

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES À L'ÉCOLE: UNE FAÇON DE FAVORISER LES RELATIONS D'AIDE ENTRE ÉLÈVES?

ALAIN BAUDRIT*

ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SKILLS IN SCHOOL: A WAY TO FOSTER MUTUAL HELP RELATIONSHIPS AMONG STUDENTS?

In school, mutual help relationships among students seem to be closely connected to the emotional states they perceive in their peers, as they usually have a personal way of interpreting these states, which does not necessarily stimulate them to help each other with a view to studying in a collaborative way. There are programs meant to raise their awareness with respect to this kind of approach, but the effect remains quite limited.

As a consequence, the connection between emotions and learning is definitely worth being treated differently, laying a special stress on the time factor which could play an essential role. This is the conclusion reached in this article, not without having initially specified what has to be understood by "emotional skills".

Keywords: emotions, mutual help relationships, students, school.

Les relations d'aide entre élèves à l'école méritent quelque attention même si elles n'ont pas toujours été valorisées ou véritablement prises en compte. Nous avons pu repérer des résistances ou réticences à leur endroit principalement dans les courants officiels d'éducation, quand des pédagogues comme Dewey, Ferrière ou Pestalozzi (pour ne citer que ces trois auteurs) voyaient au contraire en elles, par le biais du travail en groupes, un moyen de favoriser les recherches collectives des écoliers ou une façon de les responsabiliser dans les classes (Baudrit, 2007). Cela dit, il ne suffit pas de former des groupes pour qu'il en soit ainsi, la structure groupale se présente souvent comme une condition nécessaire mais non suffisante pour qu'il y ait entraide ou soutien mutuel entre les élèves (Baudrit, 2005, 2010). Lorsqu'il est par exemple demandé aux élèves de trouver ensemble la solution à un problème mathématique, en général ils essaient délibérément parvenir à celle-ci

* Address correspondence to Alain Baudrit: Laces/Université de Bordeaux 2; e-mail: alain.baudrit@orange.fr.

mais, en même temps, n'ont-ils pas tendance à faire fi des difficultés que certains d'entre eux peuvent rencontrer à cette occasion? Attentifs à la seule réalisation de la tâche, ils peuvent oublier un autre aspect de l'activité groupale: l'entraide. De plus, la même structure groupale présente parfois l'inconvénient de mettre à l'écart des élèves dont l'intégration sociale et scolaire est loin d'être évidente (Cohen, 1980; Cohen, 1982; Cohen, Lotan & Catanzarite, 1990). En la circonstance, comment peuvent-ils être soutenus par leurs pairs? Voilà bien des cas où les relations d'aide entre élèves sont problématiques voire inexistantes, relations dont nous aurions tort de sous-estimer l'intérêt.

En effet, après avoir examiné ce type de relations à l'école élémentaire, Marchive (1997) a pu distinguer trois fonctions qui leur sont propres: «Une fonction que l'on pourrait qualifier d'*initiatique* qui consiste à intégrer plus facilement et plus sereinement les élèves nouveaux ou plus jeunes à la «culture interne» de la classe (...). Une fonction que l'on pourrait qualifier de *domestique* plus directement liée au travail scolaire, et qui consiste en aides ponctuelles, concrètes, matérielles. On pourrait considérer ces interventions comme des dépannages, des déblocages, voire des «coups de pouce» (...). Une troisième fonction, plus directement *didactique* qui concerne l'échange des savoirs et se donne pour but la facilitation des apprentissages» (*ibid.*, p. 31). Il y a bien là matière à favoriser les acquisitions scolaires des élèves ou à les intégrer dans le groupe-classe, autant d'apports non négligeables notamment pour ceux dont les besoins sont identifiés à ces deux niveaux. Mais encore faut-il que relations d'aide il y ait? Que les élèves puissent repérer les difficultés rencontrées par leurs camarades pour intervenir auprès d'eux en conséquence? Leur fournir le soutien dont ils ont besoin? À l'intérieur de groupes de travail ceci n'est pas obligatoirement évident, pourtant les élèves sont proches les uns des autres, donc plutôt bien placés pour réaliser ce genre de démarche (Vedder, 1985), d'autant qu'ils paraissent aussi saisir les expressions non verbales de leurs pairs quand ceux-ci sont confrontés à un problème d'apprentissage (Foot *et al.*, 1990). Alors, comment initier de véritables relations d'aide entre élèves notamment lorsqu'ils sont réunis en groupes? Telle est la principale question posée. À ce sujet, une piste a commencé à être explorée: celle des *compétences émotionnelles* (Baudrit, 2010). Voyons de quoi il s'agit avant l'étudier plus précisément.

QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR *COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES* ?

