



à GRENOBLE

Pré-colloque : 11 au 13 JUN 2017

Colloque : 13 au 16 JUN 2017



Actes du colloque  
IX<sup>ème</sup> QPES

# Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur

*Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur*

Grenoble, 13-16 juin 2017



**Attribution - Pas d'Utilisation  
Commerciale - Partage dans les Mêmes  
Conditions 4.0 International  
(CC BY-NC-SA 4.0)**

Licence Créative Commons : CC-BY-NC-SA 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.fr>

Pour citer un article de cet ouvrage :

Auteur, A. (2017). Titre de la communication. *Actes du IX<sup>ème</sup> colloque QPES : relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur*, pp.-pp. Repéré à URL : .



9782956130505

**ISBN 978-2-9561305-0-5**

Septembre 2017

Directeurs de publication : Julien Douady, Yvan Pigeonnat

# Les compétences émotionnelles dans l'enseignement : indispensables, insignifiantes ou contreproductives ?

*SYLVESTRE, Emmanuel*<sup>1</sup>

*FIORI, Marina*<sup>2</sup>

*VESELY, Ashley*<sup>3</sup>

*TORMEY, Roland*<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Université de Lausanne, Centre de Soutien à l'Enseignement, Lausanne, Suisse, emmanuel.sylvestre@unil.ch ;*

<sup>2</sup> *Université, de Lausanne, Faculté des Hautes Etudes de Commerciales, Lausanne, Suisse, marina.fiori@unil.ch ;*

<sup>3</sup> *University of Western Ontario, London, Canada, veselyashley@gmail.com ;*

<sup>4</sup> *Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, Centre d'Appui à l'Enseignement, Lausanne, Suisse, roland.tormey@epfl.ch*

## Résumé

Cette étude présente un modèle expliquant le rôle des compétences émotionnelles dans le traitement d'une situation à charge émotionnelle appliqué aux enseignants du supérieur dans leur gestion de situations pédagogiques difficiles. Ce modèle tend à expliquer comment la détection des émotions des étudiants par les enseignants, la compréhension de ces émotions et l'empathie des enseignants permettraient aux enseignants d'utiliser des stratégies pédagogiques plus efficaces en fonction de leur perception d'une situation pédagogique. A partir d'une enquête menée auprès de 151 enseignants, nous avons pu montrer que la capacité de détecter correctement les émotions induit moins d'efficacité dans la proposition d'une solution pédagogique. Il est proposé que la capacité de détecter correctement les émotions augmenterait considérablement la charge cognitive des enseignants. Les enseignants seraient donc gênés dans leur recherche de solutions efficaces pour gérer efficacement leur classe. Les résultats mettent en avant que permettre aux enseignants de développer un répertoire de stratégies d'enseignement variés aiderait les enseignants détectant le mieux les émotions à faire face aux situations pédagogiques les plus complexes et à gérer au mieux l'altérité.

## Summary

The current research introduces a model that describes the role of teachers' emotional competences within emotionally charged situations, namely, managing challenging situations in class. More specifically, the model considers teachers' emotion detection, emotion understanding, and empathy as factors that would aid in using more effective strategies to manage the class. With a sample of

151 university teachers, results show that emotion detection negatively predicts the identification of effective strategies to manage the class. It is proposed that accuracy in emotion recognition increases the cognitive load of teachers, who would then be less effective in managing the class. Results speak to the importance of providing teachers with a wide repertoire of strategies that would help those particularly good at detecting students' emotions to effectively manage complex situations in class and to better understand the point of view of others.

**Mots-clés :** Compétences émotionnelles, détection des émotions, expertise des enseignants, stratégie d'enseignement, développement professionnel

