

# Résilience, vécu émotionnel et apprentissage

## Une cohabitation paradoxale



À la fois vecteur d'apprentissage et creuset pédagogique, l'émotion occupe dans le processus d'apprentissage une position paradoxale. Pour cette raison, la maîtrise de tout ce qu'elle met en jeu chez celui qui apprend revêt une importance fondamentale. Si l'émotion paraît indispensable pour provoquer la mobilisation du sujet, il n'en reste pas moins qu'elle devient fondamentalement nuisible quand elle parasite le rapport au savoir de l'apprenant. Tout est donc non seulement dans ce domaine une question de dosage (ni trop, ni trop peu) mais aussi, et sans doute surtout, une affaire de contrôle (reconnaitre son émotion et la maîtriser). Or ce contrôle demeure essentiellement l'affaire de cette forme particulière d'intelligence que l'on appelle communément 'l'intelligence émotionnelle'.

Par Bruno HUMBEECK

**LES ÉMOTIONS JOUENT** par rapport aux apprentissages un rôle paradoxal. La fonction qu'elles exercent sur la motivation, dès lors qu'elles stimulent un comportement ou une attitude, laisse penser qu'elles constituent également sur le plan cognitif un motif de mise en mouvement sans lequel les processus d'apprentissage ne s'actualisent pas. Il apparaît effectivement indiscutable que l'on apprend peu ou mal si l'on ne ressent rien ou pas grand-chose sur le plan émotionnel. La personne dépourvue d'émotion ne retient généralement que peu d'enseignement de ce que lui apprend son entourage. Incapable de discriminer les éléments qui lui sont significatifs et d'évaluer la pertinence des informations transmises, elle ne 'classe' pas ce qu'elle reçoit et, plaçant tout sur un même plan, ne parvient pas à emmagasiner quoi que ce soit. Pour le dire autrement, l'émotion donne de la consistance aux procédures de mémorisation en hiérarchisant les informations et en ajoutant à leur contenu effectif un sens affectif. C'est ainsi que nous nous souvenons de ce que nous faisons le 11 septembre 2001 mais que, pour la plupart d'entre nous, nous ne nous souvenons plus de ce qui mobilisait notre activité le 10 ou le 12 de cette même année.

C'est en cela que l'émotion peut se constituer comme un véritable vecteur d'apprentissage, et c'est pour cela que les contenus à fort potentiel émotif font généralement l'objet d'un apprentissage de meilleure qualité que ceux qui ne suscitent aucune réponse émotionnelle. Les pédagogies de l'intérêt et autres formes de pédagogies actives qui actualisent l'aptitude du sujet à se mobiliser s'appuient essentiellement sur ce constat – par exemple les pédagogies cognitivocomportementalistes qui proposent d'entretenir la motivation en la rendant contingente des renforcements positifs ou négatifs qui s'y associent – pour affirmer leur prépondérance sur les pédagogies dont les objectifs extrinsèques ne seront poursuivis que par des sujets motivés par l'idée de réussir. Au plaisir d'apprendre des premiers se substitue alors le souci de ne pas échouer des seconds. L'anxiété devant l'épreuve risque évidemment, dans un tel contexte émotionnel, de prendre le pas sur la joie de découvrir. C'est là, somme toute, tout l'enjeu d'une pédagogie qui placeraient en aval l'émotion alors qu'elle aurait dû se trouver en amont.

Car l'émotion peut tout aussi bien, comme c'est le cas lors d'un évènement traumatique, tétaniser celui qui la subit et freiner, en même temps que la mémorisation, toutes les formes d'apprentissage qui y sont associées. C'est ce qui se produit notamment lorsqu'un enfant est confronté à un contexte d'apprentissage traumatisant. Les devoirs scolaires, par exemple, lorsqu'ils se muent en espace d'apprentissage anxiogène, peuvent constituer une épreuve traumatique pour l'enfant. C'est le cas notamment chaque fois que la pression parentale se manifeste avec trop de virulence. Les états émotifs que l'enfant éprouve alors – peur, appréhension – ou que son attitude provoque chez son parent – colère, exaspération, tristesse, déception – constituent un panel d'émotions négatives qui lui sont (trop) difficiles à gérer et peuvent le conduire à adopter des stratégies d'évitement<sup>1</sup>. L'impact de ces états affectifs implique alors souvent de sa part un traitement cognitif plus énergivore que celui que supposait l'acte d'apprendre, de comprendre ou de mémoriser.

C'est pour cette raison que l'émotion peut se constituer en véritable creuset au sein duquel viennent s'échouer les apprentissages. La peur d'échouer n'aide pas plus à apprendre que la colère n'aide à enseigner. Dans un tel contexte émotionnel parasité, la crainte de se tromper, parce qu'elle ne permet pas le tâtonnement expérimental, invite en effet le plus souvent l'apprenant à ne plus oser prendre la moindre initiative (ce que suggère pourtant fondamentalement toute démarche d'apprentissage) de crainte de réveiller la fureur de 'l'apprenant'. L'acte d'enseigner, vidé de toute substance pédagogique, en vient ainsi à produire des résultats contreproductifs chaque fois qu'il induit chez l'apprenant des mécanismes de retrait tout en nuisant à l'estime qu'il se porte à lui-même, ou qu'il produit chez l'enseignant des formes de désinvestissement et/ou des réactions agressives qui l'incitent à instituer le savoir en figure imposée.