Pour Saarni (2000), elles sont révélatrices «d'une efficacité personnelle dans l'éclaircissement de la transaction sociale des émotions» (*ibid.*, p. 68; trad. pers.). Dit autrement, la personne fait preuve de telles compétences lorsqu'elle arrive à discerner les émotions exprimées par chacun au sein de situations collectives. Et cet auteur de rajouter: «La compétence émotionnelle, ainsi définie, suppose que le

caractère moral et éthique des valeurs influence les réponses émotionnelles pour favoriser l'intégrité personnelle de l'individu» (*ibid.*, p. 69; trad. pers.). En somme, les émotions sont à situer dans un cadre culturel qui, au regard de ses règles ou principes, est censé amener l'individu à adopter des comportements socialement acceptables sous peine d'être psychologiquement déstabilisé ou fragilisé. D'ailleurs, il n'est pas impensable de parler d'*incompétence émotionnelle* dans le cas où des personnes seraient «insuffisamment préparées ou surexposées à un contexte social particulier» (Prins, 2006, p. 66; trad. pers.). Alors est-il possible de les initier en ce sens? De leur apprendre à gérer et à exploiter les émotions propres à une situation collective spécifique? Par exemple lorsque des relations d'aide s'imposent? Voilà d'autres questions qui ne manquent pas d'intérêt et sur lesquelles nous reviendrons. En attendant, il n'est pas inutile de voir quels types de savoir-faire sont associés à la notion de *compétence émotionnelle*. Saarni (2000) en distingue huit:

1. «Avoir conscience de son état émotionnel, incluant la possibilité de vivre plusieurs types d'émotions (...);

2. Savoir percevoir les émotions des autres, basées sur des signaux expressifs et situationnels (...);

3. Savoir utiliser un vocabulaire des émotions et expressions utilisable dans une subculture donnée, et à des niveaux de maturation plus élevés acquérir des *scénarii* culturels qui associent émotions et rôles sociaux;

4. Pouvoir exprimer de l'empathie et de la sympathie à l'égard des émotions vécues par les autres;

5. Être conscient qu'un état émotionnel interne ne correspond pas obligatoirement à une expression externe, pour soi comme pour les autres, et à des niveaux de maturation plus élevés comprendre que ses propres émotions peuvent avoir un impact sur les autres (...);

6. Être capable de surmonter les émotions néfastes et douloureuses en utilisant des stratégies personnelles de régulation (...);

7. Comprendre que la structure et la nature des relations est en partie déterminée à la fois par l'importance des émotions immédiates ou par l'authenticité expressive et par le niveau de réciprocité et de symétrie des relations (c'est-à-dire que le niveau d'intimité est en partie déterminé par le partage mutuel ou réciproque des émotions authentiques) (...);

8. Savoir gérer ses propres émotions: la personne se perçoit à travers ses sensations, l'orientation qu'elle veut en général leur donner. L'efficacité émotionnelle personnelle signifie que la personne accepte ses expériences émotionnelles, uniques et excentriques ou culturellement conventionnelles, et cette acceptation se situe dans le droit fil de ses croyances de ce qui constitue un «équilibre émotionnel désirable» (*ibid.*, p. 77-78; trad. pers.).

En fait, cet ensemble d'habiletés est révélateur de l'influence de deux courants scientifiques lorsqu'il est question d'examiner la notion de *compétence*

émotionnelle. D'abord elle a partie liée avec l'approche fonctionnaliste (Campos *et al.*, 1994), ensuite avec le modèle socio-constructiviste (Saarni, Mumme & Campos, 1998). Le point de vue fonctionnaliste est basé sur l'idée que les émotions vécues par une personne dépendent de son état de motivation et des objectifs qu'elle poursuit. Lorsque ces derniers ne sont pas atteints, elle a tout lieu de se sentir angoissée ou frustrée, dans le cas contraire elle peut éprouver de la joie ou du bonheur. Les points **1, 5, 6 et 8** présentés par Saarni (2000) s'inscrivent dans cette perspective où l'activité individuelle est privilégiée. L'approche socio-constructiviste complète la position fonctionnaliste dans la mesure où elle inscrit les expériences émotionnelles dans un cadre contextuel et culturel. Les compétences émotionnelles sont alors situées à l'intérieur d'un système de valeurs et de croyances dans lequel les personnes se trouvent, et elles prennent sens dans les situations où elles se manifestent (Saarni, 1999). Position que l'on retrouve dans les points **2, 3, 4, 5 et 7** exposés par Saarni (2000) où les compétences émotionnelles sont nettement associées aux relations interindividuelles (autour du partage, de l'empathie, de la réciprocité) et aux rôles sociaux caractéristiques d'une culture donnée: «Sans la compréhension de ces facteurs, les réactions émotionnelles associées à des objectifs particuliers pourraient avoir peu de signification» (Buckley, Storino & Saarni, 2003, p. 18 trad. pers.). Ces collègues donnent l'exemple suivant pour illustrer leur propos: «Nous pouvons éprouver de la colère quand nous pensons que les actions d'une autre personne sont intentionnellement destinées à nous empêcher d'atteindre nos objectifs. D'un autre côté, si nous nous sentons incapables d'obtenir ce que nous voulons, nous pouvons vivre un état de frustration» (*ibid.*, p. 178; trad. pers.). Ainsi, l'approche socio-constructiviste incite à examiner par le biais des émotions comment le monde fait sens pour nous, comment nous donnons de la signification aux faits et événements de la vie quotidienne. Mais quand ce sens fait défaut que peut-il bien se passer? Quand les élèves peinent à identifier les émotions manifestées par leurs partenaires de travail, est-il possible de les initier dans cette perspective? Y a-t-il là matière à développer des relations d'aide à l'école? Est-ce que des élèves peuvent acquérir des compétences émotionnelles lorsqu'elles leur font défaut? Voilà quelques questions auxquelles nous allons essayer de répondre maintenant.