## Introduction

Les compétences émotionnelles sont définies comme l'ensemble des caractéristiques individuelles qui permettent à un individu de mieux s'adapter aux contextes à forte charge émotionnelle. Elles incluent la capacité d'identifier, de comprendre, d'utiliser et de gérer les émotions à travers les situations les plus diverses (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou & Nelis, 2009). Plusieurs études ont montré l'importance des compétences émotionnelles des enseignants dans le contexte éducatif. D'une part, les enseignants qui sont les plus habiles dans la régulation de leurs émotions ont tendance à manifester le moins d'épuisement professionnel et une plus grande satisfaction au travail. D'autre part, les compétences émotionnelles des enseignants influencent le comportement des étudiants et leur engagement (Wentzel, 2002). Perry et Ball (2005), par exemple, ont démontré que la capacité de comprendre les besoins émotionnels des autres, ainsi que la capacité d'interagir avec les élèves sur la gestion efficace de leurs propres réactions émotionnelles, augmente la réussite scolaire. Ces exemples soulignent le potentiel des compétences émotionnelles dans l'enseignement et leurs effets positifs sur la relation enseignant-étudiants. De notre point de vue, les compétences émotionnelles en englobant la détection des émotions, la compréhension de ces émotions pour réguler une situation d'enseignement difficile et la capacité à se mettre à la place d'autrui (l'empathie) peuvent servir à mieux gérer l'altérité.

Toutefois, il existe une preuve limitée concernant le degré d'association entre les compétences émotionnelles et la performance des enseignants. Par exemple, une recherche effectuée sur un échantillon de 352 enseignants (Corcoran & Tormey, 2012) n'a pas mis en évidence de relation significative entre la performance des enseignants, mesurée sur la base de l'évaluation des étudiants à la fin du cours, et les compétences émotionnelles des enseignants, mesurée avec un test d'intelligence émotionnelle (MSCEIT : *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* ; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Curieusement, dans cette étude les auteurs ont trouvé une relation négative entre la perception des émotions en soi et en les autres et la performance des enseignants.

La littérature sur l'intelligence émotionnelle (IE) soulève l'hypothèse que l'IE pourrait empêcher la performance à cause de l'incapacité des personnes ayant une perception des émotions très élevée à gérer leur sensibilité accentuée (un effet nommé la « malédiction des émotions », Antonakis, Ashkanasy, & Dasborough, 2009). Cette hypothèse a été confirmée empiriquement par Fiori et Ortony (2016) qui ont montré que ces individus ont été plus fortement touchés par la colère accidentelle lors de la formation des impressions d'une cible ambiguë (étude 1), et qu'ils ont

amplifié l'importance de l'information émotionnelle lorsque qu'ils percevaient d'autres personnes (étude 2).

En vue des résultats contradictoires, cette recherche a pour but de clarifier le rôle des compétences émotionnelles pour les enseignants. Pour cela, nous avons développé un modèle théorique de référence visant à expliquer le rôle de ces compétences émotionnelles dans l'enseignement supérieur. Nous avons pu tester une partie de ce modèle dans cette étude, en particulier l'effet de la détection des émotions et de la compréhension de celles-ci sur la qualité des actions proposées pour faire face à une situation difficile en classe. Dans les sections suivantes nous décrivons le modèle de référence, la méthodologie employée pour tester une partie du modèle, les résultats obtenus ainsi que des considérations générales sur l'utilité de ces résultats pour le développement professionnel des enseignants du supérieur.

## Cadre conceptuel de référence

Sur la base d'une réflexion approfondie entre experts en compétences émotionnelles et experts en pédagogie de l'enseignement supérieur, nous avons créé un modèle de référence pour expliquer le rôle des compétences émotionnelles dans la gestion de situations d'enseignement. Parmi les compétences émotionnelles, nous avons privilégié celles qui sont mentionnées dans la littérature scientifique comme étant les plus importantes et qui pourraient avoir un impact significatif pour l'enseignement : la détection des émotions, la compréhension des émotions et l'empathie.

La capacité de **détecter les émotions** des étudiants en classe apparaît comme un facteur essentiel pour gérer le processus d'apprentissage : si les enseignants n'ont pas une perception précise de l'état émotionnel et motivationnel des étudiants ils ne peuvent pas, en principe, mettre en place des stratégies adéquates pour soutenir le bon déroulement de la leçon. Hoekstra et Korthagen (2011) ont mis en évidence l'effet de la supervision pédagogique des enseignants sur leur perception des émotions. Ils ont montré que les enseignants qui avaient suivi une supervision pédagogique détectaient de manière plus précise les émotions éprouvées par les étudiants en classe.

Il ne s'agit pas seulement de percevoir correctement les émotions, l'enseignant doit aussi être capable de donner du sens aux réactions observées : **la compréhension des émotions** est alors un autre élément important à prendre en compte (voir aussi Sutton, 2005). La détection correcte des émotions et leur compréhension peuvent, ensemble ou séparément, contribuer à la gestion efficace de la classe à travers la réalisation d'actions ciblées (l'utilisation de stratégies d'enseignement) pour maximiser l'apprentissage dans la classe. Mais pour cela, il serait nécessaire que les enseignants disposent d'un répertoire de stratégies d'enseignement suffisamment varié.

