sup>44</sup>, ce moment où le pédagogue entend les résistances de l'apprenant qui échappe à son instrumentation, c'est-à-dire accepte le pire, mais sans, pour autant, renoncer à exiger le meilleur de lui. Il s'agit d'un temps de suspension qui laisse l'autre advenir dans sa liberté d'apprenant, mais c'est également un horizon d'avenir dans lequel le pédagogue continue d'inscrire l'autre : le principe d'éducabilité demeure dans le même temps que se déploie le principe de non-réciprocité.

Il y a donc au fondement même de la pédagogie, dans ses paradoxes qui la constituent, des résistances qui viennent mettre en lumière la relation pédagogique. L'enseignant et l'apprenant sont liés dans un équilibre précaire, jamais acquis, toujours à remanier en prenant en compte et en s'ouvrant aux affects de l'autre. Comme le souligne Meirieu, l'enseignant doit « admettre que le principe d'éducabilité soit constamment mis en échec sans, pour autant, y renoncer. Assumer la négativité de l'éducabilité sans, pour autant, basculer dans le dépit et la suffisance, sans sombrer dans le fatalisme »<sup>45</sup>.

##### **Comment l'enseignant peut-il assumer la négativité de l'éducabilité ?**

Nous prendrons appui ici sur les travaux de Boimare<sup>46</sup> pour qui la peur d'apprendre et la peur d'enseigner s'auto-alimentent pour fabriquer de l'échec scolaire. Il propose de travailler dialectiquement ces deux peurs pour sortir de la spirale infernale à laquelle elles conduisent. Il propose notamment trois changements pédagogiques majeurs, que nous développerons tour à tour :

- Développer une pédagogie non conformiste et engagée dans la pensée.
- Développer une pédagogie médiatisée par la culture et le langage.
- Favoriser la cohésion groupale et profiter des avantages du travail en équipe.

---

<sup>43</sup> MEIRIEU, P., *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF Editeur, 1995, p. 116.

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> MEIRIEU, P. Educabilité. [en ligne] Site de Philippe MEIRIEU

<<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>> (page consultée le 09/01/12)

<sup>46</sup> BOIMARE, S., Op. cit., 2012, p. 34.

Concernant le premier changement, Boimare insiste sur l'importance de « montrer l'image d'un adulte engagé dans la pensée »<sup>47</sup>. Cela rejoint les propos de Delannoy quand elle souligne combien :

« L'enseignant intéressant prend plaisir à expliquer et à gérer le travail de ses élèves, donne généreusement sa présence aux élèves, adhère entièrement à ce qu'il est en train de faire. On reconnaît la dimension mimétique du désir : pour susciter le désir, il faut oser montrer le sien »<sup>48</sup>.

Au fond, l'une des qualités que les apprenants attendent de l'enseignant, c'est une présence authentique, au sens de la congruence rogorienne, un enseignant capable de prendre conscience de ses émotions et de pouvoir les rendre manifestes, à la fois à soi mais aussi à l'autre. Il s'agit donc d'un être entier, qui sait articuler ses différentes facettes, cognitives, affectives et corporelles, pour les rendre présentes, à soi et à l'autre, de manière authentique. Aux côtés de la congruence, on peut rappeler les deux autres attitudes de base de l'enseignant que Rogers a formalisées :

- Le regard positif inconditionnel, une considération qui permet de constituer autrui « dans sa globalité *comme autre* et *comme important*, inconditionnellement, à la distance où il se place »<sup>49</sup>.
- La compréhension empathique exacte, cette faculté de se mettre à la place de l'autre, du point de vue de l'autre, pour ressentir ses émotions, sans oublier qu'il n'est pas l'autre.

De Peretti<sup>50</sup> résume ces trois attitudes, qui permettent d'articuler dialectiquement la présenciation-distanciation à l'autre, par une métaphore suggestive, celle du colibri qui, pour se nourrir, doit s'approcher suffisamment de la fleur, mais s'en éloigner dans le même temps s'il ne veut pas l'abîmer de son bec effilé, au risque de sacrifier ce qui pourrait le nourrir.

