



INSPE Académie de Limoges

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Pratique et ingénierie de la formation

EX-FA

2024/2025

Vers une didactique des compétences émotionnelles : Une étude des
conceptions initiales d'adultes sur les émotions.

Catia Teixeira Morais

Membres du Jury

Hélène Hagège

Leslie Amiot

Mémoire encadré par

Hélène Hagège

Responsable du Master PIF ExFa

Professeur Universitaire en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Laboratoire CeRes



Remerciements

Un mémoire ne s'écrit jamais seul... Ce mémoire est le fruit d'une intense année, riche d'expériences et d'échanges qui m'ont enrichie à titre personnel et professionnel. Il est le témoin d'un désir, d'une direction donnée à des projets souhaitant se réaliser. C'est à cet endroit que je n'étais pas seule...

Je voudrais diriger un profond remerciement à Mme Hagège qui a su m'orienter, me permettre de me dépasser et dont le soutien notamment dans les projets à venir a été essentiel à ce que je ne perde pas pied. Merci pour nos échanges et nos partages si authentiques.

Je voulais également remercier les intervenants qui nous ont tous apporté quelque chose lors de cette année et qui nous ont permis d'apprendre et de nous transformer.

Merci à Dina pour nos échanges, le temps passé ensemble, ses précieux conseils, son soutien et sa gentillesse qui m'ont permis, dans cette dernière phase, de pouvoir rendre un mémoire plus qualitatif que je ne l'aurais imaginé.

Merci à Céline pour sa relecture, sa disponibilité et son aide si précieuse dans la compréhension et la présentation des normes APA.

Je ressens une énorme gratitude pour la promotion dans laquelle j'étais inscrite cette année. De la bienveillance, du soutien, des partages, de l'écoute, autant d'éléments fertiles qui m'ont permis de me sentir accueillie et à ma place comme je l'ai rarement vécu. À ce titre, un petit mot spécial pour ceux qui ont su prendre place dans mon cœur : Luciana, Marie S., Johanna, Patrick, Cyndie, Manon, Hélène, Marie H... Merci pour nos échanges si transparents, vos mots et vos cœurs m'ont touché sincèrement.

Merci à mes amies de toujours, mes sœurs de cœur, Julie et Claire, de toujours croire en moi et de veiller à mon bonheur même de loin.

Je tenais à remercier également mes proches, ou du moins ceux qui désirent l'être de m'apporter force et courage, quand ces derniers me manquent. Merci de toujours savoir me pousser plus loin, et de me permettre d'être ce que j'aspire à devenir. Pour toi, ma sœur, merci de m'avoir aidé et de m'avoir accompagné cette année comme tu l'as pu. Pour toi mamie, merci de me soutenir dans tes pensées et tes prières, car je sais qu'elles m'accompagnent. Pour toi papa, même si tu ne comprends pas toujours tout ce que je te raconte, merci d'être fier de moi. Et pour finir, pour toi maman, merci d'avoir toujours été là, de savoir trouver les

bons mots pour me permettre d'être la meilleure version qu'il soit, merci de ton soutien, de ton écoute, merci d'être toi.

E para ti, querido marido, sinto-me grata por me ajudares a ir em direção ao meu sonho. O teu amparo, a tua força, a tua escuta de coração aberto, e o teu apoio permitem-me sair do meu casulo e transformar-me na mulher que me destino a ser. E ao teu lado, só quero ser melhor.

Un ultime merci à tous ceux qui me soutiennent, à la vie, à tout ce qui a été vécu et tout ce qui a été traversé, que ce mémoire soit le début d'un beau chemin d'aventure et de découvertes.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 4.0 France** »

disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Table des matières

Liste des acronymes et abréviations.....	10
Introduction	11
1. Des émotions aux compétences émotionnelles	14
1.1. Apports pluridisciplinaires sur les émotions.....	14
1.1.1. Historique et ancrage linguistique des « émotions ».....	14
1.1.2. Perspective physiologique des émotions	15
1.1.3. Apport des neurosciences	17
1.1.4. Approches cognitivistes et socio-constructivistes des émotions.....	18
1.2. Psychologie et émotions	19
1.2.1. Des émotions universelles – l'unification pour la création de modèles en psychologie	19
1.2.2. La régulation émotionnelle.....	20
1.2.3. Théories cognitivo-comportementales de 3 ^{ème} vague	22
1.3. Émotions : de la psychologie aux sciences de l'éducation	22
1.3.1. Émotions et apprentissages	23
1.3.2. Des attentes institutionnelles aux programmes actuels.....	24
1.3.3. Des CPS aux CE	25
1.4. Cadre théorique retenu	26
2. Apport de la didactique	28
2.1. Didactique <i>sensu largo</i>	28
2.1.1. Le concept de transposition	28
2.1.2. La théorie des situations didactiques	29
2.1.3. La théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1989)	29
2.2. Les conceptions / représentations en didactique	30
3. Cadre d'analyse sémantique	32
3.1. La théorie des blocs sémantiques	32
3.2. Les représentations sociales.....	35

3.2.1. Le noyau central.....	36
3.2.2. Le système périphérique	36
3.2.3. Contextes d'études des représentations sociales	36
4. Problématique et hypothèses.	37
5. Méthodologie.....	38
5.1. Cadre théorique des questions	38
5.2. Processus de diffusion des questionnaires	40
5.2.1. Protection des données	40
5.2.2. Diffusion des questionnaires.....	40
5.3. Méthode d'analyse des données.....	40
5.4. Présentation de l'échantillon	43
6. Résultats de l'investigation	44
6.1. Présentation des résultats du questionnaire 1 – Conceptions initiales des émotions. 44	
6.1.1. Analyses socio-démographiques et personnelles en lien avec le score de CE	44
6.1.1.1. Influence de l'âge	44
6.1.1.2. Influence du métier.....	46
6.1.1.3. Influence du genre	47
6.1.1.4. Influences des données socio-démographiques sur les conceptions initiales	48
6.1.1.5. Souvenir et émotions	49
6.1.2. Analyses textuelles.....	50
6.1.2.1. L'influence des émotions.....	50
6.1.2.2. Synthèses sur les émotions	51
6.2. Présentation des résultats du questionnaire 3 – Conceptions initiales des émotions, questionnaire thérapeutes.....	52
7. Discussion.....	53
7.1. Discussion des résultats	53
7.1.1. Discussion en lien avec les données socio-démographiques	53
7.1.1.1. Discussion sur les conceptions initiales en lien avec l'âge	53

7.1.1.2. Interprétation des conceptions initiales en lien avec le métier	54
7.1.1.3. Discussion sur les conceptions initiales en lien avec le genre	55
7.1.2. Association d'émotions aux souvenirs	55
7.1.3. Associations spontanées aux mots d'émotion.	58
7.1.4. Point de vue de spécialistes	59
7.1.5. Bilan sur les hypothèses.....	59
7.2. Limites et biais de recherche.....	60
7.2.1. Biais de l'échantillon	60
7.2.2. Limites du questionnaire.....	60
7.2.3. Limites des analyses de réponses.....	61
8. Conclusion	62
Références bibliographiques	64
Annexes	76

Table des illustrations

Figure 1 : Synthèse de la boucle neuro-somatique de Damasio (Lacroux, 2022)	16
Figure 2 : Le modèle du processus de régulation émotionnelle (Gross, 2014).....	21
Figure 3 : Les cinq compétences émotionnelles (Mikolajczak et al., 2023)	25
Figure 4 : Schéma tripartite de la structure de la langue en ADL par Ducrot et Anscombe (1976).....	33
Figure 5 : Graphique de l'influence de l'âge en fonction du score de CE	45
Figure 6 : Box plot de la répartition des scores CE par métiers	46
Figure 7 : Graphique de l'influence du genre sur le score CE	48
Figure 8 : Score de CE en fonction de l'émotion du souvenir mobilisé.....	50
Figure 9 : Dénombrement des individus par émotions évoquées dans leur souvenir.....	50
Figure 10 : Analyse de similitudes de l'influence des émotions (logiciel IRaMuTeQ)	51

Table des tableaux

Tableau 1 : Groupement de questions du Questionnaire 1 en lien avec le cadre théorique ..	38
Tableau 2 : Distribution des scores de compétences émotionnelles.	42
Tableau 3 : Moyenne du score CE en fonction de la tranche d'âge	45
Tableau 4 : Écart-type du score CE en fonction de la tranche d'âge.....	45
Tableau 5 : Tableau comparatif synthétique des cooccurrences entre données socio-démographiques et leur influence sur les émotions.	49
Tableau 6 : Tableau synthétique des 10 mots occurrents dans la population aux émotions .	51

Liste des acronymes et abréviations

AAQ-II : Questionnaire d'acceptation et d'action (*Acceptance and Action Questionnaire*).

ACT : Thérapie d'Acceptation et d'Engagement (*Acceptance and Commitment Therapy*).

ADL : Argumentation dans la langue.

AFTCC : Association Française de Thérapie Comportementale et Cognitive.

CE : Compétences émotionnelles.

CPS : Compétences Psycho-Sociales.

DASS-21 : Questionnaire d'échelle de dépression, de stress et d'anxiété (*Depression, Anxiety and Stress Scale – 21*).

FFMQ- 15 : Questionnaire des cinq facettes de la *mindfulness* (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*).

INSPE : Institut National du Professorat et de l'Éducation.

MBCT : Thérapie Cognitive Basée sur la Pleine Conscience (*Mindfulness Based Cognitive Therapy*).

MBER : Éthique de la Responsabilité Basée sur la Méditation.

OMS : Organisme Mondial de la Santé.

RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données.

SEL : Apprentissage Socio-Émotionnel (*Social Emocional Learning*).

SPA : Sémantique des Possibles Argumentatifs.

TBS : Théorie des Blocs Sémantiques.

TCC : Thérapie Cognitivo-Comportementale.

Introduction

« Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux. » Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*.

Et si la littérature avait raison depuis longtemps ? Et si ce qui nous permettait d'être conscient passait par quelque chose d'invisible, seulement perceptible à un niveau sensible ?

Selon des chiffres de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) parus dans un rapport du gouvernement de 2023, 1/5 de la population serait atteinte de troubles en lien avec la santé mentale (Ministère de la Santé, 2023). Déclarée grande cause nationale en 2025, un des quatre objectifs concerne notamment le secteur de l'éducation pour : « le développement de la prévention et du repérage précoce » (Gouvernement, 2024). Le contexte social actuel impulse ainsi le contexte institutionnel à prendre des mesures pour le bien-être de ses citoyens. Si l'on concentre notre regard sur le prisme de l'éducation, on retrouve la même mouvance. En effet, une instruction interministérielle de 2022 définit un cadre pour le développement chez les jeunes générations jusqu'en 2037 pour qu'elles puissent être les premières à évoluer dans un contexte de développement des compétences psycho-sociales ou CPS (Lambloy et al., 2022). Un référentiel de compétences à destination des professionnels et formateurs a été mis à disposition afin de faciliter la transmission des savoirs en lien avec les CPS de façon opérationnelle (Lambloy et al., 2025). Le développement de compétences en direction d'un mieux-être est ainsi une préoccupation contemporaine, symptomatique du monde incertain et complexe dans lequel évolue notre humanité et de notre sensibilité. Référencées sous le terme de « *life skills* » dans les littératures anglo-saxonnes, on remarque par cette dénomination que ces compétences, parfois aussi appelées « douces », sont nécessaires pour la vie bien qu'elles ne connaissent un essor social que depuis les années 90 notamment via le rapport *Life Skills Education in Schools* de l'OMS. On y retrouve dès lors, la volonté de faire émerger différents types de programmes pour la promotion des CPS dans l'éducation en direction du bien-être avec des exemples à appliquer (OMS, 1997).

Les CPS se retrouvent ainsi dans le contexte éducatif et institutionnel, apparaissant dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture via les enseignements moraux et civiques et les parcours éducatifs (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015).

Si nous retrouvons bien des directives prévoyant la nécessité de faire acquérir des CPS aux jeunes générations pour le bien-être de la société, qu'en est-il de ceux qui vont les enseigner ?

Il semblerait que les institutions se reposent sur les enseignants pour cet apprentissage, mais par expérience propre comme enseignante du secondaire et, à ce jour, enseignante dans le supérieur à l'INSPÉ, il n'y a pas de modules dédiés pour enseigner aux futurs enseignants des méthodes pédagogiques et didactiques en faveur d'un enseignement aux CPS. De plus, chaque individu étant unique, il possède sa propre expérience subjective au sujet des CPS. Dans ce travail de recherche, nous partirons du postulat que pour enseigner des CPS il nous faut nous-mêmes les connaître et les maîtriser (Odak et al., 2023). On peut aisément arriver au constat que des enseignements de CPS sans méthodologie et se basant sur l'unique sensibilité personnelle des enseignants semblent être dysfonctionnels et inéquitables pour de telles ambitions institutionnelles.

Nous pouvons retrouver à ce jour, notamment sur des sites comme Eduscol, des « kits empathie » clés en main, mais sans savoir d'où viennent réellement ces programmes et qu'est-ce qui, en leur constitution, fonctionne ou non en direction des objectifs poursuivis pour les CPS. On peut néanmoins observer que la majorité des programmes ne se déroulent pas sur toute une année scolaire et sont souvent limités dans le temps et dans l'application par les activités proposées. Nous pouvons alors nous questionner sur l'efficacité et la pertinence réelle de ces maigres outils mis à disposition des enseignants. Car en effet, pour acquérir des compétences, il faut les travailler et les activer dans différents contextes et méthodes pour en percevoir la teneur transdisciplinaire et enfin les maîtriser. Des modèles tels que la taxonomie de Bloom ou bien les cinq à six phases d'apprentissage d'une compétence de Dreyfus (Rousse & Dreyfus, 2021) explicitent en effet cette nécessité temporelle, incompatible avec de simples programmes ou interventions sporadiques et temporaires. De plus, la constitution de ces programmes semble être très largement inspirée par les dispositifs existants en psychologie notamment. Les recherches à leur propos sont donc validées dans ce champ, mais moins dans le champ éducatif avec ses implications propres.

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous concentrer sur une partie bien précise des CPS, celle des compétences émotionnelles ou CE. Ces CE pouvant être intra ou interpersonnelles. Il sera les prémices d'un travail de recherche-action plus approfondi sur les différentes méthodes didactiques pour enseigner les CE aux enseignants en formation initiale ou continue. Pour ce faire, et basé sur des principes de didactique exposés plus loin dans le développement, nous irons nous intéresser ici aux conceptions initiales sur les CE afin d'en extraire les potentiels leviers et blocages d'apprentissage.

Dans un premier temps, nous établirons le cadre théorique en passant par un état des connaissances sur les émotions et les CE, puis, nous aborderons le cadre didactique qui permet de diriger cette première recherche effectuée dans le cadre de ce master. Nous

compléterons les éléments théoriques qui cadrent la recherche avec l'apport de la sémiotique et des représentations sociales, et enfin nous exposerons notre méthodologie de recherche effectuée via des questionnaires avec présentation et interprétation des résultats. Ces derniers seront ensuite discutés en lien avec la littérature, notamment avec le cadre théorique fixé dans la première partie de ce mémoire. Nous finirons ce travail de recherche par une présentation des limites et des perspectives de travail.

Ce mémoire se centrant sur les CE incluses dans les CPS, il nous semble maintenant nécessaire d'explorer ce point afin de nous fixer un cadre pour la suite.

1. Des émotions aux compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles ou CE sont incluses dans les compétences psycho-sociales ou CPS. Afin de pouvoir cadrer ce point, il nous semble essentiel de commencer par un bilan sur le terme polysémique « émotions », puis un point rapide sur les CPS pour arriver aux CE. Nous terminerons cette partie par un bilan sur les CE dans l'éducation, cœur de notre sujet de mémoire.

1.1. Apports pluridisciplinaires sur les émotions.

Si vous demandez à plusieurs personnes de définir ce terme, vous vous retrouverez avec une multitude de définitions, souvent floues. Elles pourront être complémentaires voire contradictoires. Cette réalité se retrouve dans le champ de la recherche. En effet, il semblerait qu'il y ait de très nombreuses définitions, chaque champ de recherche possédant ses propres codes sur la question. « Émotion » est donc un terme polysémique, comme l'illustre si bien Cosnier (1994) dans son ouvrage. Nous allons dans cette partie tâcher de faire un état des connaissances synthétique, car il serait difficile d'être exhaustif.

1.1.1. Historique et ancrage linguistique des « émotions ».

Les émotions ont longtemps été considérées comme perturbatrices de la cognition comme nous pouvons le constater chez des auteurs comme Descartes (Damasio, 2006) et Kant (Borges, 2004). Bien qu'il semble que nous assistions néanmoins à leur démocratisation dans la recherche actuellement, comme nous le verrons dans la suite de nos propos. Darwin nous évoque d'ores et déjà son caractère universel chez les animaux et sa valeur adaptative permettant la survie des espèces (Darwin, 1874). Des chercheurs ont tenté depuis les années 60 de caractériser cette universalité (Nugier, 2009). Paul Ekman (1992) définit ainsi des émotions transculturelles, dont des éléments caractéristiques, notamment dans les mimiques faciales, sont identifiables peu importe la culture dans laquelle on s'inscrit. Ces émotions sont caractérisées notamment par des aspects physiologiques lors de leurs manifestations. Il identifie ainsi ces six émotions de base suivantes : la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût, la surprise.