**L'empathie**, correspondant à la capacité de se mettre à la place des autres (des étudiants dans le cas présent), est également un facteur très important dans la gestion efficace de l'enseignement. En effet, une étude récente a montré qu'encourager les enseignants à adopter le point de vue des étudiants conduisait à développer une relation enseignant-étudiants plus positive et à réduire de moitié les actions disciplinaires de la part des enseignants (Okonofua, Paunesskua, & Waltona, 2016). L'ensemble des éléments mentionnés devrait donc avoir un impact sur la performance des enseignants, évaluée sur la base des réactions des étudiants à la fin d'un cours.

## Méthodologie

Nous avons collecté les données à travers une enquête envoyée à l'ensemble du corps enseignant de l'Université de Lausanne avec participation sur base volontaire (taux de réponse de 17.2%). Un courriel a été envoyé en expliquant le but de l'étude et en fournissant le lien vers le questionnaire en ligne. Une fois les données récoltées, les réponses concernant l'interprétation d'un scénario décrivant une situation (assez typique) de comportements des étudiants en classe (voir la partie 3.1.3. pour la description du scénario) ont été codées. Les enseignants devaient fournir une explication concernant le comportement des étudiants dans la situation et indiquer quelles actions (stratégies d'enseignement) l'enseignant aurait pu utiliser pour faire face à la situation.

## Mesures

### *Détection des émotions*

Le niveau de détection des émotions des enseignants a été mesuré à partir d'un test standardisé incluant des vidéos d'acteurs professionnels montrant différentes émotions (*Geneva Emotion Recognition Test*, GERT ; Schlegel, Grandjean, & Scherer, 2014). Dans ce test, il s'agit d'identifier l'émotion qui est montrée parmi une liste de 14 émotions possibles.

### *Compréhension des émotions*

Nous avons utilisé une version légèrement modifiée du test standardisé *Situational Test of Emotion Understanding* (STEU; MacCann & Roberts, 2012). Ce test présente des scénarios décrivant des personnes qui se trouvent dans des situations caractérisées par une charge émotionnelle élevée ; il s'agit d'identifier quelle émotion la personne est en train d'éprouver parmi une liste de quatre ou cinq possibles. Nous avons sélectionné dix scénarios qui ont été modifiés pour décrire des situations typiques d'étudiants en classe.

### *Expertise des enseignants (analyse d'un scénario)*

Le scénario suivant a été présenté : « Vous êtes sur le point d'enseigner un sujet important de votre cours, qui sera le sujet d'examen des semaines suivantes. Au milieu de la leçon, vous vous rendez compte que 60% des étudiants de la classe pianotent sur leur ordinateur portable, regardent leur Smartphone, discutent les uns avec les autres. »

Ensuite, les deux questions suivantes ont été présentées aux enseignants :

- « Quelle est l'hypothèse la plus probable qui pourrait expliquer le comportement des étudiants ? » Cette question avait pour but d'estimer la capacité de l'enseignant à comprendre une situation difficile qui peut arriver en classe (identification d'un problème).
- « Comment géreriez-vous la situation sur la base de votre interprétation ? Veuillez s'il vous plaît énoncer une mesure que vous pourriez prendre pour gérer la situation. ». Cette question avait pour but d'identifier la capacité d'utiliser des actions efficaces pour la gestion de la classe (trouver une solution).

Les réponses à ces questions ouvertes ont tout d'abord été codées en catégories descriptives par un groupe d'experts de l'enseignement supérieur, un panel de dix conseillers pédagogiques expérimentés provenant de France, de Belgique et de Suisse ; ensuite une valeur a été attribuée à chacune des catégories mentionnées sur la base de la fréquence d'apparition de ces catégories (Norman, 1985). Par exemple, si la catégorie « manque d'intérêt » apparaissait dans 38% des cas comme interprétation la plus probable, alors les enseignants ayant indiqué cette catégorie obtenaient le score de 0.38.

### ***Empathie***

Trois questions demandant aux enseignants d'indiquer le niveau avec lequel ils étaient capables d'être empathique avec autrui ont été incluses dans l'enquête. Cette échelle faisait partie d'une section additionnelle de l'enquête et n'a été remplie que par un nombre restreint de personnes (n = 36).