Le deuxième changement pédagogique majeur que préconise Boimare relève de la médiation culturelle. Les élèves qui ont peur d'apprendre connaissent un déficit de la capacité imageante, ce qui empêche la possibilité de croiser leurs images de celles du texte et, ce faisant, paralyse leur activité de lecture. En conséquence, afin de relancer la dynamique de l'apprentissage, il lui paraît nécessaire de « traiter avec les soubassements, les fondements de cette pensée, même s'ils sont chaotiques, archaïques ou violents »<sup>51</sup>. Il ajoute à cela deux principes fondamentaux pour rester dans le cadre pédagogique :

- Se servir d'une médiation culturelle (littéraire, scientifique ou artistique) qui fait écho aux inquiétudes, questions vives des apprenants, mais dans un registre symbolique, sous forme métaphorique.
- Prendre appui sur ce support pour aborder les apprentissages.

A travers cette proposition, on voit poindre un risque, que n'évite nullement Boimare, celui de transformer la situation d'apprentissage en un lieu thérapeutique. Il semble important de replacer les interventions de l'enseignant au cœur de l'apprentissage dans sa modélisation

<sup>47</sup> Ibid., p. 81.

<sup>48</sup> DELANNOY, C., Op. cit., p. 68.

<sup>49</sup> DE PERETTI, A., *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse : Edouard Privat, Editeur, 1974, p. 198. C'est l'auteur qui souligne.

<sup>50</sup> DE PERETTI, A., MULLER, F., *Contes et fables pour l'enseignant moderne : approches analogiques en pédagogie*. Paris : Hachette éducation, 2006

<sup>51</sup> BOIMARE, S., Op. cit., 2004, p. 37.

ternaire qu'offre le triangle pédagogique. Rappelons que la relation pédagogique qui unit l'enseignant à l'apprenant (et qui prend sens d'abord au regard de ses visées pédagogiques et non thérapeutiques) ne constitue que l'une des trois facettes de l'apprentissage. L'horizon des savoirs à apprendre est toujours présent, ce que contient d'ailleurs le second principe fondamental que dégage Boimare. Si notre réflexion nous a amené ici à nous centrer davantage sur un côté du triangle, nous n'oublions pas pour autant l'ensemble dont il participe.

Le principe d'éducabilité sur lequel se base tout enseignant correspond à un principe heuristique qui lui permet d'envisager l'apprenant comme porteur d'un potentiel de croissance et l'autorise à créer, inventer des dispositifs pédagogiques susceptibles de favoriser son actualisation. Il conviendrait également d'envisager tout enseignant comme porteur d'un potentiel de croissance, à même de s'actualiser. Si on ne peut figer aucun apprenant dans une peur d'apprendre, on ne peut figer également aucun enseignant dans une peur d'enseigner. Le temps, l'expérience qu'il procure, les conditions environnementales peuvent aider tout enseignant à composer avec ses résistances pour actualiser un déjà-là. Dans le dernier point, nous allons présenter l'une de ces conditions environnementales : l'analyse des pratiques professionnelles. Cela fera écho au troisième changement pédagogique que préconise Boimare : profiter des avantages du travail en équipe.

### **L'analyse des pratiques professionnelles : un espace-temps propice à la métabolisation des émotions**

Par la prise de recul qu'elle offre sur des situations problématiques, le travail de groupe peut aider l'enseignant à assumer avec la « négativité de l'éducabilité » que souligne Meirieu<sup>52</sup>, sans sombrer dans le dépit, la suffisance ou le fatalisme. Pour Boimare, « la coréflexion peut transformer la peur d'enseigner en plaisir d'enseigner »<sup>53</sup>. En ce sens, sans être une panacée, l'analyse de pratiques professionnelles (que l'on désignera dorénavant par l'acronyme : APP) peut s'avérer un dispositif aidant. En quel sens ?

Robo la définit ainsi :

« Il s'agit d'activités qui sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue, concernant notamment les professionnels qui exercent des métiers [...] ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés »<sup>54</sup>.