La sémiotique est un domaine scientifique qui s'intéresse au sens des éléments de communication. Ces communications pouvant être relatives notamment à des images ou à des discours (verbaux et non-verbaux), mais pas seulement. Elle permet de reconstruire l'univers de sens et d'accéder à une compréhension de la significativité, en lien avec la culture d'ancrage notamment (Chatenet & Di Caterino, 2024). Dans les courants de la sémiotique, les

émotions sont considérées non pas d'un point de vue interne comme précédemment, mais plutôt comme des éléments qui, lors d'interactions, vont produire du sens. Considérées comme des « passions » par des auteurs comme Fontanille notamment, elles représentent des actes d'expression de l'individu lors de ses échanges :

Les passions sont des configurations discursives, des modalités qui transforment le sujet et l'objet dans le cadre d'un parcours narratif, et qui sont saisissables à travers leurs manifestations sémiotiques (Greimas & Fontanille, 1991).

Ces émotions, dont l'expression est reconnue socialement, deviennent des objets sémiotiques dans la communication interpersonnelle (Cosnier, 1994).

Les courants de la sociologie argumentent que les émotions sont des processus sociaux, dépendant des normes, structures, interactions et des phénomènes socio-culturels. Ce champ concentre son prisme vers une interprétation, non plus individuelle comme vu précédemment, mais collective des émotions. En effet, leur régulation, expression et interprétation est dépendante de ce tissu social. Pour Durkheim, les émotions dans des regroupements sociaux sont des manifestations de l'inconscient collectif. Des actes « d'effervescence sociale » sont parfois visibles dans le tissu collectif, incompatibles avec l'ordre social (Cuin, 2001). Ces émotions nécessitent ainsi une régulation personnelle pour tendre vers la cohésion sociale (Hochschild, 1979). Leur expression dépendant ainsi du tissu culturel, notamment nommé « feeling rules » dans la littérature, elles seront dynamiques et évolueront ainsi en fonction des contextes sociaux (Fitzpatrick et al., 1990).

1.1.2. Perspective physiologique des émotions

Les émotions sont caractérisées comme des manifestations physiologiques dans certains champs de recherche, notamment en physiologie et dans les neurosciences. Des auteurs comme William James (1842 - 1910) ont très tôt émis des théories sur elles. Nous retrouvons deux champs de pensées. Une où l'émotion est la conséquence du changement physiologique, notamment dans la théorie de James-Lange (Cannon, 1987) ; et l'autre où ces deux éléments se produisent en parallèle. Pour le premier courant de pensées, les émotions sont caractérisées comme étant la perception d'un changement physiologique, il exprime notamment le fait que cela ne peut pas être simplement une perception mentale. L'émotion n'est pas juste déterminée par une sensation physique, mais représente la conscience d'un état interne (Myers, 1969). Selon Lebedinsky et Myasishchev cités par Simonov, le changement de l'activité neurophysiologique va être manifesté par les émotions (cité dans Simonov, 2013). Il cite également Anokhin qui exprime le caractère subjectif de l'émotion en lien avec les expériences personnelles des individus (cité dans Simonov, 2013). Ces émotions

sont ainsi toujours reliées aux besoins (Kotsou, 2023) pour la physiologie et nécessitent une régulation.

Dans le second courant de pensée, où émotion et physiologie sont simultanées, on retrouve des auteurs comme Cannon qui réfutent la théorie de James (Coppin & Sander, 2010). Les émotions proviendraient du thalamus. Des signaux sont envoyés à la fois au système nerveux autonome et au cortex cérébral pour que se manifestent réactions physiologiques et expérience subjective de l'individu (Cannon, 1987).

Pour Damasio, nos processus de décisions ont un lien avec les émotions ressenties durant l'enfance via le système de punition-récompense (conditionnement) et seraient mis en lien par notre système à la notion de survie (Hurtubise, 1995). Sa vision, plus en accord avec des théories comme celle de James-Lange, exprime le lien entre corps et émotion et expose un modèle à six étapes de déclenchement de l'émotion présenté ci-dessous en figure 1 (Lacroux, 2022).

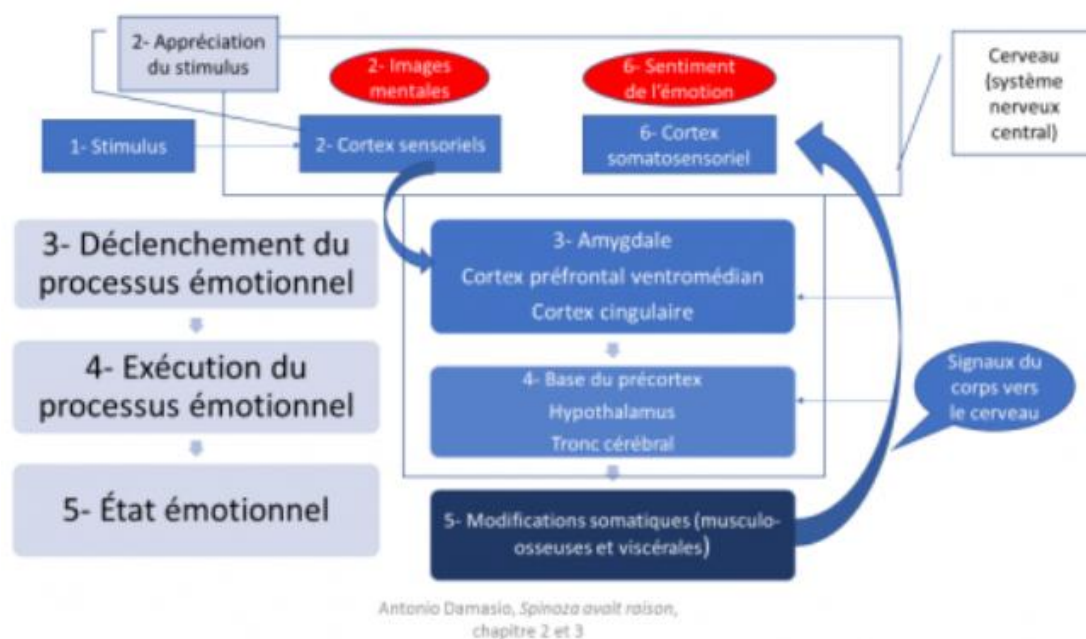


Figure 1 : Synthèse de la boucle neuro-somatique de Damasio (Lacroux, 2022)

Dans ce modèle, un stimulus – réel ou interne comme des souvenirs (étape 1), sera évalué par le cortex sensoriel (étape 2). Cette évaluation va informer les structures cérébrales (étape 3), comme l'amygdale, induisant les éléments exécutifs (étape 4), à déclencher les manifestations et modifications physiologiques, notamment par la libération d'éléments chimiques dans la circulation sanguine. Les modifications qui s'en suivent (étape 5) vont entraîner des réponses qui pourront être observables par l'extérieur (modifications de la voix ou de la posture par exemple). Les signaux internes de modification physiologique sont pour

finir traités par des structures cérébrales comme le cortex somato-sensoriel (étape 6) qui vont induire la sensation d'émotion dans le corps (ibid.).

Damasio expose ainsi l'idée que nous percevons une cartographie du corps en lien avec les émotions. Cette perspective peut être mise notamment en regard de recherches sur la cartographie émotionnelle du corps. Il semble en effet que, lors de protocoles dans lesquels les individus sont exposés à des stimuli émotionnels et doivent replacer par auto-évaluation sur des cartes corporelles leurs émotions, une certaine universalité s'en dégage au-delà des cultures d'appartenance qui peuvent différer (Nummenmaa et al., 2014). Les émotions semblent être ainsi bien manifestées dans le corps selon un pattern spécifique. Il est à noter que cette recherche met en lumière l'impact de notre représentation sur les émotions, véhiculées notamment par le langage, sur le possible déclenchement du pattern corporel de leurs manifestations associées (ibid.).

Les émotions sont donc en lien avec des besoins et ont un impact sur la physiologie de l'individu.

1.1.3. Apport des neurosciences

Les avancées techniques, notamment en termes d'imagerie médicale, ont permis la cartographie du cerveau lors des phases d'émotions. Les émotions se manifesteraient ainsi dans les structures cérébrales de manière différente selon l'âge avant même leur conscientisation. Selon LeDoux (1996), deux voies d'expression semblent se présenter pour leur expression, notamment pour la peur :

- Une voie rapide, ayant pour conséquence des réactions plus réactives et inconscientes, en lien avec l'amygdale ;
- Une voie lente, thalamo-amygdalienne en lien avec des structures corticales et des réponses plus construites.

Ces émotions sont reliées dans la littérature avec la survie de l'individu.

Une affection des structures limbiques, thalamiques et du cortex préfrontal semble être concomitante aux troubles émotionnels (Davidson et al., 1999).

Associée à de meilleures performances cognitives, la régulation des émotions se positionne ainsi dans les structures pré-corticales, nécessitant plus de temps de maturation, explicitant ainsi les difficultés de régulation des enfants et adolescents (Martin & Ochsner, 2016). Cette régulation semble être en lien avec des processus de plasticité cérébrale. Une stratégie de réévaluation comme l'utilisation de la pleine conscience en lien avec les thérapies cognitivo-

comportementales (TCC) de 3^{ème} vague semblent favoriser cette plasticité (Konrad et al., 2025).

Les émotions sont ainsi en lien avec les structures cérébrales, et seront plus ou moins conscientes selon la voie qu'elles empruntent. Leur régulation semble être en lien avec une maturation de notre zone corticale préfrontale et notre plasticité cérébrale. Cette plasticité pourra être mise en lien avec des éléments relatifs au champ de la psychologie.

1.1.4. Approches cognitivistes et socio-constructivistes des émotions

L'approche cognitiviste se retrouve dans l'histoire de la construction des savoirs en lien avec les émotions à partir des années 60, bien que déjà inconsciemment présente depuis l'Antiquité. Schachter en 1964 propose une théorie bifactorielle pour expliciter que c'est l'interprétation de signaux physiologiques indifférenciés qui catégorisent l'émotion (cité dans Coppin & Sander, 2010). La perspective cognitiviste exprime ainsi le fait que l'expression des émotions est dépendante de l'évaluation de la situation, ou « appraisal » que fait l'individu (Nugier, 2009). Cette évaluation cognitive s'effectue de façon dynamique entre les croyances et valeurs d'un individu tout en étant dans un environnement fait de contraintes, ressources et exigences. L'émergence de l'émotion serait en lien avec des objectifs ou attentes de l'individu. Si ces dernières sont atteintes, l'individu expérimentera des émotions dites « positives », si elles ne le sont pas, l'expérience sera faite d'émotions dites « négatives ». On retrouvera également dans ce contexte une notion de responsabilité. Selon si cette dernière est positionnée sur soi ou à l'extérieur, cela déclenchera des réactions émotionnelles variables (Lazarus, 1993). Les émotions semblent donc dépendantes de l'interprétation que l'individu lui donne, en lien direct avec son système de croyances et valeurs et de l'environnement dans lequel il baigne.

L'émotion serait définie par Grandjean, Sander et Scherer (2008, p. 485), cités par Lajante et Droulers (2013), comme des changements continus et dynamiques dans les systèmes cognitifs, motivationnels, physiologiques et expressifs permettant à l'individu de s'adapter aux événements et à ses conséquences de façon flexible. L'appraisal serait déterminé par quatre éléments :

- Pertinence en lien avec le changement de l'environnement ;
- Implications et conséquences ;
- Évaluation individuelle de la capacité à faire face (coping : le but est la diminution des émotions négatives (Gross, 2014) ;
- Signification normative en lien avec le groupe de référence

Ces quatre éléments mènent l'individu à créer un schéma de réactions tant physiologiques que motrices (préparation à l'action) (Lajante & Droulers, 2013).

Dans l'approche socio-constructiviste, l'émotion et ce qui en découle comme actions, sont des constructions sociales. Ces constructions répondent à des normes sociales et culturelles, et dépendent ainsi pleinement de l'ancrage environnemental de l'individu (Aceros, 2012 ; Nugier, 2009). La manifestation de ces émotions seraient apprises socialement notamment par mimétisme (Niedenthal, 2007). Elle contredirait des études en psychologie que nous verrons ci-après se concentrant sur une universalisation des émotions mais plutôt sur les différences culturelles. En effet, il semblerait, notamment dans l'expression faciale des émotions, que leur interprétation dépend de la culture où se produit l'évaluation (Chen & Jack, 2017). Nous comprenons ainsi qu'une subjectivité culturelle est à prendre en compte dans notre étude. Intéressons-nous maintenant aux courants de la psychologie sur le sujet.

1.2. Psychologie et émotions

Dans cette partie, nous allons explorer plus en détail les développements en psychologie, notamment ceux liés aux courants thérapeutiques contemporains. En effet, l'une des principales causes de consultations est en lien avec la régulation des émotions. Nous retrouvons dans ce champ différents éléments sur ces dernières. Nous commencerons par expliciter les points relevant de la théorie d'universalisation des émotions, puis nous aborderons des éléments en lien avec la régulation émotionnelle pour finir sur une partie concernant les TCC de 3^{ème} vague.

1.2.1. Des émotions universelles – l'unification pour la création de modèles en psychologie

Selon Matsumoto et al. (2012), les émotions peuvent indiquer des éléments involontaires produisant des actes volontaires. Elles sont immédiates, automatiques, souvent inconscientes et nous préparerait à l'action. Les émotions seraient des phénomènes à la fois biologiques, psychologiques et sociaux impermanents répondant à un événement pouvant avoir des conséquences sur nous et nécessitant une action de notre part. Les émotions faciales en lien avec elles seraient universelles et permettraient une compréhension des intentions et de l'autre dans les différentes interactions humaines (Matsumoto et al., 2012 ; Sander & Scherer, 2019).

Ces émotions seraient en lien dans notre psyché avec des antécédents événementiels influençant leur apparition. En effet, selon cette mémoire des événements et de leurs potentielles conséquences, cela modifiera notre perception de l'événement et ainsi notre

évaluation de cette dernière, ce qui aura pour conséquence la manifestation d'une émotion associée (Ekman, 1992).

Les émotions considérées comme basiques et universelles, aussi nommées émotions de base discrètes (Matsumoto et al., 2010), se manifesteraient notamment par des expressions faciales reconnues peu importe le contexte social (Ekman, 1970). Il y aurait ainsi cinq invariants (Keltner et al., 2019) :

- Manifestations brèves et variables mais standardisées aux expériences individuelles à l'échelle de l'individu ;
- Indique l'état de l'individu en lien avec son évaluation personnelle de la situation ;
- Similitudes interculturelles de production et reconnaissance ;
- Liens évolutifs avec d'autres animaux dans des situations similaires ;
- Covariation avec les événements physiologiques.

Selon Matsumoto et Ekman en 2009, cités par Sander, il y aurait six émotions basiques : La peur, la colère, le dégoût, la tristesse, la joie et la surprise (cité dans Sander, 2013).

Pour Izard, il convient de faire une distinction entre ces émotions de base, reliées à l'aspect de survie notamment évolutive des espèces et celui des schémas émotionnels. Les schémas émotionnels sont pour elle le résultat des interactions dynamiques entre la cognition et ce qui interfère avec l'individu (apprentissage et contexte socio-culturel). Ces schémas peuvent être brefs ou longs et réactivés par des processus de souvenirs. Leur régulation dépendrait de la cognition de l'individu. Ces éléments en lien avec les émotions de base permettent à l'individu d'agir, de s'adapter et sont des éléments de développement personnel (Izard, 2009).

Selon l'auteure Barrett (2006), il n'y aurait pas d'émotions de base comme décrit précédemment, mais plutôt un complexe basé sur des sensations du corps, prédictions et acquisitions socio-culturelles qu'elle nomme « core affect » nous préparant à agir. Cet élément est à mettre en lien avec la valeur, ou valence, que l'objet aura pour l'individu.

Les émotions sont ainsi en lien avec le contexte social. Les comprendre et les lire lors d'interactions peut aider à construire la relation. Dans ce contexte social, il apparaît ainsi pertinent de passer par une certaine régulation émotionnelle.

1.2.2. La régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle inclut l'ensemble des processus ou actions permettant à l'individu de modifier les modalités de l'émotion affleurante, notamment en lien avec le moment, la

manière voire même l'émotion ressentie ainsi que leur expression (Gross, 2014). Cette régulation au départ dépendante de l'environnement, à mettre en lien avec le processus de maturation du cortex cérébral, deviendra auto-régulée avec l'apprentissage. L'auto-régulation pourra être mise en lien avec les individualités et expériences de chacun que l'on peut caractériser comme des traits de personnalité. Il faudra néanmoins comprendre son importance pour une cohérence sociale (Thompson, 1990).