## **Résultats**

Au total, 151 enseignants ont répondu à l'enquête. Cependant, probablement à cause de la participation volontaire et de la durée relativement longue pour remplir le questionnaire, la taille de l'échantillon varie en fonction de chaque test. Nous présentons ci-dessous le tableau de corrélations entre les différentes variables de l'étude. Il est intéressant de remarquer que la corrélation entre la détection des émotions et la compréhension des émotions n'est pas significative, ce qui indique que le fait de percevoir correctement les émotions d'autrui et d'arriver à les comprendre n'est pas forcément relié. Il est important de noter que l'absence de corrélation pourrait aussi s'expliquer par le fait que la détection des émotions est mesurée à partir de vidéos montrant des acteurs en train d'exprimer des émotions hors contexte d'enseignement, alors que la compréhension des émotions est mesurée avec une échelle qui contextualise les émotions dans des situations en classe. Donc il s'agit ici d'une comparaison entre des mesures contextualisées et non-contextualisées. L'empathie montre une tendance négative avec l'identification d'une solution efficace. Il est à noter que la significativité des valeurs indiquées dans le tableau dépend grandement de la taille de l'échantillon, qui varie entre 151 et 24.

	N	Compréhension	Détection	Empathie	Problème	Solution
Compréhension	151	1	0.08	0.127	0.055	0.019
Détection	85	0.08	1	.454*	-0.118	-.312*
Empathie	36	0.127	.454*	1	-0.159	-0.404
Problème	84	0.055	-0.118	-0.159	1	0.03
Solution	62	0.019	-.312*	-0.404	0.03	1

\* La corrélation est significative au niveau 0.05

(bilatéral).

Pour mieux estimer le rôle des compétences émotionnelles dans l'enseignement, nous avons conduit une analyse de régression dans laquelle nous avons utilisé la détection et la compréhension des émotions comme variables explicatives de l'expertise de l'enseignant, en particulier leur capacité à trouver une solution efficace lorsqu'une situation difficile en classe se présente. Dans cette analyse nous avons également pris en compte leur capacité à identifier un problème, car cela pourrait en principe les aider à trouver une solution. Les résultats montrent que la détection des émotions par les enseignants prédit la capacité de trouver une solution efficace ( $\beta = -.35, p < .059$ ) ; toutefois, la réaction entre les variables montre qu'une détection des émotions plus élevée prédit moins de capacité à trouver des solutions efficaces. L'ensemble des variables explique environ 17% de la variance au niveau de l'efficacité des solutions proposées.

## **Discussion et Conclusion**

Notre étude avait pour but d'explorer le rôle des compétences émotionnelles dans un échantillon d'enseignants universitaires. La littérature scientifique a montré des résultats assez différents

concernant l'importance de ces compétences dans l'enseignement et notre objectif était de clarifier leurs effets dans le milieu académique. Les résultats de notre étude montrent que la capacité de détecter correctement les émotions joue un rôle important dans l'enseignement ; cependant, il semblerait que plus cette capacité est développée chez les enseignants plus ils auraient des difficultés à trouver des solutions efficaces pour gérer une situation difficile en classe. L'empathie des enseignants montre aussi une tendance à une association négative avec l'identification de solutions efficaces (même si cette corrélation n'est pas significative à cause de la taille trop petite de notre échantillon). Nous n'avons pas trouvé d'effet significatif de la compréhension des émotions des enseignants sur la capacité de trouver des solutions efficaces. Cela pourrait s'expliquer par la taille de notre échantillon ou par la faiblesse de notre test.

Bien que nous attendions plutôt un effet positif de la détection des émotions sur l'efficacité en classe, le résultat que nous avons obtenu reproduit celui trouvé par Corcoran et Tormey (2012), qui ont aussi remarqué un effet négatif de la perception des émotions sur la performance des individus. La littérature sur l'intelligence émotionnelle a aussi discuté la possibilité d'un effet négatif d'une sensibilité accrue aux émotions qui pourrait empêcher la capacité d'évaluation objective d'un contexte caractérisé par un haut contenu émotionnel (Fiori & Ortony, 2016). Une possibilité pour expliquer cet effet négatif des compétences émotionnelles est que la détection très précise des émotions des étudiants en classe pourrait augmenter sensiblement la charge cognitive des enseignants. Cela, ajouté à la charge cognitive nécessaire pour trouver des solutions efficaces pour gérer la classe (c'est-à-dire pour identifier et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement adaptées) rendrait la tâche impossible à réaliser avec les ressources cognitives à disposition.