L'APPRENTISSAGE DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES: UNE QUESTION DE SENS?

Ce type d'apprentissage a fait l'objet de diverses approches développées dans les écoles ou collèges, mais le programme SEL (*Socio-Emotional Learning*) est très certainement le plus connu et le plus utilisé. Nous le devons à Elias *et al.* (1997). Sa vocation est de préparer les jeunes à des habiletés ou rôles sociaux de type: initier des liens avec autrui, communiquer efficacement, être sensible aux besoins

des autres, s'entendre avec eux. Plusieurs méthodes ou techniques sont mises en œuvre dans cette perspective: jeux de rôle, activités artistiques, jeux dramatiques, technologies nouvelles et outils numériques. Elles sont censées amener les élèves vers quatre domaines de maîtrise: se connaître et connaître les autres, prendre des décisions responsables, être attentifs aux autres, savoir comment agir. Les points 3 et 4 nous intéressent particulièrement dans la mesure où l'on y trouve des comportements attendus comme l'empathie et le respect à l'égard des autres, la capacité de solliciter ou de fournir de l'aide, le fait de pouvoir réguler les émotions dans le cadre de relations d'aide, la capacité de négocier équitablement afin de pouvoir résoudre les conflits. Nous avons là des savoir-faire déjà identifiés chez Saarni (2000) quand cette collègue recense les habiletés afférentes à la notion de *compétence émotionnelle*. En ce sens, le programme SEL paraît bien s'inscrire dans cette mouvance et autoriser des acquisitions en lien avec ce type de compétence.

Ce programme a été mis en œuvre à plusieurs reprises aux États-Unis, dans le Minnesota avec le Projet Northland (Perry *et al.*, 2002), dans la ville de New York avec le Beacons Program (Blank, Melaville & Shah, 2003), mais aussi en Malaisie (Gomez & Ang, 2007). Il présente l'avantage de mettre les acteurs concernés dans un environnement d'apprentissage où, par le biais de contacts diversifiés, ils sont incités à échanger et à travailler ensemble, à porter plus d'attention les uns à l'égard des autres, à voir si leurs partenaires de travail rencontrent des difficultés particulières. De ce fait, les émotions extériorisées au sein des situations collectives sont censées faire sens, exprimer ce dont chacun a besoin et spécifier le type d'aide nécessaire en pareilles circonstances. Une entreprise propice au développement du «sens des autres» qui, pour Augé (1994), renvoie à «l'ensemble des rapports symbolisés, institués ou vécus entre les uns et les autres à l'intérieur d'une collectivité» (*ibid.*, p. 10).

Le programme PATHS (*Providing Alternative Thinking Strategies*) a lui aussi pour vocation de développer les compétences émotionnelles dans le contexte scolaire (Greenberg, 1996; Greenberg & Kusche, 1997). Des photos de visages sont présentées aux élèves sur lesquelles ils doivent reconnaître les émotions exprimées. De plus, leurs conduites sociales en classe sont signalées sur le mode des feux de circulation. Rouge, quand ils doivent les contenir. Orange, pour l'appel au calme et vert pour l'incitation à continuer. De la sorte, les promoteurs de ce programme comptent mettre en lien les émotions perçues chez les pairs et les relations établies entre eux lorsque les élèves se livrent à des activités collectives. Par exemple, un groupe d'élèves qui travaille dans la joie et la bonne humeur verra l'enseignant lui présenter une fiche verte. Inversement, un autre caractérisé par des tensions ou de l'agressivité se verra remettre un carton orange, voire rouge s'il n'y a pas d'améliorations. Une entreprise plutôt réussie, selon Greenberg & Kusche (1997), dans la mesure où ces auteurs ont comparé des classes ayant bénéficié de ce programme (le groupe intervention) avec des classes non concernées par lui (le