Il y aurait cinq points itératifs à prendre en compte dans la régulation émotionnelle, comme suit (figure 2) :

- Le choix de la situation : Si nous pouvons la choisir ou non ;
- La modification de la situation : Si nous pouvons modifier la situation ;
- L'attention donnée à la situation : Si nous pouvons moduler l'importance que nous lui donnons ;
- L'évaluation de la situation : Si nous pouvons modifier notre perception/jugement ;
- La modification de la réponse : Si nous pouvons changer notre manière d'agir, qui modifierait la situation en elle-même.

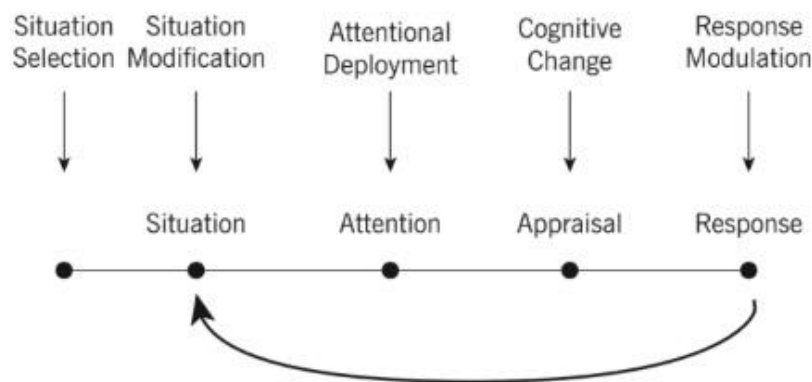


Figure 2 : Le modèle du processus de régulation émotionnelle (Gross, 2014)

Cette régulation émotionnelle concernerait les émotions dites « positives » pour permettre leur communication, et les émotions dites « négatives » pour en diminuer l'expérience. Gross expose des recherches en collaboration exposant le fait que la réduction ou la suppression émotionnelle comme mécanisme de régulation tendrait à diminuer le ressenti des émotions positives et augmenterait les signaux de l'amygdale, vu plus haut comme reliés à des émotions en lien avec la peur notamment. Cette suppression pouvant également être corrélée à des dépressions, des diminutions de la mémorisation et des difficultés relationnelles. Il contraste cette stratégie avec celle de la réévaluation cognitive « appraisal » déjà présentée plus haut,

qui aurait pour effet inverse d'augmenter les émotions dites « positives » et diminuer celle dites « négatives » provenant notamment de l'amygdale (Gross, 2014).

1.2.3. Théories cognitivo-comportementales de 3^{ème} vague

Les TCC de 3^{ème} vague en psychologie ne considèrent plus l'émotion comme un élément indésirable à éliminer à l'image des deux premiers courants (behaviourisme et cognitivisme) mais plutôt comme des leviers du développement personnel. Les piliers de cette vague concerneront la notion d'acceptation, de flexibilité psychologique et d'engagement en lien avec les valeurs de l'individu.

Nous retrouvons ainsi l'*Acceptance and Commitment Therapy* ou ACT notamment créé par Hayes. Dans cette approche, la tentative de contrôle, de fuite ou la saisie de l'événement est considérée comme génératrice de souffrance. Les praticiens encourageront ainsi les patients à accepter et observer avec attention leurs émotions et pensées dans un premier temps. L'utilisation de changements de perspective et d'exercices de modélisation sera utilisée pour favoriser une flexibilité psychologique en lien avec la situation exposée. Dans un second temps, s'engage un travail sur les valeurs du patient pour qu'il puisse s'engager dans des actions alignées. Les émotions sont utilisées comme informatrices au cours de ce processus clinique (Monestès, 2017).

La MBCT par Jon Kabat-Zinn (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) fait aussi partie de ce courant. On ajoute aux principes de cette troisième vague des pratiques comme la *mindfulness* ou la pleine conscience pour modifier le rapport aux émotions. Cette technique permet leur acceptation dans une dynamique de non-jugement. L'accent est mis sur cette première partie des TCC, que revêt l'acceptation par le caractère transitoire et impermanent de ces dernières (Lao et al., 2016).

Les émotions ont donc un impact sur le bien-être individuel et collectif, mais aussi sur l'apprentissage et la mémorisation (Gross, 2014 ; Lao et al., 2016). Il semble important de nous pencher sur le sujet. De plus, nous retrouvons dans l'éducation des dispositifs s'inspirant notamment des TCC de 3^{ème} vague que nous décrirons dans la prochaine partie.

1.3. Émotions : de la psychologie aux sciences de l'éducation

Il semble ainsi que les émotions aient un impact sur les apprentissages (Gross, 2014 ; Lao et al., 2016). Nous allons ainsi dans cette partie proposer un aperçu de cette réalité. Dans un premier temps, nous présenterons l'impact des émotions sur l'apprentissage. Cela nous

permettra ainsi d'aborder les directives nationales en lien avec les émotions, nous dirigeant vers la notion des CPS et des CE, sujet de notre mémoire.

1.3.1. Émotions et apprentissages

Comme vu précédemment, les émotions ont un impact sur l'apprentissage, notamment au niveau des processus de mémorisation. Il semblerait notamment que leur régulation ait un impact sur la réussite scolaire. Les enfants et adolescents ayant un système cortical immature sembleront avoir du mal à réguler leurs émotions et être plus sensibles aux stimuli issus d'émotions dites « positives ». Ces stimuli positifs semblent favoriser l'apprentissage, l'attention et la rétention d'informations ou l'encodage. La compréhension de ces processus émotionnels et de leur régulation semble alors être des apprentissages pertinents pour les éducateurs et enseignants (Martin & Ochsner, 2016). Il semblerait que les émotions ressenties lors de l'apprentissage sont à mettre en lien entre la valeur attribuée à la tâche et la tentative de contrôle sur cette dernière, et son résultat, modifiant ainsi l'engagement et, par conséquent, l'apprentissage en lui-même. Il sera ainsi question de prendre, dans ce contexte, les émotions des apprenants mais aussi des enseignants permettant la création d'un cadre propice et engageant pour les apprentissages (Pekrun, 2006). Comme les émotions fournissent du sens à l'individu et sont en lien avec ses valeurs, elles permettent, en lien avec l'apprentissage, de le réaliser dans un contexte de significativité améliorant sa rétention (Immordino-Yang, 2015).

Même s'il est reconnu dans la littérature que les émotions ont un impact sur les apprentissages et sur la relation enseignant-élève ou REE dans ce cadre (Damon-Tao et al., 2023), il semblerait que le sujet présente assez peu de recherches (Sutton & Wheatley, 2003). Si l'on oriente notre prisme sur la REE, il est possible d'observer que la formation des enseignants aux CE, même par des programmes courts, bénéficie à cette relation. Elle sera davantage empreinte au bien-être des deux parties, apprenants comme enseignants, répondant davantage aux besoins éventuels. Cela semble se traduire aussi par de meilleurs résultats et apprentissages (Damon-Tao et al., 2023). L'utilisation des CE permet à un climat de bienveillance de se mettre en place et donc de créer un climat plus favorable aux apprentissages (Shankland et al., 2018).

Des études à l'étranger s'intéressent aux CE dans l'apprentissage, notamment en lien avec le *Social emotional learning* ou SEL, reposant sur deux éléments qui sont la théorie de l'apprentissage social et de l'intelligence émotionnelle (Damon-Tao et al., 2023).

- ➔ L'intelligence émotionnelle : Divisée en 5 domaines qui comprennent la conscience de soi, la motivation personnelle, l'empathie, la régulation émotionnelle et la gestion des relations (Basu & Mermillod, 2011).

- ➔ La théorie de l'apprentissage social de Bandura : Reposant sur trois piliers que sont i) L'apprentissage ne se fait pas par mécanismes exclusifs d'essais-erreurs, ii) l'apprentissage social passe par des processus de symbolisation, iii) l'apprentissage social passe par des processus autorégulateurs – agentivité humaine. L'apprenant n'est ni contraint par un fatalisme environnemental, ni complètement libre. Il y a un rapport dialogique entre ces deux dimensions (Carré, 2004).

Le SEL représente ainsi la capacité des apprenants à pouvoir comprendre, exprimer, gérer les éléments socio-émotionnels de leurs vies (Basu & Mermillod, 2011). Il semblerait que la mise en œuvre de programmes reliés aux SELs permette une amélioration des apprentissages (Hennessey & Humphrey, 2020).

Des attentes institutionnelles existent depuis 2002 quant à l'introduction d'enseignements en lien avec les émotions dans les programmes, étudions davantage ce point.

1.3.2. Des attentes institutionnelles aux programmes actuels

Comme explicité dans l'introduction, l'OMS met en avant la promotion de la santé mentale et du bien-être des enfants et adolescents, notamment par la promotion des CPS. Ces CPS (Lambloy et al., 2022) sont divisés en 3 catégories : - Les compétences cognitives, - Les compétences émotionnelles et, - Les compétences sociales. L'objectif étant de former les futures générations pour qu'elles soient préparées à affronter les défis quotidiens et à pouvoir développer des attitudes en lien avec leur santé, *sensu largo* (OMS, 1997). En lien avec les préoccupations mondiales, la France s'intéresse de plus en plus au sujet de la santé mentale et tente de l'intégrer, au-delà de la dimension nationale (Ministère de la Santé, 2023), à l'éducation. On retrouve cette préoccupation institutionnelle dans les programmes notamment via le socle commun de compétences et de culture, notamment dans le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015), mais aussi par les « éducations à » comme l'éducation à la santé (Nekaa et al., 2024) et à la responsabilité (Hagège, 2017). Des kits d'empathie via le site eduscol seront mis à disposition des enseignants pour pouvoir répondre à la demande. Nous y trouvons des exercices clés en main, très inspirés des TCC de 3^{ème} vague (Eduscol, 2024). L'objectif du déploiement de ces CPS est d'améliorer les conditions d'apprentissage et le climat scolaire et de diminuer les conduites à risques. L'objectif est de permettre à toute une génération, depuis son plus jeune âge, de développer les CPS. Cet objectif est fixé par un acte interministériel (2022) à la génération 2037.

Il existe déjà des programmes s'inspirant des TCC de 3^{ème} vague en place. On pourra, par exemple, citer le programme PEACE (Présence, Écoute, Attention, Concentration, Empathie)

se déroulant au Canada utilisant notamment de la méditation laïque favorisant le développement des CPS en 8 semaines (*P.E.A.C.E Educ Santé – Elearning Mindful Education*, 2025). Dans la recherche, des programmes relevant des TCC 3^{ème} vague sont utilisés dans l'éducation et semblent démontrer une amélioration des compétences socio-émotionnelles des participants (Milaré et al., 2025). Mais, comme postulé dans l'introduction, pour développer les CPS, il faut être sensibilisé et formé à ces dernières (Odak et al., 2023).

Si des études sont faites sur le bien-être et la santé mentale des enseignants (Langevin & Laurent, 2021), démontrant les résultats prometteurs de programmes plus ou moins courts s'inspirant des techniques de TCC 3^{ème} vague (Lestage & Bergugnat, 2019), il semblerait que former les enseignants notamment aux CE permettrait d'améliorer le climat scolaire et de mieux réguler des comportements difficiles, symptomatiques d'une pensée rigide des élèves (Favre, 2012).

1.3.3. Des CPS aux CE

Comme vu dans le détail des CPS, les CE en représentent une partie. Tout comme les émotions, il semble difficile de trouver une définition acceptée universellement. On peut retrouver néanmoins une tendance générale définissant les CE en lien avec l'identification, la compréhension, l'expression, l'utilisation, la régulation de ses émotions et de celles des autres (Mikolajczak et al., 2023). Ces CE sont définies par l'auteur comme suit (figure 3) :

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
	Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...	
Identification	... sont capables d'identifier leurs émotions	... sont capables d'identifier les émotions d'autrui
Compréhension	... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
Expression	... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

Figure 3 : Les cinq compétences émotionnelles (Mikolajczak et al., 2023)

De par leur importance dans les processus d'apprentissage pour les élèves et de bien-être pour eux comme pour les enseignants, certains auteurs soulignent l'importance de soutenir les enseignants dans cet apprentissage (Cuisinier, 2016). La formation aux CE, même courte semble permettre une meilleure relation enseignants-élèves en lien avec une conscientisation de l'impact des réactions émotionnelles de l'adulte sur l'enfant (Damon-Tao et al., 2024). De plus, les compétences émotionnelles semblent être un élément important pour le développement des relations sociales, prédateur d'une bonne insertion à l'école et ainsi de réussite scolaire. Il semble donc essentiel de développer leur mise en place dans les cursus (Richard et al., 2021).

Nous remarquons, dans la littérature, la présence de programmes d'enseignement des CE basés sur des éléments issus de la psychologie. À ce titre, nous pouvons notamment citer le programme mené en Seine-Saint-Denis « école des émotions » (Courbet et al., 2022). Ces programmes s'effectuent sur des périodes données et l'enseignant y est formé une dizaine d'heures pour ensuite distribuer les enseignements en classe avec des scripts clé en main. Ces programmes étant évalués en blocs, il ne semble pas y avoir d'analyse sur les composants permettant un enseignement et un apprentissage efficace des CE (Hagège & Marimoutou, 2025). Nous pouvons également percevoir que ces éléments étant majoritairement issus de la psychologie, ils se basent sur des retours de séances individuelles d'accompagnement. Ainsi donc, nous pouvons nous questionner sur le caractère transposable voir généralisable de ces données pour l'enseignement à un groupe. La littérature semble encore ignorer un aspect crucial : les défis rencontrés par les apprenants, les stratégies pour les dépasser, et l'identification des savoirs essentiels à cet égard (ibid.).

C'est donc dans ce hiatus que s'inscrit la contribution de ce mémoire. En effet, il semblerait que les recherches en lien avec les CE dans la formation des enseignants sont « embryonnaire » (Damon-Tao et al., 2023, p. 108), leur enseignement est « peu explicite » (Beaumont & Garcia, 2020, p. 60). Il semble donc intéressant de se tourner vers cette possibilité de recherche afin d'apporter quelques éléments pour éventuellement soutenir la formation des CE pour des enseignants.

1.4. Cadre théorique retenu

Les émotions se réfèrent donc à un terme à multiples composantes (Nugier, 2009). Différents éclairages, différents champs semblent œuvrer dans le but de les définir mais sans obtenir un réel consensus. Il semble néanmoins se dégager des composants essentiels aux émotions :

- Composante physiologique / neurologique : En lien avec les changements dans le corps et les éléments d'activation des circuits neuronaux (Lajante & Droulers, 2013) ;
- Composante sociale : En lien avec la culture d'inscription de l'émotion (Chen & Jack, 2017) ;
- Composante de réponse : En lien avec les manifestations de l'émotion via les expressions faciales ou bien les comportements conséquence de la réponse émotionnelle de l'individu (Ekman, 1992 ; Matsumoto et al., 2010);
- Composante cognitive : En lien avec les mécanismes d'évaluation de l'individu par rapport à l'environnement (appraisal) (Nugier, 2009).

On fixera le cadre sur celui de l'existence des sept émotions basiques discrètes et universelles d'Ekman et Matsumoto. Ces six émotions étant les suivantes : - la joie, - la tristesse, - la colère, - la peur, - la surprise, - le dégoût, - le mépris (Sander, 2013). Nous retiendrons ensuite la définition des compétences émotionnelles de Mikolajczak (2023) avec ses cinq composantes. Elles seront définies comme étant la capacité à l'identification, la compréhension, l'expression, l'utilisation, la régulation d'émotions inter et intra personnel (Mikolajczak et al., 2023). Pour ce qui est de la méthodologie de la recherche, nous nous baserons sur les éléments relatifs aux TCC de 3^{ème} vague et présenterons, dans la partie qui lui sera dédiée, les dispositifs utilisés pour la création de questionnaires.

Maintenant que nous avons posé le cadre théorique en lien avec les émotions et les CE, et que nous nous intéressons à l'enseignement de ces CE chez les enseignants en formation initiale et continue, nous allons faire un point sur la didactique justifiant notre recherche.

2. Apport de la didactique

Cette recherche étant les prémices d'une thèse en lien avec les sciences de l'éducation et de la formation, et se basant sur des concepts empruntés aux sciences didactiques pour sa conception, tels que les conceptions initiales, il paraît essentiel de présenter ce domaine. En effet, la didactique permet de comprendre la construction, l'enseignement et l'acquisition des savoirs en lien avec une matière spécifique. Elle permet ainsi par sa maîtrise, aux enseignants de proposer des séquences pédagogiques pertinentes pour aller en direction de l'acquisition par les élèves d'un savoir visé (Astolfi, 2010).

Afin de présenter ce point, nous commencerons avec quelques généralités de la discipline, puis nous nous focaliserons sur les concepts clés, utiles pour notre recherche ici. Ma sensibilité vis-à-vis de ce champ étant plus en lien avec les sciences, notamment les sciences de la vie et de la terre (SVT), ces derniers seront ici cités pour illustrer le propos.