C'est un dispositif qui s'inscrit dans la durée, qui sollicite la participation active de chacun des participants. Si les modalités de conduite de l'APP diffèrent, toutes se rejoignent sur un point : chaque séance prend appui sur le récit (oral et/ou écrit) d'une situation problématique vécue par un participant, situation qui va être questionnée par chacun dans le groupe. Robo schématise sa visée en ces termes : « ANALYSER pour COMPRENDRE pour DISCERNER pour DECIDER pour AGIR »<sup>55</sup>, analyser étant entendu au sens premier de décortiquer, c'est-à-dire chercher ce qui est sous l'écorce. Au fond, il s'agit de mettre à jour, par le biais de la

---

<sup>52</sup> MEIRIEU, P., Op. cit. [en ligne]

<sup>53</sup> BOIMARE, S., Op. cit., 2012, p. 9.

<sup>54</sup> ROBO, P. Pourquoi, comment analyser sa pratique professionnelle ?. *Le nouvel éducateur*, 2005, n°172, p. 13.

<sup>55</sup> Ibid., p. 14. C'est l'auteur qui souligne.

dynamique de groupe, des questionnements multiples de chacun, le savoir caché dans l'agir professionnel présenté au départ<sup>56</sup>. Trois postures réflexives sont convoquées<sup>57</sup>. Il s'agit de :

- Viser le questionnement d'une action singulière enracinée dans un contexte.
- Adopter une démarche en « méta- », qui vise la prise de recul par rapport à l'agir professionnel, en convoquant des questionnements multiples et multiréférentiels.
- Être congruent, au sens rogéien, comme nous l'avons défini précédemment.

L'APP va également solliciter diverses compétences, comme le souligne Robo<sup>58</sup>. On peut en citer quelques-unes qui feront écho à ce que nous avons pu présenter auparavant :

- Accepter d'être confronté à soi, à l'Autre, aux autres.
- Admettre l'incertitude.
- Faire le deuil de la toute-puissance.
- Savoir écouter.
- Renoncer à vouloir modifier l'Autre mais plutôt chercher avec l'Autre ce qui est modifiable.
- Apprendre à se connaître, ...

On constate ici que les compétences à l'œuvre dans l'APP rejoignent celles que développe, chez l'apprenant, la confrontation avec le savoir, comme nous l'avons vu précédemment, celles qui permettent à l'apprenant d'accéder à la rationalité du savoir. Car il s'agit ici, non seulement de mettre à jour le savoir caché dans l'agir professionnel, mais aussi de construire en groupe un savoir sur l'agir qui permettra d'agir ultérieurement avec plus de discernement. Au sein de ce dispositif, l'enseignant se retrouve dans une posture similaire à celle de l'apprenant, une posture qui n'est pas sans inconfort. Car il va s'agir, pour l'enseignant, d'accepter qu'on ne peut résoudre une situation problématique dans l'immédiateté (la dimension du « savoir » selon Meirieu<sup>59</sup>). Il lui faudra consentir à un détour, un temps ponctué d'incertitudes pour parvenir à donner sens à cette situation et trouver (peut-être ?) des leviers pour l'action (ce qui renvoie à l'autre dimension, celle de l'« apprendre », en tension avec la première). Être confronté à l'incertitude, faire le deuil d'une toute-puissance n'est en rien confortable, comme le soulignait fort bien un professeur stagiaire au terme d'une journée de formation que j'animais : « on est comme les élèves, on voudrait savoir tout de suite, on ne voudrait pas apprendre ». Il ressort également que les compétences à l'œuvre dans l'APP renvoient à l'intelligence émotionnelle que nous avons définie plus avant, à travers l'empathie notamment, dans sa double dimension, par rapport à l'autre (ce qui renvoie à l'intelligence interpersonnelle), mais aussi par rapport à soi (l'intelligence intrapersonnelle).