groupe contrôle). En tout, 286 élèves âgés de six à neuf ans passent des épreuves conçues pour apprécier les attitudes et comportements exposés ci-dessus; 130 élèves constituent le groupe intervention et 156 le groupe contrôle. Il ressort de cette comparaison que les élèves du groupe intervention discernent mieux les états émotionnels de leurs pairs, ceci associé à une meilleure gestion des échanges au sein des groupes: «Il y avait une amélioration générale dans les solutions apportées aux problèmes interpersonnels, incluant une fort taux de conduites prosociales, une efficacité importante de ces solutions, moins de manifestations de comportements agressifs» (Catalano *et al.*, 2002, p. 37; trad. pers.). Le fait de pouvoir mieux détecter les états affectifs des partenaires de travail semble ainsi favorable aux relations d'aide, au soutien mutuel à l'intérieur des groupes. Voilà des résultats plutôt encourageants, mais tous les programmes d'apprentissage de ce type n'aboutissent pas à des conclusions aussi positives.

Geldard (2005) s'en est rendue compte au cours de son étude relative à l'apprentissage d'activités de soutien et d'assistance chez de jeunes adolescents. Il s'agit pour eux d'acquérir des savoir-faire à même d'atténuer, lors d'échanges en groupes, l'angoisse ou le stress de camarades confrontés à des situations déstabilisantes dues à divers facteurs (attentes des parents et de la société, incertitudes sur l'avenir, manque de repères, etc.). Pour ce faire, ils suivent un programme de formation où ils sont familiarisés à l'écoute réflexive. Celle-ci consiste à décrypter dans le discours des personnes les sensations ou émotions qu'elles éprouvent et, le cas échéant, à les inviter à fournir des précisions quant à ces mêmes états. Une technique éprouvée par ailleurs (Carr & Saunders, 1980; Myrick & Sorenson, 1988; Tindall, 1989; Turner, 1999) mais qui, en fait, pose bien des problèmes aux adolescents impliqués dans cette étude: «Ces savoir-faire d'assistance basés sur la réflexion étaient perçus par les jeunes gens comme étant d'un usage trop complexe et peu utile» (Geldard, 2005, p. 296; trad. pers.). Alors par quoi ces derniers étaient-ils animés? Il leur importait surtout de développer des habiletés dans le registre de l'empathie et de la réciprocité, à même d'encourager, d'aider ou de réassurer leurs pairs. Autant de compétences qui font plus sens pour eux et sur lesquelles le programme d'apprentissage proposé fait plutôt l'impasse. D'où la conclusion de l'auteur de cette investigation: «La présente étude promeut l'assistance entre pairs en montrant qu'il est avantageux (...) de s'appuyer sur l'aspect idiosyncrasique des comportements d'entraide des adolescents» (*ibid.*, p. 311; trad. pers.). En somme, il convient de prendre en compte les compétences qu'ils jugent aisées à mettre en œuvre, utiles et compatibles avec leurs conduites d'échanges habituelles. Sans cela, toute tentative d'apprentissage ou de perfectionnement semble vouée à l'échec. D'où l'intérêt de faire le point sur ce type de compétences, de voir quels sont les états émotionnels auxquels les acteurs en présence sont sensibles, ceux qui les incitent le plus à s'entraider lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles.

UNE APPROCHE PLUS OU MOINS PROBLÉMATIQUE DES ÉMOTIONS

Bergin, Talley & Hamer (2003) se sont livrés à ce genre d'investigation avec des élèves âgés de 11 à 13 ans. Au nombre de 53, ils ont été réunis en petits groupes afin d'évoquer les conduites prosociales qu'ils jugent importantes à développer entre eux. La technique du *groupe de discussion* est à classer dans les méthodologies qualitatives (Krueger, 1994) dans la mesure où elle permet de recueillir des informations sur ce que les participants pensent d'une question ou d'un problème particulier. Son avantage est d'installer les personnes dans un contexte naturel où elles peuvent échanger, confronter leurs points de vue, dans leur propre langage et à partir de leurs propres expériences (Patton, 1990). Des caractéristiques essentielles quand l'on sait que les conduites prosociales ont en général un faible taux d'occurrences (Caplan & Hay, 1989; Hertz-Lazarowitz *et al.*, 1989; Grusec, 1991) et qu'elles présentent souvent un caractère discret parce que basées sur des actes difficiles à discerner (Bergin, Talley & Hamer, 2003). Ces derniers auteurs ont donc utilisé cette technique pour, si possible, faire émerger «le large spectre des conduites prosociales mis en œuvre par de jeunes adolescents» (*ibid.*, p. 15; trad. pers.). Un modérateur est là pour lancer la discussion sur ce sujet, veiller à ce qu'il y ait des tours de parole et, éventuellement, amener les participants à clarifier leurs idées ou points de vue.