2.1. Didactique *sensu largo*

La didactique est un ensemble de disciplines scientifiques qui étudient les relations entre enseignant, savoir et apprenants. Par exemple, il peut s'agir de caractériser la manière dont des savoirs sont transposés en savoirs enseignés et en savoirs acquis, ou encore de comprendre les processus de construction des savoirs par les élèves en classe. Elle impliquera notamment la nécessité d'identifier les obstacles et de création de leviers de remédiations pour les apprentissages (Giordan, 1998). La didactique sera en lien étroit avec la matière concernée par l'apprentissage visé, ainsi nous trouvons une didactique par discipline.

2.1.1. Le concept de transposition

Si l'on s'intéresse aux bases de ce champ de recherche, on retrouve le concept de transposition émis en 1980 par Chevallard qui s'intéresse alors à la différence entre ce qui est enseigné et le savoir savant. Il exprime dans ses textes que la relation didactique s'établit entre trois champs dans le triangle didactique « enseignant-élève-savoir » dont le centre d'étude est le savoir en relation avec les deux autres pôles (Colomb, 1986). Ces trois pôles se retrouvent dans le triangle d'Houssaye (2014) en pédagogie. La didactique se retrouve entre le pôle savoir et enseignant, signifiant ainsi comment l'enseignant va sélectionner, organiser et transposer le savoir pour l'apprentissage.

2.1.2. La théorie des situations didactiques

Pour Brousseau (2012), l'apprentissage s'effectue au travers de « situations didactiques » qui exprime le fait de créer un environnement permettant à l'apprenant de s'y sentir bien au moyen de l'acquisition et de l'utilisation d'une connaissance donnée. Il sera parfois nécessaire, pour ce faire, d'avoir des pré-acquis ou bien, la connaissance pourra être générée d'elle-même par l'apprenant (qu'il exprime comme étant un processus génétique). Brousseau exprime les idées de Piaget par la modélisation de Wermus pour expliciter comment la théorie des situations didactiques se nourrit des conceptions autour de la « genèse de la pensée logique ». L'apprenant entrevoit et reconnaît l'objet par rapport à ses préconceptions nommées « prédicat amalgamé ». Ces préconcepts sont constitués de « composants contextuels » exprimant les conditions permettant la reconnaissance dudit objet. Si ces conditions ne sont pas réunies, il n'y aura pas reconnaissance de l'objet, cela sera ainsi limitant. L'apprentissage revêt donc un parcours permettant de laisser ces limitations. Ce parcours possède des étapes dont la « centration » sur une des composantes contextuelles, puis sa « décantation » qui permet son détachement du prédicat. Chaque connaissance possède ainsi des conditions qui lui seront spécifiques (ibid.).

2.1.3. La théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1989)

Cette théorie développée par Vergnaud explicite la difficulté de l'appréhension des compétences en situation. Les concepts ciblés par l'apprentissage ne sont pas ainsi isolés mais appartenant à ce qu'il nomme des « champs conceptuels ». Cet espace met en relation des concepts entre eux, le lien qu'ils constituent et les opérations à réaliser (schèmes) afin de résoudre un problème.

Il regroupe ainsi :

- **Les problèmes ou situations** : Regroupant l'ensemble des contextes où le concept prend sens, est utile.
- **Les schèmes ou invariants opératoires** : Regroupe les connaissances de l'apprenant en acte pour parvenir à une résolution. On y retrouve ainsi les « concepts en acte » et les « théorèmes en acte ». Les concepts en acte sont les éléments utilisés implicitement pour l'analyse et la décision face à un problème. Les théorèmes en acte sont des éléments tenus pour vrais et qui créent une anticipation du résultat. Des schèmes inadaptés au concept vont être la cause des erreurs commises par l'apprenant.

- **Les formes symboliques et linguistiques** : Représentations qui peuvent être choisies et seront partagées socialement pour représenter et communiquer le concept ainsi que ses propriétés.

L'apprentissage se veut ici l'état d'une différenciation et d'une intégration de schèmes provenant de la mise en contact et de la résolution de situations variées au sein du champ conceptuel. Développer ses compétences, processus complexe et non linéaire, sera ainsi la possibilité pour l'apprenant de mobiliser des schèmes de plus en plus complexes et pertinents, ce qui permet une conceptualisation des actions et ainsi une stabilité de ces invariants opératoires.

2.2. Les conceptions / représentations en didactique

Les conceptions initiales ou les représentations forment les idées, les croyances qu'ont les apprenants avant même qu'une situation d'apprentissage institutionnelle se produise (Giordan, 1999). Elles se créent pour permettre à l'individu de comprendre le monde dans lequel il vit et ont une certaine validité. Ces conceptions ayant eu une validité empirique seront résistantes au changement et pourront représenter des obstacles ou des filtres à l'apprentissage de nouveaux savoirs (Astolfi & Peterfalvi, 1997). Gaston Bachelard (1884 - 1962), dans son ouvrage « la formation de l'esprit scientifique », sera l'un des précurseurs de cette notion explicitant les obstacles épistémologiques à l'apprentissage. Il précisera la nécessité de rupture avec l'ancien savoir (Fabre, 2013), parfois résistant pour aller en direction d'une nouvelle conception (Bachelard, 1999). On mettra en lien ces obstacles avec la pensée commune nécessitant une rupture épistémologique pour accéder au savoir (Astolfi et al., 2008). Pour Astolfi, ces conceptions répondent à différents critères chez l'apprenant :

- Spontanées ;
- Cohérentes et opérationnelles dans leur expérience subjective ;
- Résistantes à un changement.

Il y a donc besoin d'un réel travail didactique de la part de l'enseignant afin de pouvoir accompagner les processus d'apprentissage des apprenants en direction d'un « nouveau savoir » (Astolfi, 2010). Le dépassement de la conception initiale ou « objectifs-obstacles » nécessitera pour cet auteur son identification, la mise en place de situations pédagogiques la mettant en jeu, la gestion du transfert de responsabilité de résolution du problème (dévolution) et la création solide de leur résolution (Lemoyne, 1993).

André Giordan (1946 – 2023) nous présente un modèle d'apprentissage allostérique, comme un élément essentiel à notre cadre théorique, en lien avec le terme biologique des protéines

allostériques qui se modifient et changent de conformation en rapport avec leur environnement. L'apprentissage est ainsi mis en lien avec les différents éléments pouvant l'influencer, nommée « environnement didactique ». Cet environnement contient ce qui a rapport avec la connaissance, la société et l'individu (Giordan, 1994). Dans son ouvrage sur l'erreur, il nous indique également l'importance de la confrontation à l'erreur de l'apprenant permettant une conscientisation des limites de son modèle de savoir et offrant la possibilité d'une création de situation de tension cognitive. Tension cognitive provenant d'une déstabilisation nécessaire à la genèse du savoir (Weil-Barais, 1998).

Dans un article provenant de l'Université de Liège, on peut retrouver la définition de Clément apparue dans des écrits de Giordan sur ce concept qu'il définit de cette façon :

C'est un univers construit de significations, mettant en jeu des savoirs accumulés et plus ou moins structurés, proches ou éloignés des connaissances scientifiques qui leur servent de références (Clément dans Giordan A., Y. Girault et P. Clément, 1994) (cité dans Honorez et al., s. d.)

Les représentations sociales représentent aussi une origine aux représentations initiales. Cette dernière est en lien avec la pensée collective et nécessitera, selon les auteurs, d'une double rupture. Epistémologique pour la première, prônée par Bachelard, puis, de réinsertion sociale du savoir, prônée par Moscovici (Astolfi et al., 2008).

Nous utiliserons donc la notion de conceptions initiales pour notre recherche, en lien avec le modèle allostérique de Giordan, mettant en lumière la nécessité d'une conscientisation de ces conceptions permettant la rupture pour l'accès au savoir. Cette notion de conception prendra en compte l'expérience subjective de l'apprenant, mais aussi l'impact des représentations sociales sur ses représentations.

Afin de pouvoir étudier ces conceptions initiales, il nous faudra les recueillir puis les analyser. Pour ce faire, nous utiliserons deux cadres, un emprunté à la sémantique et l'autre à la théorie des représentations sociales dont nous avons commencé à aborder l'existence à la fin de ce second point.

3. Cadre d'analyse sémantique

Afin de pouvoir analyser les questionnaires prévus dans la méthodologie de recherche de ce mémoire pour le recueil des conceptions initiales des participants sur les émotions, nous allons utiliser des cadres d'analyses issus de la sémiotique et des représentations sociales, dont nous allons aborder le cadre ci-après. En effet, ces cadres nous permettront notamment d'avoir accès au sens des éléments discursifs déclarés par les participants dans notre questionnaire de recherche (Hébert, 2018). Ils nous permettront ainsi de caractériser des conceptions initiales, de croyances dans les justifications argumentatives notamment lors d'une analyse plus qualitative.

3.1. La théorie des blocs sémantiques

La théorie des blocs sémantiques ou TBS est issue de la théorie de l'Argumentation dans la langue (ADL) présentée par Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombre en 1976, puis en 1983. La structuration du discours influencerait son argumentation et ainsi le sens qu'ils définissent notamment comme « échelle argumentative » (Ducrot & Anscombre, 1976, p. 5). Chaque élément du discours possède sa propre valeur argumentative sous-jacente et va modifier la perception du récepteur, orientant ainsi le sens tiré des éléments argumentatifs et donc la suite des réponses et/ou discussions de l'échange. L'argumentation est ainsi inséparable du sens des mots. Dans cette théorie de l'ADL, le locuteur choisit ainsi les éléments de son discours en termes de sens sous-jacent de l'ordre de la sémantique en fonction du sens pragmatique qu'il souhaite donner à son intervention. Cette compréhension permet d'analyser les échanges pour y saisir les directions et sens désirés par les locuteurs. La langue est donc un outil argumentatif en soi.

C'est dans un travail de thèse que Marion Carel énonce la théorie des TBS en s'appuyant notamment sur l'ADL et sur certaines de ses failles. O. Ducrot exprime que cette théorie est plus « radicale » et « supprime certaines incohérences de l'ADL » (Ducrot, 2016, p. 53-54). Cette approche sémantique décrit les expressions linguistiques par rapport aux relations argumentatives établies entre elles. Dans ce cadre, les mots et les expressions peuvent déclencher des parcours ou enchaînements d'arguments spécifiques qui vont donner du sens au discours (Ducrot, 2016, p. 61). La TBS veut donner « un format identique à tous les éléments constitutifs du sens » (Ducrot, 2016, p. 55) proposant un atome sémantique fait d'un enchaînement argumentatif de type : Phrase X – Connecteurs (sens « donc » ou « pourtant ») - Phrase Y. Cet enchaînement argumentatif qualifié comme pouvant être normatif (Phrase Y si X) ou transgressif (Phrase Y bien que X) (Ducrot, 2016, p. 56).

Basé sur ce principe des TBS, une méthode d'étude de représentation sémantique et conceptuelle semble être pertinente dans le cadre de la recherche de ce mémoire. En effet, dans la théorie des TBS, chaque bloc sémantique lié dans l'argumentation transportent une représentation du monde préconstruite dans le langage. Le sens se construit dans la relation des blocs sémantiques entre eux. Ainsi, le sens de l'énoncé dirige ce qu'on peut et ne peut pas dire et par conséquent, le discours qui s'en suivra. Elle permettra en outre, au-delà de l'étude des mots eux-mêmes et de leurs sens, d'analyser les éléments argumentatifs associés. Proposée par Galatanu dans un chapitre de livre, elle nous permet une méthode d'analyse de l'acte remercier dans l'espace francophone (Skattum, 2017).

Le premier cadre proposé repose sur la sémantique des possibles argumentatifs ou SPA qui met en lien l'étude de la partie sémantique d'un mot se définissant comme acte rendant compte de sa valeur informative avec sa partie pragmatique. La partie pragmatique rend compte de la notion d'échange dans le discours, de son inscription situationnelle dépendante d'un contexte, et donc environnementale de ce que l'on s'autorise ou de ce qui y est autorisé ainsi que de l'impact et de la direction que l'on cherche à produire (Ducrot & Anscombe, 1976, p. 5). Ces notions sont schématisées de la façon suivante dans la théorie de l'ADL (figure 4).

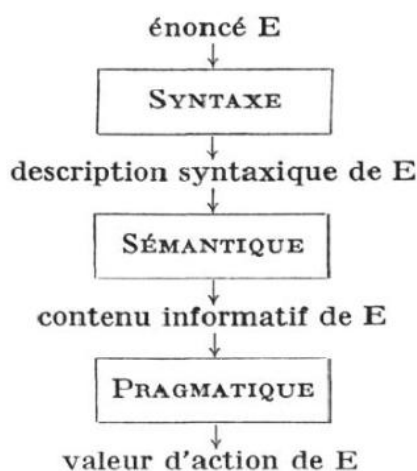


Figure 4 : Schéma tripartite de la structure de la langue en ADL par Ducrot et Anscombe (1976).

Dans l'article associé, Ducrot et Anscombe (1976) reprennent la structure en trois couches de Charles W. Morris en rendant compte d'une interdépendance entre ces trois éléments où seul ce qui ressort d'une des couches est utilisé pour la suivante. Le niveau pragmatique se nourrit des « outputs » de l'analyse sémantique pour son amorçage (p. 6).

La théorie de la SPA nous permet d'accéder à la signification lexicale des mots permettant de rapporter les représentations perçues par la langue, ainsi que le « potentiel argumentatif » de ces derniers perçus dans la partie pragmatique. Par cette mise en lumière pragmatique et

donc contextuelle, on pourra alors voir le discours renforcer voire contrarié (Marie, 2009). Selon Galatanu, cité par Marie (2009), la SPA expose le « cinétisme », c'est-à-dire l'impact linguistique du discours ou sa transformation quand il est mis en rapport à un processus qu'elle exprime comme étant « holistique et associatif ». En ayant pour base des hypothèses autour du sens du mot et de ses occurrences, nous pouvons reconstruire sa signification lexicale en ajoutant les informations sémantiques et discursive. Nous pouvons ainsi avoir accès à la représentation polysémique « perçue » et « modélisée » par la langue autour des mots, référencée notamment par Kleiber (Demange, 2002), ainsi qu'au « potentiel discursif » lié à la partie argumentative du discours que nous avons commencé à exposer plus haut notamment en lien avec les auteurs Anscombre, Ducrot et Carel. Galatanu ajoute à cela l'impact de l'environnement contextuel ou de la partie pragmatique dans le discours (Marie, 2009).

La SPA exprime la signification lexicale à travers un modèle en couches successives (Skattum, 2017, p. 138) :

- Le noyau (caractérisation sémantique stable du mot en lien avec la conceptualisation de la langue) qui sera recherché dans un premier temps à partir de discours pour mettre en lumière les éléments stables de la signification du mot. La mise en lumière des noyaux pour des termes polysémiques se fera par une approche rendant compte des différentes définitions existantes (Marie, 2009);
- Les stéréotypes (associations au noyau de différentes représentations en lien avec la culture d'ancrage) seront relevés dans la structure discursive dans un second temps et constituent les blocs d'argumentation interne (Carel & Ducrot, 1999) ;
- Les possibles argumentatifs (séquences de discours dans des blocs sémantiques externes à la signification du mot mais en lien avec les stéréotypes) permettant de comprendre la cinétique des mots comme défini précédemment et sont considérés comme blocs d'argumentation externe (Marie, 2009);
- Le déploiement argumentatif (séquences argumentatives en lien avec les occurrences présentes dans le discours).

Dans ce modèle de Galatanu, nous allons construire le sens et la signification des mots via le discours qui devient alors source des modèles sémantico-discursifs et qui rendra notamment compte des parties stables et du noyau. Le stéréotypage, quant à lui, manifestation cinétique lexicale, permettra de mettre en lien des parties du noyau avec des blocs d'argumentation interne et donc d'avoir accès à l'interface entre les discours et l'action humaine (ibid.).

La SPA permet la mise en lien des significations lexicales avec des valeurs sociales et d'ainsi entrevoir l'impact produit dans le système de valeur « autrement dit, la parole apparaît non seulement comme l'interstice de la manifestation des systèmes de valeurs et d'influence, mais également, comme un lieu de jaillissement de nouvelles valeurs et de nouveaux systèmes de penser de la société et l'homme » (ibid). Dans le cadre de Galatanu, nous retrouvons l'utilisation d'un protocole sémantique expérimental SPA pour avoir accès aux représentations sémantico-conceptuelles en lien avec la culture associée. Il consiste en l'association spontanée de mots désignant les notions en lien avec les représentations culturelles reliées, par exemple : « Quels mots associez-vous aux mots triste et tristesse ? » (Skattum, 2017). Nous espérons ainsi retrouver des cooccurrences entre les participants pour relever les représentations.

L'analyse des informations recueillies nous permettra certainement de soulever des champs d'association sémantique et donc d'avoir la formation de blocs sémantiques dans lesquels nous pourrons identifier les tendances dans les conceptions initiales en lien avec les émotions.

3.2. Les représentations sociales

Au-delà de la constitution des éléments argumentatifs présents en réponse à nos questions ouvertes, il convient de noter que nos questionnaires se veulent tendre à une représentativité de ce qui se passe dans notre société. C'est ainsi que le concept des représentations sociales peut nous aider à étayer ce point.