L'APP apparaît donc, non comme une panacée, mais un espace-temps qui permet, en groupe, de penser l'action et les émotions dans l'action à distance de celle-ci mais dans un lieu qui vient la convoquer, par le dire et l'écrire. Elle semble être une modalité de formation, celle d'un savoir sur l'action et, partant, de transformation des participants appelés à un agir autre. Comme le souligne Cifali :

« Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la parler, la partager sans crainte et, dès lors, entrevoir ce qui a été gommé ou qui fut trop centré. Abdiquer sa

---

<sup>56</sup> SCHON, D.A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques, 1994

<sup>57</sup> ROBO, P., Op. cit., p. 14.

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> MEIRIEU, P., Op. cit. [en ligne]

toute-puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner la limite. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Formuler des questions. Consentir à se perdre, puis avec le temps, construire des repères. Cultiver le désir de chercher et, du même coup, se former »<sup>60</sup>.

Les effets de l'APP se rapprochent des compétences qu'elle sollicite. Suite à une enquête auprès de participants à des groupes d'APP, Robo en a listé plusieurs, notamment celui-ci : « la satisfaction d'être davantage en congruence avec des valeurs humanistes prenant en compte et respectant l'humain qui habite tout professionnel »<sup>61</sup>. Cela renvoie à l'idée que l'enseignant, tout comme l'apprenant, est à considérer de manière holistique, comme un tout dans lequel coexistent et s'articulent des dimensions cognitives, affectives et somatiques. Conjointement, l'APP s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage, invitant l'enseignant à se questionner en questionnant l'autre, à expliciter (au sens étymologique, c'est-à-dire faire sortir hors des plis dans un mouvement de déploiement) depuis une posture d'apprenant, et à distance de l'agir professionnel, les savoirs en jeu dans cet agir.

### **Conclusion : vers une approche humaniste**

A l'issue de ces réflexions à la fois théoriques et praxéologiques sur la place des émotions dans l'apprentissage, comment pouvons-nous répondre au questionnement que nous posions en introduction, à savoir : si des émotions telle que la peur peuvent rendre l'apprentissage difficile voire impossible, comment la convertir en plaisir d'apprendre ? Suite à un éclairage quant à la définition des termes en jeu, le troisième point nous a permis de mieux comprendre l'intrication nécessaire entre émotions et cognition, leur complémentarité féconde. Nous avons vu également que, du point de vue de l'apprenant, la rencontre avec le savoir est source, en soi, de déstabilisation dans la mesure où il confronte au doute, à l'incertitude, au temps de suspension. Cela peut être source d'une peur d'apprendre, au sens où la définit Boimare<sup>62</sup>. Plus largement, comme nous l'avons vu dans le quatrième et dernier point, la pédagogie est traversée de tensions paradoxales qui conduisent l'enseignant à articuler dialectiquement l'exigence du meilleur tout en acceptant le pire, c'est-à-dire les résistances de l'apprenant qui renvoient à sa liberté.

Convertir la peur d'apprendre en plaisir d'apprendre, c'est d'abord convoquer l'apprenant comme une personne entière, s'adresser à la totalité de son être, à la fois cognition, émotions et corps. Pour ce faire, il conviendra de s'adresser à lui du point de vue d'un enseignant inscrit lui aussi dans cette globalité : c'est ainsi qu'il sera à même de mettre en œuvre des attitudes facilitatrices, à la manière d'un colibri, en équilibre de présenciation-distanciation à soi et à l'autre. En ce sens, des modalités de formation peuvent être aidantes, telle l'analyse des pratiques professionnelles qui mobilise le dire et l'écrire sur l'agir professionnel. Convertir la peur d'apprendre en plaisir d'apprendre n'est pas qu'une question de relation pédagogique. C'est aussi ne pas oublier l'horizon des savoirs et les transmettre, parfois, autrement. La médiation culturelle que propose Boimare<sup>63</sup> paraît éclairante car elle invite à penser l'apprentissage par une médiation symbolique qui, à la fois, résonne au niveau des peurs

---

<sup>60</sup> CIFALI, M., *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994, p. 286.