Au cours de leurs discussions, les adolescents évoquent 24 conduites prosociales utilisées par eux, dont 16 d'entre elles ont pour vocation de servir de régulateur émotionnel à titre individuel ou collectif: «Ces jeunes contiennent leurs émotions négatives (ils évitent les affrontements en ignorant les railleries, les emportements ou bouderies quand ils commettent des erreurs), et montrent des émotions positives (joie et gaieté). Leurs comportements prosociaux aident aussi à réguler les états émotionnels des autres. Ils évitent de les heurter (par des excuses, des rires lors de plaisanteries, par de la compréhension à leur égard, des divertissements même s'ils n'en ont pas envie, ils ne se vantent pas, ne se moquent pas des autres, et ne crient pas) et aident leurs pairs à contrôler leurs émotions négatives (ils défendent ceux qui sont embêtés, calment ceux qui se battent, écoutent et encouragent leurs camarades déprimés)» (Bergin, Talley & Hamer, 2003, p. 18; trad. pers.). Un tableau plutôt encourageant qui amène les auteurs à postuler que «la capacité à s'auto-réguler initie la capacité à réguler les autres» (*ibid.*, p. 18; trad. pers.). Au nombre des conduites prosociales les plus souvent citées nous trouvons par ordre décroissant : défendre les autres, fournir un soutien psychologique, aider les autres à acquérir des savoir-faire, les complimenter et les encourager, comprendre les autres, assurer une assistance physique, faire preuve d'humour, se montrer conciliant, savoir partager. Toutes sont faites pour orienter les partenaires vers des émotions positives, susceptibles de leur apporter un certain bien-être. Les adolescents de cette étude donnent ainsi la nette impression d'être des «pairs prosociaux» (*ibid.*, p. 26; trad. pers.). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si

les résultats de cette investigation sont proches de ceux relatifs au développement de l'empathie chez les jeunes (Fabes *et al.*, 1994; Eisenberg & Fabes, 1998). N'oublions pas que les adolescents étudiés par Bergin, Talley & Hamer (2003) se comportent de la même manière à l'égard d'eux-mêmes comme vis-à-vis des autres: ils essaient d'éviter les émotions négatives dans les deux cas. Le fait de réaliser cet exercice pour soi-même permet très certainement de mieux le mettre en œuvre pour les autres. Une telle gestion des émotions ne peut donc que faire sens pour eux, mais il n'est pas dit qu'en matière d'apprentissage il en soit de même. Si le soutien psychologique leur semble naturel, aller de soi, la lecture des émotions dans un contexte plus académique est peut-être moins évidente.

Lehman *et al.* (2008) ont travaillé cette question en se référant aux pratiques tutorales de haut niveau, ceci afin de mettre au point un système informatisé: *Intelligent Tutoring System*. Il s'agit donc d'élucider le lien existant entre émotions et apprentissages (chez des personnes physiques) pour élaborer un outil informatisé ayant les mêmes fonctions. La formule tutorale est basée sur l'individualisation, l'immédiateté et l'interactivité (Lepper & Woolverton, 2002), sans compter la nécessité pour les tuteurs de s'adapter aux besoins spécifiques de leurs tutorés (Chi, Siler & Jeong, 2004). Individualisation de la relation tuteur/tutoré, immédiateté des feed-back apportés par le premier suite aux actions et réactions du second, interactivité importante entre les deux protagonistes, prise en compte des manques ou faiblesses du tutoré; telles sont effectivement les principales caractéristiques propres à cette formule. Lehman *et al.* (2008) ont donc enregistré et analysé des sessions tutorales d'une durée d'une heure chacune. Les tuteurs, habilités à exercer dans l'enseignement secondaire, se voient chacun confier un élève tutoré pour l'apprentissage d'activités mathématiques (algèbre et géométrie) et scientifiques (physique, chimie). Les états émotionnels des tutorés sont repérés par le biais d'expressions faciales, d'éléments paralinguistiques et de mouvements généraux du corps. Les auteurs identifient ainsi trois types d'émotions prédominantes en phase d'apprentissage: la confusion, l'anxiété et le bonheur. La confusion présente l'avantage de «forcer les élèves à réfléchir» (*ibid.*, p. 54; trad. pers.) et, ce faisant, elle est considérée comme facilitatrice des apprentissages (Craig *et al.*, 2004; Graesser *et al.*, 2007). Pour les auteurs de cette recherche, l'anxiété traduit un embarras personnel, une difficulté pour élaborer un raisonnement cohérent, une impression d'inefficacité face à une tâche relativement complexe; d'où une demande d'aide manifestée auprès du tuteur pour sortir de cette situation difficile. Enfin, les auteurs voient surtout dans le bonheur une forme déguisée de satisfaction qui, à leur grand étonnement, se manifeste plus souvent que prévu compte tenu du caractère compliqué des activités proposées. Maintenant voyons comment les tuteurs experts réagissent à ces différents états émotionnels.