Il est certainement important de réussir à bien percevoir les réactions émotionnelles des étudiants en classe afin d'aligner au mieux les choix pédagogiques avec les besoins des étudiants. Toutefois, nous pensons qu'une détection élevée des émotions des étudiants nécessite d'autres capacités connexes pour que les compétences émotionnelles puissent vraiment servir à améliorer la gestion de la classe.

Les résultats de notre étude montrent l'importance de permettre aux enseignants d'acquérir les outils pédagogiques nécessaires afin qu'ils puissent faire face aux réactions diverses des étudiants et gérer ainsi l'altérité. Il pourrait s'agir d'accompagner les enseignants à développer un répertoire de stratégies d'enseignement qu'ils pourraient utiliser en fonction de difficultés pédagogiques rencontrées. Cela pourrait s'effectuer à partir d'atelier de formation pour découvrir, tester et opérationnaliser des stratégies d'enseignement pour, par exemple, dynamiser un enseignement avec de grands effectifs (Daele et Sylvestre, 2013) en incluant des activités pour permettre aux étudiants de confronter leurs points de vue, d'évaluer leur compréhension ou pour favoriser la coopération entre pairs ; pour soutenir la motivation des étudiants (Rege Colet et Lanarès, 2013) en intégrant des activités leur permettant d'appliquer les notions théoriques à des situations concrètes, de recevoir du feedback constructif sur des tâches à effectuer durant le cours, etc. ; ou pour identifier les méthodes d'enseignement les plus adaptés en fonction du contexte et des objectifs d'apprentissage visés (Berthiaume et Daele, 2013). Les enseignants très performants dans la détection des émotions des étudiants pourraient bénéficier au mieux de cette caractéristique en ayant un répertoire bien développé de stratégies d'enseignement à appliquer dans des situations pédagogiques problématiques génériques. Cela leur permettrait de réduire la charge cognitive concernant la gestion de la classe et ainsi gérer au mieux la situation problématique.

Notre étude met aussi l'accent sur la nécessité de former les enseignants à la façon d'utiliser leurs compétences émotionnelles sans que cela induise de l'anxiété chez eux ou une charge cognitive trop

importante. Les compétences émotionnelles peuvent s'apparenter à une épée à double tranchant : une perception très précise de la situation en classe peut créer un sentiment d'incapacité à y faire face. Accompagner le développement professionnel des enseignants du supérieur au sujet de la prise en compte des compétences émotionnelles en classe nous semble être la solution la meilleure pour réduire ce risque.

## Références bibliographiques

- Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20, 247-261.
- Berthiaume, D., & Daele, A. (2013). Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées ? In D. Berthiaume et N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (pp. 119-134). Berne : Peter Lang.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28, 750-759.
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2013). Comment dynamiser un enseignement avec des grands effectifs ? In D. Berthiaume et N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (pp. 149-164). Berne : Peter Lang.
- Fiori, M., & Ortony, A. (2016). *Are Emotionally Intelligent Individuals Hypersensitive to Emotions? Testing the "Curse of Emotion"*. *Academy of Management Proceedings*, 2016 (1), 10023.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2012). *The Brief assessment of emotional intelligence: Short forms of the situational test of emotional understanding (STEU) and situational test of emotion management (STEM)*. Technical Report, Educational Testing Service.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto: MHS Publishers.
- Mikolajczak M, Quidbach J, Kotsou I & Nelis D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.
- Norman, G. R. (1985). Objective measurement of clinical performance. *Medical Education*, 19, 43-47.
- Okonofua, J. A., Paunesku, D. & Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113, 5221-5226.
- Perry, C., & Ball, I. (2005). Emotional intelligence and teaching: Further validation evidence. *Issues in Educational Research*, 15, 175-192.
- Rege Colet, N., & Lanarès, J. (2013). Comment soutenir la motivation des étudiants ? In D. Berthiaume et N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (pp. 73-86). Berne : Peter Lang.
- Schlegel, K., Grandjean, D., Scherer, K. R. (2014) Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development. *Psychological Assessment* 26, 666-672.

- Sutton R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: implications from recent research. *The Clearing House*, 78, 229–234.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.