Le concept de représentation sociale prend racine dans la sociologie par l'apport de Durkheim. Les « représentations collectives » seraient le produit de la société, la jonction de toutes les individualités au sein du collectif. De ce fait, elles semblent être plutôt stables et normatives pour l'auteur (Deschamps & Moliner, 2012). Ce sera au travers de l'apport de Moscovisci que se révélera la nomination de représentations sociales. Bien qu'inspiré de son prédécesseur, il ajoutera une notion de dynamique à son propos et d'inclusion à des connaissances préexistantes. Elles seront présentées comme modelant chez les individus, leur perception de la réalité par des systèmes de connaissances, symboles et croyances. Ces systèmes de représentations dans lesquels évoluent les individus vont alors influencer les croyances et les comportements (Michel & Zouaghi, 2024). Dans son ouvrage Jodelet (1989) exprime que cette connaissance de sens commun construit une réalité commune à partir d'expériences, savoirs transmis et modèles pour l'ensemble social qui le partage et l'exprime. Les représentations sociales, pour Flament et Rouquette en 2003, sont ainsi des éléments cognitifs liés formant une manière de voir le monde et partagés par un groupe social (cité dans Seca, 2003).

Il y aurait, selon Abric deux composantes aux représentations sociales dans leur structure sémantique :

- Le noyau central
- Le système périphérique

3.2.1. Le noyau central

Élément stable structurant le sens et l'organisation de la représentation. Le noyau central est donneur de sens et détermine les liens entre les différents éléments de la représentation. Il sera en lien avec ce que l'individu conçoit comme étant la nature de l'objet et sa relation avec ce dernier (Abric, 2003). Il sera vu comme normatif pour Moliner et véhiculera ainsi une charge sous-jacente de ce qu'il conviendra de faire (Lheureux et al., 2008). La stabilité du noyau sera préservée grâce à des systèmes plus souples au contexte social que sont la hiérarchie intra-noyau ainsi que la négociabilité des éléments centraux (Monaco & Lheureux, 2011).

3.2.2. Le système périphérique

Élément d'adaptation à la réalité pour Abric, il semblerait qu'elles peuvent selon Flament avoir un impact significatif dans le fonctionnement de la représentation (cité dans Abric, 2003). Ce système va permettre en outre à l'individu de modifier le sens de la représentation en lien avec son expérience personnelle voire de groupe. Ce système conditionnel aura alors une portée « descriptive » et/ou « prescriptive » (Lheureux et al., 2008).

3.2.3. Contextes d'études des représentations sociales

Certains contextes d'étude des représentations sociales pourront être appliqués à notre recherche. En effet, nous pourrions ainsi nous inspirer du modèle de l'analyse des similitudes de Flament de 1962, cité par Asloum et Bedoussac (2020). Ce modèle se base sur les cooccurrences qui mettent en lumière les liens entre les différentes représentations. Cela pourrait nous permettre d'identifier les termes centraux et les communautés ou blocs sémantiques associés. Nous pouvons mettre en lien ces procédés avec ceux explicités plus haut, appartenant au cadre sémantique choisi. Étonnamment, à part une étude culturelle (Deng et al., 2019), nous n'avons pas trouvé de travaux caractérisant les représentations sociales que les personnes ont des émotions.

Maintenant que nous avons mis en lumière le cadre théorique de cette recherche et abordé certains éléments nous conduisant à la méthodologie de recherche, nous allons vous présenter la problématique de ce travail ainsi que les hypothèses relevées dans la littérature auxquelles nous tâcherons de répondre.

4. Problématique et hypothèses.

Notre sujet s'oriente vers la mise en lumière des conceptions initiales (Giordan, 1999) sur les émotions (Sander, 2013). En effet, il semble important dans la formation des enseignants de prendre en compte leurs conceptions initiales ou représentations obstacles afin de les franchir et de permettre un apprentissage (Favre & Reynaud, 2021). De plus, et afin de répondre au hiatus illustré plus tôt dans notre écrit, notamment en lien avec les CE (Beaumont & Garcia, 2020 ; Damon-Tao et al., 2023 ; Hagège & Marimoutou, 2025), nous nous proposons de répondre à la problématique suivante :

Quelles sont les conceptions initiales sur les émotions des adultes ? Existe-t-il une différence entre les enseignants et d'autres corps de métier ?

Nous avons pu relever dans la littérature, ainsi que dans nos expériences quotidiennes, différents éléments permettant de poser des hypothèses portant sur les contenus des conceptions initiales :

- 1 - Sélectionner la situation par évitement expérientiel permet d'éviter les émotions négatives sans effet contre-productif (Diefendorff et al., 2008 ; McRae, 2016) ;
- 2 - Utiliser les stratégies de distractions permet d'éviter les émotions négatives sans effet contre-productif (ibid.) ;
- 3 - Dévier son attention pour échapper aux émotions, via la nourriture, de l'alcool, du tabac ou de la drogue, est une stratégie efficace et constructive pour éviter les émotions négatives (Aldao et al., 2010) ;
- 4 - La suppression et l'évitement des émotions et des pensées peut être une stratégie de régulation émotionnelle à long terme sans conséquences négatives (ibid.) ;
- 5 - La rumination est une stratégie permettant la résolution des problèmes émotionnels (ibid.) ;
- 6 - Les femmes auraient plus de facilité à réguler leurs émotions que les hommes (Shields et al., 2006) ;
- 7 - Les émotions sont néfastes pour la performance individuelle.

Pour résoudre ce problème, nous allons mettre en œuvre une méthode de recherche en accord avec le cadre théorique établi que nous allons exposer ci-après.

5. Méthodologie

Afin de relever les conceptions initiales des enseignants en formation initiale et continue, et dans un souci de temporalité inhérent à la production de ce mémoire, nous avons opté pour une méthode de recueil par questionnaires dont les questions ont été sélectionnées et rédigées grâce à la littérature comme suit.

5.1. Cadre théorique des questions

Différents cadres théoriques ont servi au montage des questionnaires.

Le questionnaire 1, ouvert à tous, référencé dans le tableau 1 est monté comme suit :

Tableau 1 : Groupement de questions du Questionnaire 1 en lien avec le cadre théorique

<u>Questions :</u>	<u>Cadre théorique de référence :</u>
<u>Groupe 1</u> : Questions sur la situation personnelle (âge, métier, genre) et si elle influence les émotions.	Lectures de comptes-rendus de consultations TCC 3 ^{ème} vague (Monestès, 2017).
<u>Groupe 2</u> : À propos des émotions. Associations spontanées.	Lectures de comptes-rendus de consultations TCC 3 ^{ème} vague (Monestès, 2017). Association au mot « émotion » suivant le cadre de Galatanu (Skattum, 2017). Proposition de Mme Hagège pour la classification par force de rapport.
<u>Groupe 3</u> : Émotion située dans un souvenir – Questions rédactionnelles.	Proposition de Mme Hagège.
<u>Groupe 4</u> : Mes émotions et moi. Questions scorées sur échelle de Likert selon des questionnaires validés dans la littérature en TCC. Selon le score, demande de précisions sur la réponse (argumentation demandée).	Questionnaire des cinq facettes de la <i>mindfulness</i> (FFMQ-15) (Baer et al., 2022) - document utilisé : (Baer et al., 2012) ; Questionnaire d'acceptation et d'action en lien avec les TCC (AAQ-II) (Hayes et al., 2004) - questionnaire utilisé : (Monestès et

	al., 2009) ; Questionnaire d'échelle de dépression, de stress et d'anxiété (DASS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995) – document utilisé : (Ramasawmy, 2015).
<u>Deux dernières questions</u> : Demande de continuation et prise de contact pour la thèse. Lien pour le questionnaire 2.	Pas de cadre théorique à citer ici.

Le questionnaire complet est disponible dans l'annexe 1.

Un second questionnaire était proposé si les gens voulaient poursuivre l'étude. Ce second questionnaire portait sur une projection dans une situation pour mettre en lumière le ressenti de la personne, ses pensées d'évaluation de la situation (appraisal), l'action réalisée (préparation à l'action) et sa régulation émotionnelle. Ce principe se base sur ce qui a été extrait des parcours thérapeutiques présents dans le livre sur l'ACT (Monestès, 2017) et correspondent à la séquence en lien avec les émotions (Lajante & Droulers, 2013). Neuf situations ont ainsi été proposées dans ce questionnaire. La dernière question proposée est argumentative, elle propose de donner un conseil à quelqu'un sur la gestion émotionnelle également en lien avec des retours de situations cliniques de la TCC et le programme MBER (Éthique de la responsabilité basée sur la méditation) de Mme Hagège. Nous retrouvons, à la fin de ce questionnaire, une proposition de continuation pour la thèse également. Ce questionnaire n'a pas pu être exploité suffisamment pour prétendre à une présentation rigoureuse dans ce mémoire. Il sera potentiellement réexploité afin de rédiger un article l'année prochaine.

Le troisième questionnaire était à destination des thérapeutes en TCC. Considérés comme les experts du domaine, l'ensemble des questions portait sur les conceptions initiales sur les émotions nommées « croyance » pour permettre une compréhension sémantique, ainsi que les stratégies de régulation observées en séances avec des patients. Ce questionnaire est disponible dans l'annexe 2. Les professionnels pouvaient ensuite répondre aux questionnaires 1 et 2 s'ils le souhaitaient à titre personnel.

5.2. Processus de diffusion des questionnaires

5.2.1. Protection des données

Pour respecter les normes RGPD (CNIL, 2022), les questionnaires ont tous été saisis dans LimeSurvey dont les serveurs sont en lien avec l'université. Au début de chaque questionnaire, un cadre éthique, clarifiant notamment l'anonymat, et un consentement éclairé étaient proposés. Ce dernier a été fourni par Mme Hagège en lien avec ses propres recherches. Vous pourrez retrouver ce cadre dans l'annexe 3.

5.2.2. Diffusion des questionnaires

Le questionnaire 1 a été diffusé via email par la liste de diffusion des étudiants en Master MEEF SVT et PE 1^{ère} et 2^{ème} année, puis aux Licences 3 BGSTU, futurs Master MEEF SVT suivis lors de mon parcours professionnel.

Un email a aussi été envoyé à des collègues de travail, aux camarades du Master PIF, à des amis et à de la famille. Dans ces emails, j'ai précisé qu'ils pouvaient partager le questionnaire s'ils le souhaitaient. Un exemple d'email est disponible dans l'annexe 4.

Pour ce qui est du questionnaire 3 pour les thérapeutes, j'ai pris les emails de ces derniers sur le site de l'AFTCC (Association Française de Thérapie Comportementale et Cognitive) et via la carte de France (AFTCC, 2025). J'ai envoyé vingt mails en essayant d'avoir au moins un à deux thérapeutes par zone géographique pour éviter des biais relatifs à une potentielle culture endémique.

Il était possible de quitter les questionnaires à tout moment, de les reprendre plus tard en fonction du temps de chacun ou non.

5.3. Méthode d'analyse des données

Nous avons recueilli 68 réponses pour le questionnaire 1, 30 pour le questionnaire 2 et 2 pour le questionnaire 3 (cf. annexe 5.1). Les données recueillies de LimeSurvey ont été récupérées au format Excel avec sélection des réponses complètes (cf. annexe 5.2). Ce format permet leur mise en forme afin de pouvoir les analyser. Ces fichiers Excel ont ensuite subi un traitement codifié, puis un passage par le logiciel NotePad pour leur permettre d'être utilisables sur le logiciel IRaMuTeQ (cf. annexe 6). IRaMuTeQ est un logiciel permettant des analyses textuelles statistiques libre de droits. Il offre plusieurs possibilités comme le « nuage de mots », les « dendrogrammes », les « analyses de similitudes » ... Pour notre mémoire, il nous paraît pertinent d'utiliser les analyses de similitudes, ainsi que les occurrences des formes actives

pour mettre en lumière les occurrences dans les réponses des participants notamment dans le questionnaire 1.

Des choix ont été effectués pour codifier les réponses du questionnaire 1, notamment en lien avec les questions du premier et de l'échelle de lecture du quatrième groupe de questions. Ces choix auront une influence sur le traitement et l'analyse des données. Ils se présentent comme suit pour les questions du premier groupe :

- Âge des participants : Nous avons regroupé les participants par tranche d'âge. Cette tranche a été déterminée par rapport à la médiane et à la cohérence des populations. Nous avons ainsi créé trois tranches d'âges. Une inférieure ou égale à 25 ans, où se trouve la moitié de notre échantillon, une tranche entre 26 et 40 ans, et une tranche entre 41 et 65 ans. Nous avons ainsi un biais d'échantillonnage puisque nos populations des deux dernières tranches d'âges sont moindres. Cette décision a été prise dans un souci de cohérence psycho-sociale des échantillons.
- Profession : Afin de pouvoir faire une analyse cohérente avec le sujet et de nous permettre une comparaison entre des populations enseignante ou provenant d'autres catégories socio-professionnelles, nous avons divisé notre échantillon en 4 catégories selon les métiers recueillis. Nous avons ainsi la catégorie Enseignement comportant enseignants en poste ou en formation initiale/continue et formateurs ; la catégorie Médical comportant les métiers du soin et de la thérapie ; la catégorie Administratif comportant des métiers de responsables, secrétariat, juristes, commerciaux et enfin la dernière catégorie Autre contient les métiers non déterminables par ces trois catégories à savoir marin, conducteur d'enfants en situation de handicap, invalidité. Nous avons ensuite regroupé dans une autre partie distincte ces autres catégories de métier afin de les comparer au public dans l'enseignement. Cette distribution ne permettant pas un partage égal dans toutes les catégories, notamment pour celle de quatre divisions, nous aurons également un biais d'échantillonnage.

Dans le groupe 4 de questions, chacune d'entre elles était reliée à un questionnaire validé dans la littérature scientifique dont les résultats étaient codés par une échelle de Lickert. Le questionnaire FFMQ-15 (R. A. Baer et al., 2012) était basé sur une échelle de 1 à 5 ; AAQ-II (Monestès et al., 2009) était basé sur une échelle de 1 à 7 ; quant à DASS-21 (Ramasawmy, 2015), il était basé sur une échelle de 1 à 4. Afin de créer une harmonisation et de faciliter la lecture de ces questionnaires, nous avons recodifié les échelles de valeurs pour standardiser un score unique sur 10 réinterprété sur une échelle de Lickert à 3 niveaux : - Bas, - Moyen – Élevé. La division de ce score s'est effectuée au regard des scores totaux obtenus par notre échantillon, notamment la médiane et les quartiles, comme suit dans le tableau 2 ci-après. Ce

score a été nommé score de CE, plus il est élevé, et plus cela présage de CE de l'individu au regard des questions proposées dans le corpus.

Tableau 2 : Distribution des scores de compétences émotionnelles.

Score CE Bas	Score CE Moyen	Score CE Élevé
Strictement inférieur à 4	Entre 4 et 6	Strictement supérieur à 6

Le calcul des scores a été obtenu par rapport au total obtenu par les participants aux 14 questions du groupe 4. Il a été calculé grâce à la formule suivante (équation 1) :

Équation 1 : Calcul du score de CE - Questionnaire 1

$$Score\ i = \left(\frac{Total\ i - min}{max - min} \right) \times 10$$

Score i : Score individu ; Total i : Total obtenu par l'individu ; min : résultat minimum et max : résultat maximum.

Ainsi, si nous donnons un exemple : Un individu qui a obtenu un total de 41. Le minimum étant 14, car 14 questions. La standardisation s'étant faite sur 4, le maximum possible était de 56. Nous obtenons le calcul suivant :

$$\left(\frac{41 - 14}{56 - 14} \right) \times 10 \cong 6,43$$

Cet individu a ainsi obtenu un score d'environ 6,43 en arrondissant à la décimale, il aura par conséquent un score CE élevé.

Des analyses quantitatives ont été effectuées à l'aide du logiciel Excel permettant à ce mémoire de présenter une méthode mixte d'analyse. Ces analyses ont été effectuées à partir du corpus de réponse des participants, exporté depuis LimeSurvey, en lien avec des analyses de tri croisés notamment.

Des éléments méthodologiques issus de la TBS pour décrire la structure de phrase et nous permettre d'en retirer les conceptions initiales, ainsi que des éléments relatifs aux représentations sociales lorsque nous sommes confrontés aux stéréotypes sociaux, seront mobilisés pour permettre l'interprétation des données.

Le questionnaire 2 – Situations, n'a pas pu être exploité suffisamment pour prétendre à une présentation rigoureuse dans ce mémoire. Il sera potentiellement réexploité afin de rédiger un article l'année prochaine.

Le questionnaire 3 – Thérapeutes, a quant à lui été exploité exclusivement de manière qualitative de par un échantillonnage restreint.