Les auteurs ont relevé différentes sortes d'interventions chez ces tuteurs: approbations, feed-back positifs, conversations hors-thèmes, stimulations, simplifications des problèmes, instructions directes et questions pour tester la

compréhension. Leur principale observation est la suivante. Ils notent un usage important de feed-back positifs lorsque les tutorés sont dans un état de confusion, stratégie qui va dans le sens des théories sur l'«impasse d'apprentissage» où les réelles opportunités d'apprentissage sont identifiées lorsque les élèves se trouvent dans une impasse, c'est-à-dire «quand ils réalisent qu'ils leur manquent un élément de connaissance pour avoir une compréhension totale» (VanLehn *et al.*, 2003, p. 220; trad. pers.). C'est bien à ce moment-là que les tuteurs étudiés par Lehman *et al.* (2008) fournissent des feed-back positifs («c'est bien»; «vas-y»; «continue») pour encourager leurs tutorés dans ces moments critiques et, ainsi, les mettre dans une situation positive : «En travaillant sur l'état cognitif et affectif de l'élève, le tuteur permet à l'impasse d'exister tout en évitant les effets d'un état affectif improductif» (*ibid.*, p. 56; trad. pers.). Enfin, les auteurs observent de nombreuses conversations hors-thèmes quand leurs élèves sont anxieux ou heureux. Leur interprétation est la suivante: «Lorsque les élèves sont heureux, les tuteurs utilisent cette situation pour développer le sens de la confiance et de la solidarité au travers de conversations relatives à des événements de la vie quotidienne. Lors des états d'anxiété, le tuteur peut temporairement changer de sujets pour chasser ces états négatifs» (*ibid.*, p. 56; trad. pers.). Est-ce que des élèves ordinaires peuvent agir ainsi? Sont-ils à même de distinguer de telles émotions chez leurs pairs pour les aider dans leurs apprentissages? Sont-ils capables d'intervenir aussi précisément pour leur faciliter les mêmes apprentissages? Il y a bien lieu de se poser ce genre de questions vu le type de tuteurs impliqué dans cette étude. Il s'agit de personnes plutôt expertes dans le domaine de l'éducation avec au moins cinq années d'expérience du tutorat dans des disciplines comme les mathématiques, la physique et la chimie. Entre pairs, la situation est différente et si la gestion des émotions dans une perspective de soutien psychologique ne semble pas poser de véritables problèmes, celle qui concerne la facilitation des apprentissages pourrait être plus délicate.

C'est bien le résultat auquel Foot *et al.* (1990) ont abouti après avoir observé des séquences tutorales avec, comme tuteurs, soit des adultes soit des enfants. Si ces derniers décodent mieux les comportements non verbaux exprimés par leurs pairs (mimiques, postures, hésitations), ils ont plus de mal à voir ce qui se cache derrière, les difficultés d'apprentissage rencontrées ou les problèmes de compréhension éprouvés: «Tout se passe comme s'ils excellaient dans la perception des symptômes (les expressions non verbales), tout en échouant dans la saisie des causes qui expliquent ces incompréhensions ou difficultés» (Baudrit, 2002, p. 37). Dit autrement, le visible est à leur portée, mais l'invisible l'est beaucoup moins. C'est là que l'approche réflexive des émotions, déjà vue chez Geldard (2005), pourrait leur être utile. Or cet auteur note le peu d'intérêt que les jeunes lui accordent vu son caractère artificiel, contraint. Leurs préférences vont vers des comportements naturels d'aide et de soutien psychologique lorsque l'un des leurs est confronté à des états d'angoisse ou d'anxiété. Quelle qu'en soit la cause, il s'agit de le ramener à un état émotionnel positif (Bergin, Talley & Hamer, 2003).