Les émotions exercent donc par rapport aux apprentissages une fonction paradoxale. La mise en mouvement qu'elles induisent chez l'apprenant fait généralement des états émotionnels qu'il traverse un socle fondamental sur lequel repose l'essentiel de son désir d'apprendre. Dans le même temps tou-

---

<sup>1</sup> KAKPO Séverine, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, Coll. Éducation et société, 2012.

tefois, l'émotion, lorsqu'elle est excessive, peut submerger l'apprenant et neutraliser son envie de connaître, ou tétaniser son besoin de découvrir. C'est notamment vrai chaque fois qu'une émotion invasive ne permet pas à la personne qui la subit de réaliser un traitement cognitif suffisant de ce qui lui est donné à apprendre. Lorsque la situation d'apprentissage s'enracine dans un contexte traumatique, il apparaît dès lors essentiel de stimuler, de renforcer ou de préserver cette part particulière de l'intelligence que l'on appelle 'l'intelligence émotionnelle'.

La notion d'intelligence émotionnelle popularisée par Goleman<sup>2</sup> désigne un corpus de compétences cognitivocomportementales qui se caractérisent par leur interaction continue. Cette intelligence sous-tend cinq aptitudes particulières : reconnaître ses émotions et les analyser, les maîtriser quand elles ont un effet perturbateur, les mettre au service d'un but, reconnaître les émotions des autres, agir sur/en fonction de celles-ci (empathie). Ce type d'intelligence constitue incontestablement, comme nous l'avons montré ailleurs<sup>3</sup>, un puissant vecteur de résilience, terme relatif à la « *capacité à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'éléments déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères et/ou répétés* »<sup>4</sup>. L'intelligence émotionnelle permet non seulement à l'individu de 'rester debout' face aux contenus émotionnels qui le traversent, et alimente à ce titre des stratégies de coping<sup>5</sup> efficaces, mais elle lui permet aussi de préserver de manière plus générale ses aptitudes à apprendre.

Une aptitude à apprendre préservée, couplée à une intelligence émotionnelle suffisamment stimulée, voilà incontestablement deux maîtres-atouts lorsqu'il est question de s'extirper d'un fracas (expérience traumatique)

---

<sup>2</sup> GOLEMAN Daniel, *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ*, 1995, Bantam, Bantam Books, 1995.

<sup>3</sup> POURTOIS Jean-Pierre, HUMBEECK Bruno, DESMET Huguette, *Les ressources de la résilience*, 2012, Paris, PUF, 2012.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>5</sup> « *Élaboré par Lazarus et Launier en 1978, le coping désigne l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'évènement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique.* » (PAULHAN Isabelle, *Le concept de coping*, in *L'année psychologique*, vol. 92, n°4/1992, p. 545, [www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_1992\\_num\\_92\\_4\\_29539](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1992_num_92_4_29539)).

pour produire un néodéveloppement en s'engageant dans une trajectoire de résilience. Ces deux traits constituent également des arguments essentiels lorsqu'il s'agit pour un sujet de s'engager dans un parcours scolaire ou dans un itinéraire de formation susceptible de lui ouvrir des voies de développement cognitif nouveau, voire inattendu.

Prendre le risque d'apprendre suppose de se montrer capable de se confronter à l'expérience du présent en tenant compte de celles qui ont pu encombrer le passé pour s'ouvrir au champ expérientiel que représente le futur. Tout cela impose la gestion d'un patrimoine émotionnel qui, en s'associant à chaque expérience vécue, s'est attaché à la rendre humaine. Là aussi, il est donc question d'ajouter à l'aptitude à apprendre un supplément d'intelligence émotionnelle.

C'est en cela que chaque apprentissage constitue une expérience à la fois unique et singulière parce qu'il alimente un monde vécu chargé émotionnellement et continuellement mouvant. C'est pour cela aussi que les résultats scolaires, tout comme l'aboutissement de tout processus formatif, sont généralement davantage attribuables aux aptitudes à l'apprentissage et à la gestion des émotions qui y sont associées qu'à l'intelligence proprement dite, que celle-ci se révèle sous une forme conceptuelle ou pragmatique.

Tout cela explique pourquoi les stratégies pédagogiques les plus efficaces doivent toujours, selon nous, prendre en considération le fait que chaque individu garde des traces des expériences de son passé et comprendre comment celles-ci alimentent son monde vécu. C'est la meilleure manière en effet de concevoir qu'il est parfois nécessaire de se délester de tout ce qui pèse sur nos apprentissages antérieurs pour parvenir à construire sa zone de développement et stimuler son potentiel de changement. Faute de ce délestage, la charge émotionnelle, trop lourde, ne manquera pas de venir grever le processus d'apprentissage en enlevant au sujet, empêtré dans un passé perçu comme douloureux et un présent conçu comme fondamentalement anxio-gène, toute perspective d'avenir.

**Bruno HUMBEECK**  
Université de Mons

Pour aller plus loin :

HUMBEECK Bruno, BERGER Maxime,  
**L'estime de soi pour aider à grandir. Les outils de la résilience,**  
2010, Wavre, Mols, Coll. Être et conscience, 2010, 175 p.