5.4. Présentation de l'échantillon

L'échantillon de travail, ou bien la population de répondants, du questionnaire 1 était composé de 68 participants. Les données socio-démographiques sont les suivantes :

- Âge : 35 participants ont moins de 25 ans donnant une moyenne d'âge de 22.89 ans (arrondi à la décimale), et un écart-type d'environ 1.28 (arrondi à la décimale) ; 16 participants ont entre 26 et 40 ans avec une moyenne d'âge de 31.94 ans (arrondi à la décimale) et un écart-type de 4.17 (arrondi à la décimale) ; et 17 participants ont entre 41 et 65 ans avec une moyenne d'âge de 50 ans pour un écart-type de 7.03 (arrondi à la décimale).
- Genre (basé sur le sexe biologique) : 56 participants sont de sexe féminin et 12 participants sont de sexe masculin.
- Métier : 48 participants sont enseignants, 6 participants entrent dans la catégorie administrative, 9 participants entrent dans la catégorie médicale et 5 participants entrent dans la catégorie Autre.

L'échantillon de travail pour le questionnaire 3 se base sur deux thérapeutes, l'une appartenant démographiquement à la zone de Limoges, et la seconde à la zone de Clermont-Ferrand.

Nous pouvons constater, avec cette présentation de notre échantillon qu'il sera difficile d'avoir une lecture au-delà de la tendance de par le biais d'échantillonnage présent exposé ici. Nous allons maintenant proposer une présentation des résultats obtenus lors de cette investigation.

6. Résultats de l'investigation

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de l'investigation qui nous paraissent significatifs pour faciliter la lecture. Pour ce faire, nous commencerons par les résultats du premier questionnaire puis, dans un second temps, ceux du troisième questionnaire, celui des thérapeutes. Nous avons laissé volontairement les réponses brutes comportant les fautes d'orthographe, de syntaxe et abréviations afin de respecter le propos original des répondants.

6.1. Présentation des résultats du questionnaire 1 – Conceptions initiales des émotions.

Cette partie concernera uniquement les données relatives au premier questionnaire. Nous présenterons ces résultats par thématiques. Nous commencerons par l'influence des données socio-démographiques et personnelles sur les compétences émotionnelles, puis la mise en évidence d'éléments de co-occurrence en lien avec les émotions.

6.1.1. Analyses socio-démographiques et personnelles en lien avec le score de CE

Afin de mettre en lumière de potentielles conceptions initiales, nous allons croiser les données entre des éléments socio-démographiques et le score de CE.

6.1.1.1. Influence de l'âge

Notre échantillon répond en majorité que pour lui, l'âge influence les émotions (annexe 7.1). Si nous explorons d'autres éléments en lien avec l'âge et que l'on met en corrélation la tranche d'âge avec notre score CE dans un graphique (figure 5), on observe un score bas uniquement pour les catégories d'âges « inférieur à 25 ans » et « de 41 à 65 ans ». La tranche d'âge « inférieur à 25 ans » semble présenter une tendance à avoir un score CE moyen. La population dont l'âge est compris entre « 26 à 40 ans » démontre une différence de presque 30% entre les scores moyens et élevés de CE, ayant un CE plus élevé. Pour la tranche d'âge de « 41 à 65 ans » les scores moyens et élevés sont en parfait équilibre. Le groupe de « 26 à 40 ans » présente donc un meilleur score de CE que les deux autres tranches d'âges.

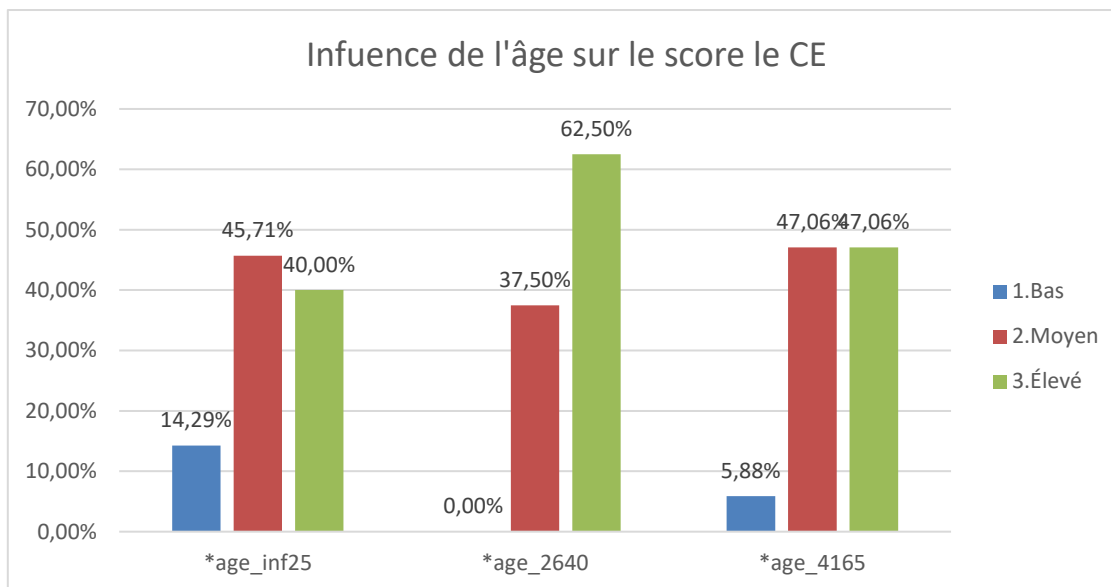


Figure 5 : Graphique de l'influence de l'âge en fonction du score de CE

En nous intéressant aux moyennes (tableau 3) et écart-types (tableau 4), nous pouvons retrouver les résultats suivants :

Tableau 3 : Moyenne du score CE en fonction de la tranche d'âge

AGE	1.Bas	2.Moyen	3.Elevé	Total général
*age_2640		5,396825397	6,761904762	6,25
*age_4165	3,80952381	5,297619048	7,053571429	6,036414566
*age_inf25	3,238095238	5,133928571	6,93877551	5,585034014
Total général	3,333333333	5,23015873	6,912202381	5,854341737

Il semblerait que les moyennes au sein d'une classification de score CE soient relativement proches, peu importe la tranche d'âge dans laquelle nous nous trouvons.

Tableau 4 : Écart-type du score CE en fonction de la tranche d'âge

ÂGE	1.Bas	2.Moyen	3.Élevé	Total général
*age_2640		0,5143445	0,636901671	0,892989408
*age_4165	#DIV/0!	0,305176164	0,491876016	1,116579016
*age_inf25	0,398409536	0,678849845	0,746274793	1,447520057
Total général	0,42591771	0,56441832	0,647079989	1,274062934

Nous retrouvons une certaine homogénéité dans notre échantillon, avec une distribution relativement proche de la moyenne. Nous pouvons cependant émettre des tendances d'une dispersion plus élevée pour la tranche d'âge « inférieur à 25 ans » avec un score CE élevé.

Si nous croisons ces résultats avec des réponses de participants, nous constatons qu'en général il est mentionné que l'âge et l'expérience qui en résulte justifient cette influence de l'âge sur les émotions (annexe 7.2).

6.1.1.2. Influence du métier

La population semble répondre en majorité que le métier influence les émotions (annexe 7.3). Si l'on observe la répartition du score CE en fonction des différentes catégories de métiers, on observe la représentation suivante (figure 6) :

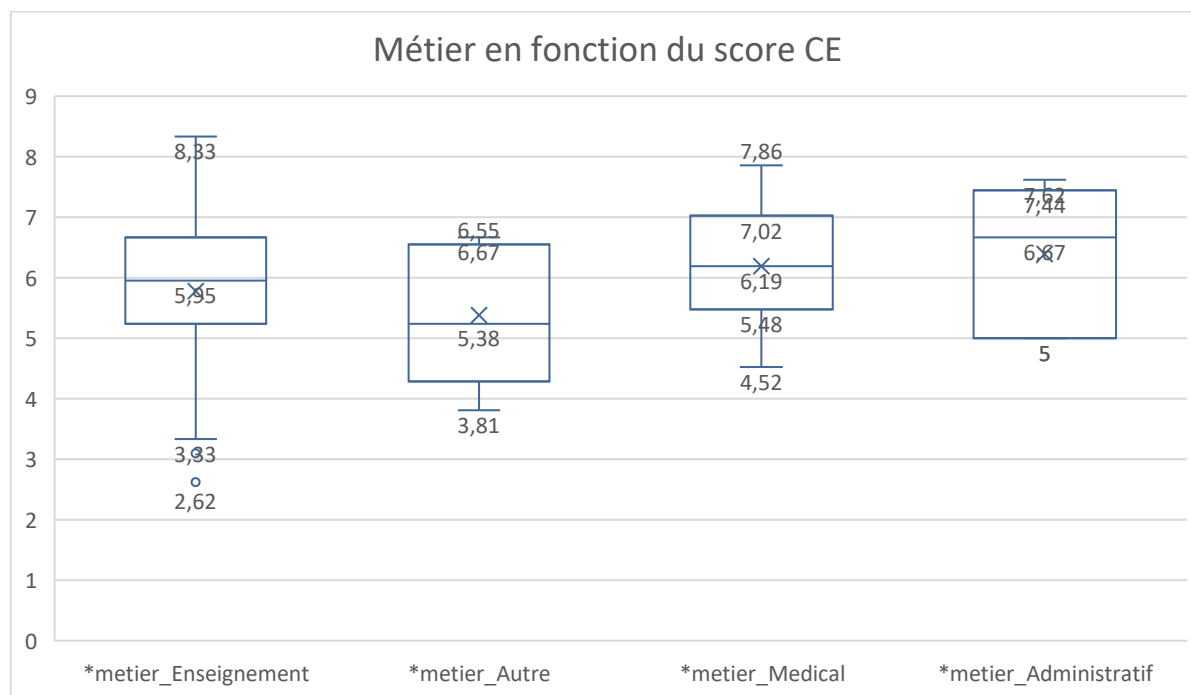


Figure 6 : Box plot de la répartition des scores CE par métiers

Il semblerait que la population enseignante présente une répartition plus étalée, avec un écart-type de 1.33 de son score CE contre entre 1.05 pour la population « métier médical », 1.18 pour la population « métier administratif » et 1.19 pour la population « métier autre ». Mais il convient de signaler que cette population est composée de plus de membres dans notre étude. Néanmoins, nous pouvons observer que les médianes du score CE appartenant aux quatre catégories de métiers que sont l'enseignement, l'administratif, le médical et les autres, sont proches.

Si nous croisons ces données avec des extraits de questionnaires des participants, nous retrouvons chez le public enseignant des éléments explicitant un besoin de gestion de ses émotions et de celles des élèves, manifestant une envie d'être une référence (annexe 7.4).

Nous pouvons citer par exemple ces extraits : « Le métier oblige à la maîtrise des émotions! » ; « Le métier de PE implique une exposition constante à de nombreuses émotions, aussi bien les siennes que celles des élèves. Nous devons construire un climat de classe favorable,

accompagner les élèves dans leur développement, et faire face à des situations parfois complexes, ce qui conditionne la manière de vivre et de gérer ses émotions ».

Pour les trois autres catégories professionnelles, regroupées dans une seule classe sous IRaMuTeQ pour faciliter l'exploitation des données, nous pouvons voir davantage d'éléments de gestion des émotions en lien avec le stress et la distanciation émotionnelle (annexe 7.5).

Nous pouvons notamment citer les éléments recueillis suivants : « C'est un métier stressant. Donc effectivement cela conditionne les émotions » ; « En s'occupant de patient, en étant en contact avec la maladie et la mort, la joie et la tristesse, le tout en étant soumis à des contraintes de moyen, de temps » ; « Beaucoup de stress donc incidence sur l'impact des émotions ».

En utilisant la méthode des TBS (Ducrot, 2016), nous analysons les données pour chercher à comprendre la conception initiale pouvant générer le score minimum chez les enseignants. Nous nous trouvons face à un individu situé dans la tranche d'âge « inférieur à 25 ans » en formation d'enseignement. À la question : « Pourquoi les émotions sont une source de problème dans ma vie ? », la réponse obtenue est : « Je n'arrive pas à les contrôler » ; puis à la question : « Comment mes pensées et mes émotions m'empêchent de vivre ma vie comme je veux ? », l'individu répond : « En n'arrivant pas à contrôler mes émotions, je peux sur-réagir pour des choses qui n'en valent pas la peine ».

Si nous analysons cette dernière phrase par la méthode des TBS (Ducrot, 2016), on retrouve une phrase de type « cause → conséquence négative » avec une structuration comme suit :

[(NE PAS CONTRÔLER SES ÉMOTIONS)] **DONC** [(SUR-RÉAGIR) *qui est lui-même une conséquence de* (RÉPONSE NÉGATIVE À UN ÉVÉNEMENT QUI NE VAUT PAS LA PEINE - NEGATIF)].

Pour vivre sa vie comme on le voudrait, il faudrait **DONC** contrôler (i.e réprimer ou éviter) ses émotions.

6.1.1.3. Influence du genre

Notre échantillon total, majoritairement féminin, indique, à la question de l'influence du genre sur les émotions, que le genre influence davantage les émotions à 55.88% (annexe 7.6).

En poursuivant par l'analyse du score CE moyen en fonction du genre, nous pouvons retrouver la figure 7 ci-après :

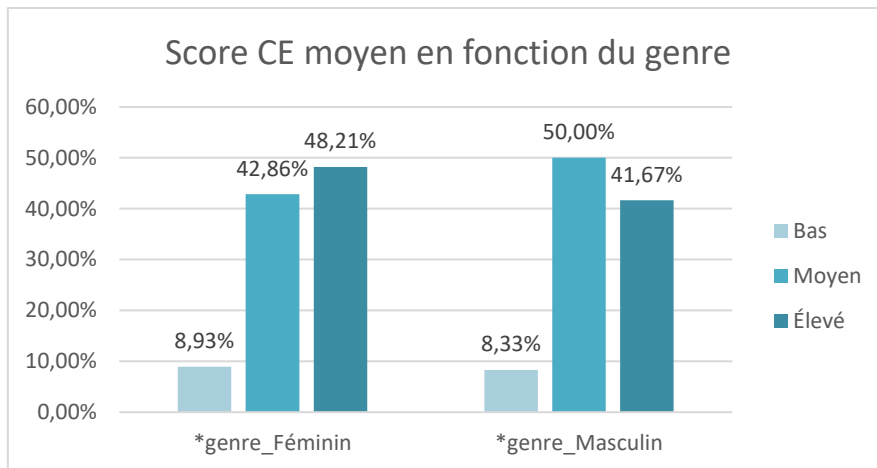


Figure 7 : Graphique de l'influence du genre sur le score CE

Il semblerait que les femmes aient un score CE plus élevé, et que le genre masculin obtienne davantage de scores moyens.

Si nous croisons ces données avec les verbatims recueillis, nous remarquons que l'influence du genre est généralement justifiée par le fait que les femmes soient plus enclines à être dans le registre émotionnel que les hommes en lien avec des « croyances » et des « stéréotypes » sociaux (annexe 7.7). Nous pouvons ainsi extraire les éléments de réponse suivants : « Oui, entre hormones différentes et conditionnement social et éducatif, il me semble que les facteurs ne manquent pas : "ne pleure pas comme une fille", "quelle hystérique!".... » ; « Les femmes par leurs hormones ont une plus grande sensibilité et les hommes une agressivité » ; « L'hystérie qui qualifie les femmes. Une femme s'énervé, elle est hystérique. Un homme s'énervé, il a ses raisons. Une femme est de suite considérée comme émotive. Un homme ne doit pas pleurer. Tous ces stéréotypes sont en cours de mutation mais ils restent bien ancrés chez les anciennes générations » ; « On dit souvent que les filles sont plus sensibles que les garçons (ce qui se confirme avec mon frère par exemple) ».

6.1.1.4. Influences des données socio-démographiques sur les conceptions initiales

Lors de notre questionnaire, il était demandé une justification si les participants estimaient que l'une des données socio-démographiques influençaient les émotions. Grâce au logiciel IRaMuTeQ, nous avons pu faire un recoupement statistique afin de mettre en lumière la co-occurrence entre les mots et les concepts interrogés. Ces derniers ont été consignés dans un tableau synthétique, consigné en tableau 5, pour faciliter leur présentation.

Tableau 5 : Tableau comparatif synthétique des cooccurrences entre données socio-démographiques et leur influence sur les émotions.

	Enseignants	Autre
Âge influence	Expérience, vivre, apprendre, gérer, enfant, manière, vie, prendre, situation, adulte	Expérience, vivre, impression, gérer, devenir, apprendre, recul, vie, enfant, penser
Genre influence	Penser, gérer, ressentir, hormone, différent, pleurer, exprimer, stéréotype, social, vivre	Penser, gérer, accepter, vivre, sensibilité, voir, hystérique, exprimer, passer, socialement
Métier influence	Élève, Gérer, manière, vivre, classe, face, conditionner, contrôle, apprendre, prendre	Vivre, contact, conditionner, gérer, distance, famille, stress, patient, vie, mettre

On repère ici que les occurrences chez les enseignants comme pour les autres professions semblent similaires pour la question de l'influence de l'âge et du genre sur les émotions. Ces éléments diffèrent lorsqu'il s'agit du métier. Nous repérons en effet des mots plus spécifiques en lien avec les métiers, même si l'on repère des notions de gestion/contrôle des deux côtés.