EN GUISE DE CONCLUSION

L'aide à l'apprentissage, à partir des émotions, peut donc s'avérer problématique et l'on se demande comment il est véritablement possible de sensibiliser les jeunes à ce genre de démarche, comment faire pour aiguïser leur regard sur les émotions vécues par leurs partenaires; tout ceci afin qu'ils puissent se livrer à des dépannages, déblocages ou «coups de pouce» caractéristiques de la relation d'aide entre pairs à l'école (Marchive, 1997). Quelques éléments de réponse ont déjà été fournis avec les programmes SEL et PATHS. Ceux-ci sont en effet basés sur des mises en situation comme des jeux de rôles ou des jeux dramatiques pour le premier, des activités groupales animées sur le mode de la circulation (feux rouges, oranges et verts) pour le second. De la sorte, les élèves sont impliqués dans des fonctionnements collectifs où des conduites prosociales comme la solidarité ou le soutien mutuel s'imposent assez logiquement. Comment jouer un rôle sans tenir compte des partenaires ? Sans se coordonner avec eux ? En faisant fi de leurs réactions ou émotions? De même, est-il possible d'être insensible à un feu rouge dont l'apparition est liée à la présence d'un climat groupal délétère? Un changement de comportement à l'égard des autres est effectivement attendu. De telles situations ont bien pour vocation de susciter plus d'attention envers autrui, aux difficultés éprouvées par les pairs, aux émotions qu'ils peuvent manifester en pareilles circonstances. Nous retrouvons cette quête du « sens des autres » chère à Augé (1994), mais est-il possible d'aller plus loin ? De voir les élèves exploiter leurs émotions respectives pour surpasser leurs difficultés d'apprentissage ? Il semble bien que non si l'on se fie à l'investigation menée par Geldard (2005). Mais ce qu'ils font, aujourd'hui, pour favoriser chez leurs pairs des états émotionnels positifs pourrait bien, demain, se traduire en termes d'apprentissage. De tels états paraissent bien de nature à leur faire vivre ces difficultés d'une autre façon, à les mettre en situation favorable pour des «sorties d'impasse» comme le montrent Lehman *et al.* (2008). En ce sens, s'il peut résister à toute forme d'inculcation, le lien entre émotions et apprentissages mérite très certainement d'être considéré comme une affaire en devenir chez les élèves. Alors plutôt que de forcer la nature sur cette question, il vaut peut-être mieux que le temps fasse son œuvre, qu'il permette aux compétences émotionnelles de pénétrer progressivement la sphère des apprentissages. À ce prix, les relations d'aide entre élèves dans les groupes de travail sont loin d'être inenvisageables.

BIBLIOGRAPHIE

1. AUGÉ, M. (1994), *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris: Fayard.
2. BAUDRIT, A. (2002), *Le tutorat – Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université, Pratiques Pédagogiques.
3. BAUDRIT, A. (2005), Apprentissage coopératif et entraide à l'école (Note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, 153, p. 121–149.

4. BAUDRIT, A. (2007), *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Bruxelles: De Boeck Université, Pédagogies en Développement.
5. BAUDRIT, A. (2010), L'éveil du sens des autres à l'école: quelles compétences à développer chez les élèves ? *Revista română de sociologie*, nr. 1–2.
6. BERGIN, C., TALLEY, S., HAMER, L. (2003), Prosocial Behaviours of Young Adolescents: A Focus Group Study. *Journal of Adolescence*, 26, p. 13–32.
7. BLANK, M.J., MELAVILLE, A., SHAH, B.P. (2003), *Making the Difference: Research and Practice in Community School: Coalition for Community Schools*. Consultable sur Internet: <http://www.communityschools.org/mtdhomepage.html>.
8. BUCKLEY, M., STORINO, M., SAARNI, C. (2003), Promoting Emotional Competence in Children and Adolescents: Implications for School Psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), p. 177–191.
9. CAMPOS, J., MUMME, D., KERMOIAN, R., CAMPOS, R.G. (1994), A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion. In N. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2–3, Serial No 240), p. 284–303.
10. CAPLAN, M.Z., HAY, D.F. (1989), Preschoolers' Response to Peers' Distress and Beliefs about Bystander Intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, p. 231–242.
11. CARR, R., SAUNDERS, G. (1980), *The Peer Counsellor Starter Kit*. Victoria, BC: Peer Systems Consulting Group, Inc.
12. CATALANO, R.F., GERGLUND, M.F., RYAN, J.A.M., LONCZAK, H.S., HAWKINS, J.D. (2002), Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. Consultable sur Internet: <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.pdf>
13. CHI, M.T.H., SILER, S.A., JEONG, H. (2004), Can Tutor Monitor Students' Understanding Accurately? *Cognition and Instruction*, 22(3), p. 363–387.
14. COHEN, E.G. (1980), Design and Redesign of the Desegregated School: Problem of the Status, Power and Conflict. In W. G. Stephan & J. R. Feagin (Eds), *School Desegregation: Past, Present, and Future*. New York: Plenum.
15. COHEN, E.G. (1982), Expectation States and Interracial Interaction in School Settings. *American Review of Sociology*, 8, p. 209–235.
16. COHEN, E.G., LOTAN, R., CATANZARITE, L. (1990), Treating Status Problems in Cooperative Classroom. In Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger, p. 203–230.
17. CRAIG, S.D., GRAESSER, A.C., SULLINS, J., GHOLSON, B. (2004), Affect and Learning: An Exploratory Look into the Role of Affect in Learning. *Journal of Educational Media*, 29, p. 241–250.
18. ELIAS, M.J., ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., FREY, K.S., GREENBERG, M.T., HAYNES, N.M., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M.E., SHRIVER, T.P. (1997), *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
19. EISENBERG, N., FABES, R.A. (1998), Prosocial Development. In Damon W. & Eisenberg N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley, p. 701–778.
20. FABES, R.A., EISENBERG, N., KARBON, M., BERNWEIG, J., SPEER, A.L., CARLO, G. (1994), Socialization of Children's Vicarious Emotional Responding and Prosocial Behaviour: Relations with Mothers' Perception of Children's Emotional Reactivity. *Developmental Psychology*, 30, p. 44–55.
21. FOOT, H.C., SHUTE, R.H., MORGAN, M.J., BARRON, A.-M. (1990), Theoretical Issues in Peer Tutoring. In H. C. Foot, M. J. Morgan & R. H. Shute (Eds), *Children Helping Children*. New York: John Wiley and Sons, p. 65–92.
22. GELDARD, K. (2005), *Adolescent Peer Councelling*. Thesis of Philosophy, Queensland University of Technology.