<sup>61</sup> ROBO, P., Op. cit., p. 15.

<sup>62</sup> BOIMARE, S., Op. cit., 2004

<sup>63</sup> Ibid.

fondamentales qui traversent les apprenants et qui les bloquent dans l'apprentissage, sans perdre de vue les savoirs à acquérir.

A partir de travaux en psychologie et pédagogie, cette réflexion nous a amené à questionner notre vision de l'apprenant et de l'enseignant et à les considérer résolument sous un angle humaniste, dans leur globalité. Nous avons essayé de présenter ici des conditions environnementales susceptibles d'aider à l'actualisation du potentiel de croissance dont chacun est porteur.

## Bibliographie

- BOIMARE, S., *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod, 2004 (2<sup>ème</sup> éd.)
- BOIMARE, S., *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod, 2008
- BOIMARE, S., *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod, 2012
- CIFALI, M., *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994
- CYRULNIK, B., MORIN, E. Ethique, science de l'homme et éducation. *Chemins de formation*, 2011 [Hors-série], p. 47-57.
- DAMASIO, A.R., *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob, 1995
- DE PERETTI, A., MULLER, F., *Contes et fables pour l'enseignant moderne : approches analogiques en pédagogie*. Paris : Hachette éducation, 2006
- DE PERETTI, A., *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse : Edouard Privat, Editeur, 1974
- DELANNOY, C., *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : CNDP-Hachette Education, 2005
- DELORY-MOMBERGER, C., *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos, 2003
- DORTIER, J.F. (Dir), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 2004
- FAVRE, D., *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*. Paris : Dunod, 2007
- GARDNER, H., *Les formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob, 1997
- GATE, J.P. Apprentissage. In BOUTINET, J.P. (Dir), *L'ABC de la VAE*. Paris : Editions Erès, 2009, p. 79-80.
- GOLEMAN, D., *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Editions J'ai Lu, 2003
- HOURST, B., *A l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette éducation, 2006 (Profession enseignant)
- HOURST, B. (Dir.), *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples*. Paris : Retz, 2009 (Pédagogies recherche)
- HOUSSAYE, J., *Le triangle pédagogique*. Berne : Editions Peter Lang, 1988
- LECOMTE, J., *Les 30 notions de la psychologie*. Paris : Dunod, 2013
- LIEURY, A. (Dir), *Psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod, 2010
- MARMION, J.F. Le QI est-il cuit ?. *Sciences Humaines*, 2008, n°190 [en ligne]
- Le Cercle Psy < <http://le-cercle-psy.scienceshumaines.com/>> (page consultée le 06/10/13)

- MEIRIEU, P., *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF Editeur, 1995
- MEIRIEU, P. Désir d'apprendre. [en ligne] Site de Philippe Meirieu  
<<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/desirdapprendre.htm>> (page consultée le 24/11/11)
- MEIRIEU, P. Educabilité. [en ligne] Site de Philippe Meirieu  
<<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>> (page consultée le 09/01/12)
- MONTAGNER, H., *L'arbre enfant : une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris : Odile Jacob, 2006
- ROBO, P. Pourquoi, comment analyser sa pratique professionnelle ?. *Le nouvel éducateur*, 2005, n°172, p. 13-18.
- SCHON, D.A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques, 1994
- SOETARD, M. La Méthode comme anthropologie pédagogique. In PESTALOZZI, J.H., *Ecrits sur la Méthode : Volume I – Tête, cœur, main*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2008, p. 171-186.
- SOREL, G. (Dir), *Les Multibrios*. Québec : Septembre Editeur, 2005
- VI AU, R., *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2009 (2<sup>ème</sup> éd.)

## **Pour citer cet article**

### **Référence électronique**

Christelle Chevallier-Gaté, « La place des émotions dans l'apprentissage : vers le plaisir d'apprendre », *Educatio* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne juillet 2014, consulté le 3 juillet 2014. URL : <http://revue-educatio.eu>

## **Droits d'auteurs**

Tous droits réservés