6.1.1.5. Souvenir et émotions

Dans cette partie, nous présenterons les données issues des questions du groupe 3. Pour ne pas en surcharger la présentation ainsi que pour un souci de cohérence de lecture, les éléments d'interprétation des conceptions initiales sous-jacentes issus de la TBS (Ducrot, 2016) seront présentés dans la partie discussion.

Il semblerait que la tristesse, la joie, suivie de l'anxiété/stress sont les émotions vécues comme fortes puisque plus souvent citées (annexe 8). Nous retrouvons par exemple : « grande tristesse suite au décès d'une amie : douleur perte sentiment d'abandon » ; « J'étais très très contente (joie) quand ma meilleure amie m'a dit qu'elle avait rencontré quelqu'un » ; « Le stress, l'angoisse d'échouer à un examen ».

Si nous croisons ces données dans un graphique avec le score CE de notre questionnaire (figure 8), on remarque que les individus ayant cité un souvenir en lien avec la joie ont tendance à avoir un score CE plus élevé. On peut corrélérer ces résultats notamment avec des travaux de Hammon-Jones (2011) qui traitent des attitudes en lien avec les émotions. En effet, dans ces travaux, il semblerait qu'une attitude d'engagement face à des émotions dites « négatives » serait le marqueur d'une stratégie de régulation émotionnelle que l'on peut corrélérer à des compétences émotionnelles plus élevées. Ceux ayant cité la tristesse présentent une tendance à une CE plus élevée, bien que le CE moyen soit présent. Les individus exposant un souvenir qu'ils estiment en lien avec une émotion de stress ou d'anxiété ainsi que de peur, ont tendance à avoir une CE moyenne. Ce sont les individus exposant de la colère qui ont tendance à avoir une CE plus basse que les autres. Pour ce qui est de la réponse proposant un souvenir en lien avec le dégoût, n'ayant qu'une seule réponse, comme nous pouvons le voir sur la figure 9 de dénombrement en lien avec les émotions, cela ne nous semble pas pertinent de tirer des conclusions en termes de CE.

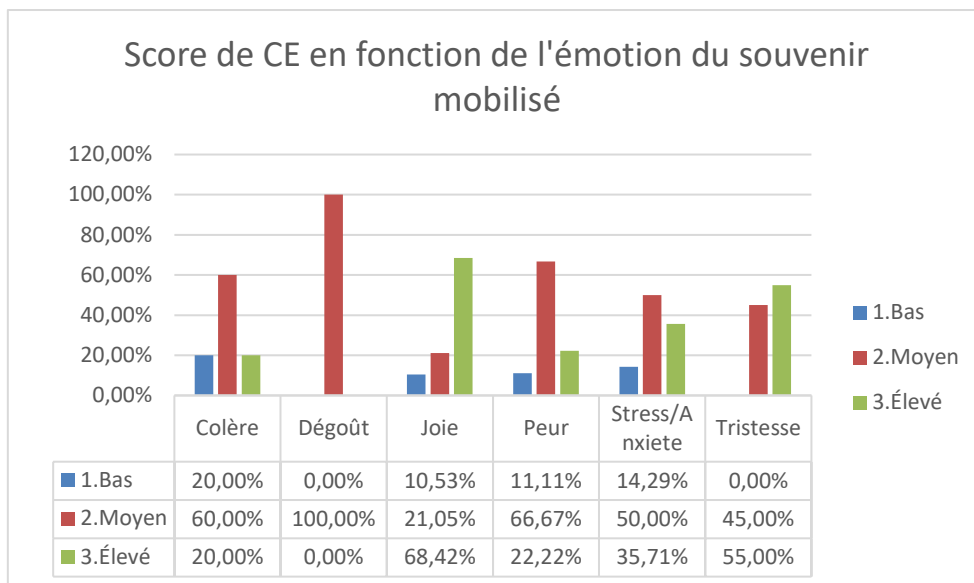


Figure 8 : Score de CE en fonction de l'émotion du souvenir mobilisé

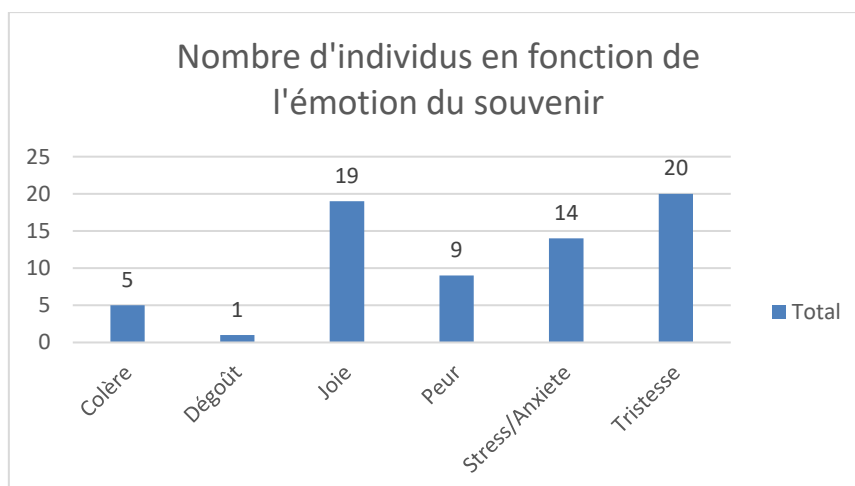


Figure 9 : Dénombrement des individus par émotions évoquées dans leur souvenir.

6.1.2. Analyses textuelles

Cette partie traitera uniquement des éléments textuels du groupe 2 de questions. Nous présenterons les données de façon synthétique pour plus de lisibilité.

6.1.2.1. L'influence des émotions

Après avoir effectué une analyse de similitudes via le logiciel IRaMuTeQ, nous obtenons les résultats suivants en lien avec ce qui influence les émotions (figure 10).

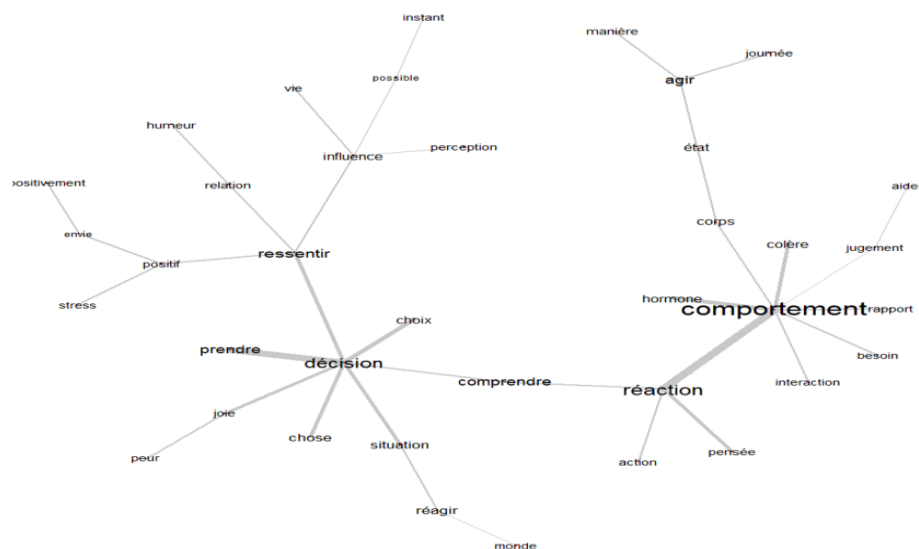


Figure 10 : Analyse de similitudes de l'influence des émotions (logiciel IRaMuTeQ)

Nous observons quatre grands ensembles : - Décision ; - Réaction ; - Comportement ; - Ressentir. Pour notre échantillon, et en lien avec la question posée, il semblerait que les émotions influencent ces quatre grands éléments correspondants ainsi notamment aux dimensions physiologiques et cognitives des émotions comme cité dans le cadre théorique.

Pour ce qui est de l'endroit de manifestation, des éléments du tronc et de la tête sont les plus cités (annexe 9).

6.1.2.2. Synthèses sur les émotions

Nous avons pu relever dans un tableau (tableau 6) les formes actives les plus employées dans les réponses d'association spontanées en lien avec les mots suivants : « Émotions », « Joie », « Tristesse », « Colère », « Peur », « Mépris », « Surprise », « Dégoût ».

Tableau 6 : Tableau synthétique des 10 mots occurrents dans la population aux émotions

Plus cité

EMOTIONS	JOIE	TRISTESSE	COLÈRE	PEUR	MÉPRIS	SURPRISE	DÉGOÛT
sentiment	bonheur	larme	injustice	angoisse	hautain	inattendu	vomir
ressentir	sourire	pleur/pleurer	rouge	stress	rejet	cadeau	rejet
joie	rire	deuil	rage	inconnu	mauvais	joie	repoussant
tristesse	famille	perte	cri	cri	indifférence	étonner/éton	sale
peur	soleil	pluie	frustration	horreur	arrogant	imprévu	odeur
colère	amour	déception	perte	noir	violet	sursaut	répugnant
amour	plaisir	gris	violence	danger	dégoût	choc	peur
réaction	ami	chagrin	agacement/ag	mort	hiérarchie	vie	saleté
sensation	enfant	solitude	mensonge	adrénaline	supérieur	étonnement	vert
vie	jaune	mélancolie	contrôle	avenir	ignorance	stress	marron

Moins cité

Si nous faisons le même type de travail pour comparer les occurrences entre les populations enseignantes de notre échantillon des autres professions (annexe 10), nous pouvons retrouver les mêmes mots mais avec des fréquences d'occurrences différentes.

6.2. Présentation des résultats du questionnaire 3 – Conceptions initiales des émotions, questionnaire thérapeutes.

Nous présenterons cette partie avec un récapitulatif des éléments de réponse fournis par les thérapeutes notamment sur les conceptions initiales. L'ensemble de leurs réponses est disponible dans l'annexe 11. Ces éléments seront discutés dans la prochaine partie du mémoire.

Les thérapeutes ayant répondu à notre questionnaire semblent avoir identifié des croyances, que nous caractérisons dans cette étude comme des conceptions initiales de la manière suivante :

- Les émotions sont durables dans le temps ;
- Les émotions sont immuables et cela impacte les pensées et comportements (pas de perspectives d'améliorations) ;
- Il faut éviter la peur (évitement) ;
- Il faut supprimer / rejeter les émotions, surtout certaines (qualifiées de négatives) (évitement) ;
- Il y a une hiérarchie des émotions (positives et négatives) ;
- Il faut s'attacher à certaines émotions (saisie phénoménologique : au sens saisir le phénomène) (Hagège, 2022);
- En parler fait augmenter la souffrance, il faut donc les réprimer (évitement) ;
- Accepter que les progrès soient progressifs ;
- Il faut éviter les émotions (évitement).

7. Discussion

Nous allons dorénavant proposer une discussion avec présentation de perspective des résultats obtenus et présentés dans la partie précédente. Cette discussion sera proposée notamment en lien avec le cadre théorique et d'autres apports bibliographiques afin de valider ou non certaines de nos hypothèses et mettre en lumière des éléments auxquels nous n'avons pas songé en début de recherche. Nous proposerons dans un second temps, une réflexivité sur les limites inhérentes à cette investigation. Nous avons laissé volontairement les réponses brutes comportant les fautes d'orthographe et abréviations afin de respecter le propos original des répondants.

7.1. Discussion des résultats

Nous proposons ici une exploitation des résultats obtenus et présentés plus haut afin de pouvoir les interpréter et mettre en lumière de potentielles conceptions initiales sur les émotions. Ces éléments seront présentés en lien avec les réponses argumentatives, et croisés par thématiques pour plus de clarté.

Nous commencerons par discuter avec une perspective ancrée sur les données socio-démographiques, puis, nous proposerons un second point de réflexion prenant appui sur les éléments de souvenirs pour terminer sur une partie ayant pour focus les éléments relatifs aux mots en lien avec les émotions présentés dans la partie d'analyse textuelle précédemment.

7.1.1. Discussion en lien avec les données socio-démographiques

7.1.1.1. Discussion sur les conceptions initiales en lien avec l'âge

Il semblerait que notre échantillon estime que l'âge a un impact sur les émotions qu'il justifie dans ses réponses argumentatives, comme dues notamment à l'acquisition d'expérience, de recul et d'une certaine sagesse. On pourrait donc ici envisager la présence d'une conception initiale explicitant que l'âge améliore les compétences émotionnelles. Ces éléments semblent être corroborés par les chiffres de manière relative comme présentés dans la figure 5. En effet, on observe que la différence entre la tranche d'âge inférieure à 25 ans et celle entre 41 et 65 ans n'est pas significative pour un score CE moyen et élevé avec pour un score moyen, une moyenne de 5.13 pour la tranche inférieure à 25 ans contre 5.29 pour celle comprise entre 41 et 65 ans par exemple. Néanmoins, si l'on compare ce score CE élevé, ce sont les individus entre 26 et 40 ans qui y présentent un pourcentage plus élevé de population. Ces résultats peuvent être mis en relation avec d'autres études explicitant que les individus appartenant à des tranches d'âge plus élevées ont tendance à utiliser davantage de stratégies de type

évitement et répression (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011), et qui selon la littérature sont des stratégies limitant le bien-être émotionnel de l'individu (Lamboy, 2021) et par conséquent la CE. La suppression émotionnelle, coûteuse en termes d'efforts cognitifs, augmenterait la fatigue mentale, créerait un état de dissonance entre ce qui est ressenti et ce qui est mentalisé et ainsi, une forte pression générant de l'anxiété et du mal-être à long terme (Chambers et al., 2009). En effet, on remarque que leur moyenne générale des scores CE est plus basse que celle des individus entre 26 et 40 ans. De plus, il semblerait que les jeunes adultes utilisent davantage de stratégies visant à la réévaluation des situations, notamment grâce à leurs possibilités cognitives (Oriyama et al., 2025), qui permettent une meilleure CE, ce qui pourrait expliquer ces résultats. Il semblerait qu'il existe ainsi une conception initiale portant sur l'âge et la régulation émotionnelle qui transparaît dans les réponses, même si, comme le démontre les chiffres, cette notion peut être mise en cause.

7.1.1.2. Interprétation des conceptions initiales en lien avec le métier

Dans notre étude, il semble que le métier n'influence pas significativement la CE, comme l'étaye la figure 6. Il convient de noter que notre échantillon est composé en majorité d'enseignants, et que les autres catégories de métier ne sont certainement pas suffisamment représentées pour pouvoir émettre ici une tendance réellement étayée et solide. Néanmoins, les métiers représentés ont tous une connotation sociale et une dimension de contact à l'autre, et par conséquent, de CE, ce qui peut expliciter des scores médians similaires. Lorsque nous nous intéressons à la distribution de ces scores, on retrouve néanmoins le score maximum de CE dans les métiers de l'enseignement, puis en second lieu dans les métiers du médical. On peut notamment expliquer ces points en lien avec la grande dimension de régulation émotionnelle exigée par ces métiers (Audrin & Bressoud, 2022 ; Maheux et al., 2022).

L'influence du métier sur les émotions (annexe 7.4 et 7.5) semble indiquer néanmoins deux éléments. Dans la population de l'échantillon classée dans l'enseignement, il semble se dégager une idée que la gestion émotionnelle est en lien avec un modèle à donner ou bien une figure d'accompagnement ou de sécurité (Richard et al., 2021), pour les autres métiers, regroupés dans ces éléments de réponse, il semble que la tendance pour expliciter la gestion émotionnelle soit en lien avec la gestion du stress et une notion de distance pour éviter une certaine contamination émotionnelle pouvant être délétère (Gendron, 2007).

Le minimum se trouvant également dans les métiers de l'enseignement, nous avons cherché à recroiser cette information avec d'autres pour tenter d'en comprendre la signification. Grâce à la méthode des TBS (Ducrot, 2016) exposée dans la partie des analyses, nous avons pu constater qu'il semblerait falloir contrôler, réprimer voire éviter ses émotions pour vivre sa vie

comme désiré. Cet élément de contrôle semble être synonyme de non-réaction ici, que l'on pourrait assimiler à une stratégie de répression ou d'évitement émotionnel que l'on sait contre-productif pour les CE (Kotsou, 2023). Nous sommes ainsi ici en présence d'une potentielle conception initiale qui semble être limitante (Chambers et al., 2009).