23. GOMEZ, B. J., ANG, P. M. M. (2007), Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into Practice*, 46(2), p. 97–104.
24. GRAESSER, A. C., D’MELLO, S. K., CHIPMAN, P., KING, B., Mc DANIEL, B. (2007), *Exploring Relationships Between Affect and Learning with AutoTutor*. In Supplementary Proceedings of the 13th International Conference on Artificial Intelligence in Education. Amsterdam: IOS Press, p. 16–23.
25. GREENBERG, M.T. (1996), *The PATHS Project: Preventive Intervention for Children: Final Report to NIMH*. Seattle, WA: University of Washington, Department of Psychology.
26. GREENBERG, M.T., KUSCHE, C.A. (1997), *Improving Children’s Emotion Regulation and Social Competence: The Effects of the PATHS Curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
27. GRUSEC, J. (1991), Socializing Concern for Others in the Home. *Developmental Psychology*, 27, p. 338–342.
28. HERTZ-LAZAROWITZ, R., FUCHS, I., SHARABANY, R., EISENBERG, N. (1989), Students’ Interactive and Non-Interactive Behaviours in Classroom: A Comparison Between two Types of Classrooms in the City and the Kibbutz in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 14, p. 22–32.
29. KRUEGER (1994), *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2nd ed.
30. LEHMAN, B., MATTHEWS, M., D’MELLO, S., PERSON, N. (2008), *What Are You Feeling? Investigating Student Affective States During Expert Human Tutoring Sessions*. Proceedings of the 9th International Conference on Intelligent Tutoring Systems, Montreal, Canada, p. 50–59.
31. LEPPER, M.R., WOOLVERTON, M. (2002), The Wisdom of Practice: Lessons Learned from Highly Effective Tutors. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. San Diego: Academic Press, p. 135–158.
32. MARCHIVE, A. (1997), L’interaction de tutelle entre pairs: approche psychologique et usage didactique. *Psychologie & Éducation*, 30, p. 29–42.
33. MYRICK, R.D., SORENSON, D.L. (1988), *Peer Helping: A Practical Guide*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
34. PATTON, M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage, 2nd ed.
35. PERRY, C.L., WILLIAMS, C.L., KOMRO, K.A., VEBLEN-MORTENSON, S., STIGLER, M.H., MUNSON, K.A., FARBAKSH, K., JONES, R.M., FOSTER, J.L. (2002), Project Northland: Long-Term Outcomes of Community Action to Reduce Adolescent Alcohol Use. *Health Education Research*, 17(1), p. 117–132.
36. PRINS, A. (2006), *Emotional Intelligence and Leadership in Corporate Management: A Fortigenic Perspective*. Thesis of Philosophy, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.
37. SAARNI, C. (1999), *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford.
38. SAARNI, C. (2000), Emotional Competence: A Developmental Perspective. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 68–91.
39. SAARNI, C., MUMME, D., CAMPOS, J. (1998), Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development*, New York: Wiley, p. 237–309.
40. TINDALL, J.A. (1989), *Peer Counselling: An In-Depth Look at Training Peer Helpers*. Muncie, IN: Accelerated Development Inc.
41. TURNER, G. (1999), Peer Support and Young People’s Health. *Journal of Adolescence*, 22, p. 567–572.
42. VANLEHN, K., SILER, S., MURRAY, C., YAMAUCHI, T., BAGGETT, W. (2003), Why Do Only Some Events Cause Learning During Human Tutoring? *Cognition and Instruction*, 21(3), p. 209–249.
43. VEDDER, R.P. (1985), *Cooperative Learning. A Study on Process and Effect of Cooperation between Primary School Children*. Westerhaven Groningen, Netherlands: Rijkuniversiteit Groningen.