7.1.1.3. Discussion sur les conceptions initiales en lien avec le genre

Bien que la distribution de notre échantillon en termes de genre ne permette pas d'émettre des conclusions arrêtées, car ayant beaucoup plus de femmes que d'hommes, nous pouvons néanmoins retrouver une certaine tendance. Il semblerait en effet que les femmes présentent un score CE plus élevé que les hommes que l'on pourrait mettre en lien avec la plus grande conscience qu'elles ont des émotions. Si l'on met en lien ces éléments avec les réponses aux questions de l'influence du genre sur les émotions, on relève des stéréotypes sociaux déjà présents dans la littérature qui semblent être davantage prescriptifs (Niedenthal et al., 2009). On retrouve ainsi le fait que les femmes seraient plus sensibles, exprimeraient plus leurs émotions et pourraient même « exploser plus facilement », le mot « hystérique » apparaît également. Les hommes y sont davantage décrits comme ne montrant pas les émotions en lien avec de la « faiblesse » notamment. Nous pouvons ainsi émettre de possibles conceptions initiales comme celle que les femmes sont plus sensibles aux émotions, ou que les hommes doivent réprimer leurs émotions répondant au principe de représentation sociale car représentant une explicitation construite par un groupe social d'une compréhension donnant du sens à leur monde ainsi qu'une direction aux actions orientant notamment les comportements. Ces représentations constituent ainsi des croyances stéréotypées ici (Asloum & Bedoussac, 2020). Il semble néanmoins exister peu de littérature mettant en lien émotions et représentations sociales. En cela, ce résultat, portant sur un échantillon encore très modeste, pourrait ouvrir la voie à ce type d'étude faisant défaut dans la littérature.

7.1.2. Association d'émotions aux souvenirs

Dans cette partie, il nous semble intéressant de nous focaliser sur les éléments de réponse en lien avec des scores CE bas, ou les résultats pouvant susciter des interrogations afin de tenter de mettre en lumière des conceptions initiales sur les émotions. Cette partie ne sera donc pas exhaustive.

Comme représenté dans la figure 8, il semblerait que les individus présentant un score CE bas exposent un souvenir en lien avec de la colère et du stress/anxiété. Si nous nous intéressons aux éléments de réponse apportés en complément, nous pouvons relever des éléments rendant ces résultats cohérents.

Un individu nous présente ces éléments dans ses réponses : « Le fait qu'une émotion prenne le dessus peut empêcher d'autre de s'exprimer et donc de donner un cercle vicieux en renforçant les émotions négatives » ; « La personne en face à elle aussi était « contaminée » et a fini par ressentir la même émotion ». Si l'on utilise la méthode de la TBS (Ducrot, 2016) comme fait précédemment, pour analyser ces deux éléments, nous obtenons les structures suivantes :

La première phrase présente une structure de « situation initiale problématique → aggrave le problème → renforce le problème » dont le connecteur logique peut s'assimiler au **DONC** :
[(ÉMOTION PREND LE DESSUS)] **DONC** [(EMPÊCHE D'AUTRES ÉMOTIONS DE S'EXPRIMER)] **DONC** [(CERCLE VICIEUX) qui est lui-même caractérisé par (RENFORCEMENT DES ÉMOTIONS NÉGATIVES)].

On peut ainsi envisager deux conceptions initiales sous-jacentes de type : « Le manque de régulation émotionnelle ne permet pas à d'autres émotions de s'exprimer » ; et « le manque de régulation émotionnelle mène à un renforcement des éléments émotionnels négatifs ».

La seconde phrase présente une structure de type « condition de l'environnement → résultat inévitable » dont le connecteur logique peut également s'assimiler au **DONC**.
[(PERSONNE EN FACE ÉTAIT "CONTAMINÉE")] **DONC** [(FINIR PAR RESSENTIR LA MÊME ÉMOTION)].

Nous pouvons ainsi lire une autre conception initiale ici qui serait potentiellement de type : « Lorsqu'une personne ressent des émotions, nous sommes contaminés par elle de façon inévitable » ; « l'environnement impacte mes émotions » ; ou bien ; « je suis victime des émotions de l'autre » (Gendron, 2007). On retrouve ainsi l'idée que l'environnement a un impact fort, invasif, sur l'état émotionnel et qu'il semble impossible de ressentir différemment (Cottraux, 2021).

Si l'on s'intéresse à une réponse en lien avec un score CE bas que les participants ont estimé répondant à du stress et de l'anxiété, nous pouvons retrouver ces éléments de réponses chez un individu racontant son vécu en lien avec des examens :

« Je suis devenue désagréable et autocentrée, je ne prenais plus le temps de faire la conversation avec mon entourage. Je me renfermais sur moi-même ». Il répond « NON » à la question demandant si des stratégies ont été mises en place en lien avec cette émotion.

En lien avec la TBS, cette phrase proposée se compose d'une structure de type « Problème → Manifestation du problème → Renforcement du problème » avec connecteurs logiques **DONC**.

[(DEVENIR DÉSAGRÉABLE ET AUTOCENTRÉE)] **DONC** [(NE PLUS PRENDRE LE TEMPS DE FAIRE LA CONVERSATION AVEC SON ENTOURAGE)] **DONC** [(SE RENFERMER SUR SOI-MÊME)].

Nous pouvons envisager des conceptions initiales de type : « Les émotions provoquent de l'isolement » ; « les émotions font ressortir le pire de moi-même ». Nous retrouvons ainsi des stratégies d'évitement et de manque d'expression des émotions. Cet individu exprime notamment le côté contre-productif de ces stratégies (Aldao et al., 2010).

Nous remarquons également que les individus parlant de tristesse et ayant une CE plus élevée mentionnent des souvenirs d'une tristesse plutôt empathique et de stratégies de régulation et d'adaptation, de *reappraisal* en lien avec les émotions. Tandis que ceux présentant une CE moyenne, présentent des souvenirs d'une tristesse plutôt personnelle sans éléments de CE (annexe 8.1).

Prenons des exemples de réponses pour illustrer ces cas :

- Individu A avec tristesse a CE élevé : « Pensées de peur (perdre la personne), auto déception » - Stratégie en lien avec l'émotion : « En parler à d'autres personnes proches ». Nous retrouvons ici une stratégie de demande d'aide et d'accompagnement pour permettre de laisser l'émotion s'exprimer, ces éléments peuvent expliquer une CE à score élevé (Mikolajczak et al., 2023).
- Individu B avec tristesse a CE élevé : « Je n'avais plus envie de m'investir avec d'autres personnes dans le domaine pro. Je me suis recentrée sur moi et ma famille. » - Stratégie en lien avec l'émotion : « J'ai digéré. J'ai fait un rêve où je divorçais de mon ancien ami. Je lui disais que je l'aimais et je lui souhaitais le meilleur mais il ne tournait pas la tête pour me regarder. Il était figé sur le juge. C'est pas grave poursuit ton chemin, je suis en paix. J'espère que tu la trouveras aussi ». On peut retrouver dans ce cas des éléments en lien avec les TCC de 3^{ème} vague, notamment les approches de l'ACT où cet individu accepte la situation et ne procède pas à une saisie phénoménologique (Monestès, 2017).
- Individu C avec tristesse a CE moyen : « Elle a influencé sur ma pensée. Le fait de cogiter, de ressasser. » - Stratégie en lien avec l'émotion : « NON ». On remarque ici un processus de rumination (Aldao et al., 2010).

En analysant cette phrase avec la TBS on obtient la « structure d'affirmation et explicitation » suivante :

[(ÉMOTION INFLUENCE SUR PENSÉE)] **DONC – explicitation** - [(LE FAIT DE COGITER ET DE RESSASSER)].

On peut ainsi comprendre une potentielle conception initiale qui pourrait être que « les émotions influencent les pensées de manière contre-productive en boucle ».

- Individu D avec tristesse a CE moyen: « J'ai ressenti une très forte tristesse » - Stratégie en lien avec l'émotion : « J'ai essayé de réprimer ma pensée, de refouler le souvenir pour ne pas pleurer en public ». Nous retrouvons ici la stratégie de l'évitement que l'on sait impactant la CE (Aldao et al., 2010). La notion du regard de l'autre est aussi présenté dans la fin de la phrase avec cette idée de jugement social implicite répondant à une préoccupation de préservation de l'image (Pasquier et al., 2008). Nous pouvons ainsi retrouver une notion de représentation sociale ici sur le fait que « les émotions ne doivent pas être montrées en public », répondant à la nécessité de régulation émotionnelle social (Hochschild, 1979).

Si l'on utilise la TBS pour analyser cette phrase, nous retrouvons la « structure d'action de contrôle → éviter une situation sociale », aboutissant aux blocs suivants :

[(ESSAYER DE RÉPRIMER PENSÉE ET REFOULER SOUVENIR)] **DONC - pour éviter** - [(NEG PLEURER EN PUBLIC)].

On peut ainsi retrouver des conceptions initiales de type : « La vulnérabilité émotionnelle est indésirable ou négative » ; « la régulation émotionnelle doit se faire en fonction des attentes sociales » ; « réprimer ou refouler sont de bonnes stratégies de régulation puisque répondant aux attentes sociales ».

7.1.3. Associations spontanées aux mots d'émotion.

Nous allons dans cette partie interpréter les éléments textuels relevés notamment grâce au logiciel IRaMuTeQ afin d'essayer d'en retirer des éléments potentiels pouvant nous mener vers des conceptions initiales.

Ainsi, dans le tableau 6 de synthèse, présenté dans le point 6.1.2.2, on peut émettre les tendances suivantes. Les émotions sont mises en lien avec des sentiments, des réactions et des manifestations physiques, étant cohérentes avec leur dimension physiologique et cognitive (Lajante & Droulers, 2013). Ils sont mis en lien avec des éléments de vécu personnels (Lacroux, 2022). De plus, il a été surprenant, à titre personnel, de retrouver des couleurs associées aux émotions bien que cet élément soit présent dans la littérature, notamment dans la psychologie des couleurs (Colletta, 2003). J'ai ensuite souhaité

comprendre s'il y avait une différence entre le public enseignant et provenant d'autres corps de métier (annexe 10). En effet, cette étude relevant d'un état préliminaire à la constitution d'éléments d'enseignement didactiques pour les futurs enseignants, il me semblait intéressant de chercher à savoir s'il existait des différences issues d'un endémisme professionnel en lien avec les conceptions sur les émotions. Cette comparaison ne donne pas lieu à de grandes différences significatives. Les mots employés sont les mêmes mais avec une fréquence d'occurrence différente. Il ne semble pas y avoir de différence significative entre le public issu de l'enseignement ou d'autres corps de métiers.

7.1.4. Point de vue de spécialistes

Dans cette partie nous mettrons en lien les éléments apportés par les experts avec des éléments de littérature.

Nous retrouvons une prévalence des stratégies d'évitement dans leurs témoignages, en cohérence avec ce que nous pouvons retrouver dans la littérature (Aldao et al., 2010 ; Diefendorff et al., 2008 ; McRae, 2016). Des éléments relevant d'une hiérarchisation des émotions semblent également être bloquants, en effet, il n'y a pas de valence positive ou négative des émotions puisqu'elles représentent toutes l'expression d'un besoin (Kotsou, 2023). Les mécanismes de déni, refoulement et déniégation peuvent renforcer la sensation que les émotions sont difficiles à surmonter et ainsi engager des conceptions allant dans le sens de l'immuabilité et de la permanence illusoire dans le temps de leurs manifestations (Juignet, 2022). Il semblerait également que des phénomènes de saisie phénoménologique transparaissent dans les conceptions (Hagège, 2022). Se saisir de ce que l'on souhaite accentuer notamment en lien avec une idée de hiérarchie des émotions et une saisie plus délétère en lien avec les ruminations, que l'on sait aujourd'hui impactant de nombreuses psychopathologies (Baeyens et al., 2012).

7.1.5. Bilan sur les hypothèses

Si nous reprenons nos hypothèses, il semblerait que l'on retrouve des conceptions initiales en lien avec des stratégies d'évitement expérientiel – hypothèses 1, 2 et 4 - (Diefendorff et al., 2008 ; McRae, 2016). La notion de distraction, comme proposé dans les hypothèses 2 et 3, apparaît notamment dans quelques réponses : « Oui l'envie de surmonter ça et de me plonger dans le travail » ; « J'ai laissé pleurer mon corps mon corps et mon esprit ; j'ai tenté d'oublier la situation en buvant un verre d'alcool et en décidant de m'amuser ». Ce recours à l'échappement notamment pour éviter les émotions se retrouve également illustré dans la littérature. (Aldao et al., 2010). Des éléments tels que la rumination apparaissent également, comme explicité précédemment, et corroborent notre hypothèse 5.

Nous retrouvons également des croyances en lien avec des représentations sociales de genre comme proposé dans l'hypothèse 6 : « les femmes sont plus liées au registre émotionnel que les hommes », ou d'attentes « le regard des autres, la notion de jugement ».

Nous n'avons pas relevé d'éléments étayant notre hypothèse 7 qui rendait compte du lien entre émotions et performativité.

D'autres éléments de conceptions initiales ont pu être construits explicités plus haut en lien avec la régulation émotionnelle, la notion que les émotions font ressortir le négatif et impactent dans un cycle vicieux, les pensées ainsi que l'idée qu'une vulnérabilité émotionnelle soit néfaste.

Il convient néanmoins de contraster ces éléments, qui ne sont que des tendances dans une étude préliminaire dans lesquels des limites et des biais sont présents que nous allons énoncer dans la prochaine partie.

7.2. Limites et biais de recherche

Cette étude présente de nombreuses limites et des biais que nous présenterons de la manière la plus synthétique possible, car en effet, certains sont déjà décrits dans le reste de ce mémoire.

7.2.1. Biais de l'échantillon

Notre échantillon véhicule ses propres limites de par son manque de représentativité par catégories, notamment dans les métiers autres que celui de l'enseignement, ne permettant pas de pouvoir des éléments de comparaison transversaux. Cette dernière est relativement homogène, il conviendra donc lors d'une prochaine investigation de prendre garde à être le plus transversale et hétérogène possible dans notre population. De plus, étant des éléments déclaratifs sur des points parfois personnels et intimes, un biais de désirabilité est sans doute présent, notamment pour les moins de 25 ans qui m'ont eue en enseignante durant l'année.

7.2.2. Limites du questionnaire

Dans la structure du premier questionnaire, mon intention ayant été de vouloir être le plus exhaustive possible, cela peut représenter une limite à cette recherche. En effet, au-delà du temps de traitement des données, il convient de prendre en compte les réponses qui peuvent ne pas laisser transparaître tous les éléments sollicités de par une potentielle lassitude du répondant. De plus, le questionnaire semble une première approche intéressante, mais la poursuite et la sollicitation secondaire par entretiens me semble primordiale pour approfondir

certaines éléments énoncés et ainsi avoir un accès plus fidèle aux conceptions initiales. Un test pilote aurait également été le bienvenu afin de pouvoir vérifier que les éléments reçus puissent nous permettre de formuler les conceptions. Un autre point que je souhaiterais certainement modifier est celui de ne demander des justifications que pour les réponses « OUI », en effet, peut-être y avait-il sous-cent aux « NON » des éléments qui auraient pu venir nourrir cette première approche de ce sujet.

7.2.3. Limites des analyses de réponses

Deux tests auraient pu être effectués pour compléter cette étude à mon sens, un test du X2 pour vérifier la conformité et la significativité des résultats, voir un test de variance Anova pour plus de pertinence.

Des biais dans le nombre de réponses et donc par conséquent dans les analyses sont aussi à exposer. En effet, dans les questions en lien avec le souvenir, seul un participant a exprimé un souvenir en lien avec le dégoût ; très peu ont exprimé des souvenirs en lien avec la colère ce qui ne nous permet pas une grande significativité.

Tous ces éléments nous poussent alors à exprimer que cette recherche ne présente que des tendances, et qu'elle est une étude préliminaire afin de fournir quelques pistes et éléments de réflexivité pour une mise en œuvre plus pertinente.

8. Conclusion

Notre recherche visait à caractériser les conceptions initiales en lien avec les émotions chez les enseignants, en ayant pour perspective la potentielle future création d'un dispositif didactique adapté pour l'enseignement des compétences émotionnelles. Nous souhaitons ainsi répondre à la problématique suivante : **Quelles sont les conceptions initiales sur les émotions des adultes ? Existe-t-il une différence entre les enseignants et d'autres corps de métier ?**

Notre échantillon nous a permis de comparer une population issue de l'enseignement et d'autres corps de métier et de ne relever aucune différence réellement saillante entre ces deux populations. Il semblerait donc que les enseignants ayant participé présentent les mêmes conceptions que le reste des individus.

Les conceptions initiales présentes nuancent nos hypothèses de départ, en corroborant certaines, telles que l'utilisation des stratégies d'évitement ou de distraction pour éviter les expériences négatives et l'emploi de la rumination pour résoudre les problèmes. Nous retrouvons également des conceptions en lien avec des représentations sociales, notamment dans le sujet du genre estimant une prépondérance féminine sur le sujet des émotions, ainsi qu'un rapport avec le regard des autres justifiant d'une auto-régulation émotionnelle en public par répression de ses émotions. Il semblerait également que nous retrouvons des tendances sur des conceptions de sorte que les émotions soient considérées comme provoquant le négatif chez soi ainsi que lors de leur présentation aux autres (notion de vulnérabilité).

Notre étude semble apporter des éléments concernant la caractérisation de certaines conceptions initiales sur les émotions des adultes. Elle semble apporter notamment quelques éléments sur les représentations sociales en lien avec les émotions qu'il conviendrait d'étudier dans d'autres recherches de façon plus substantielle. De plus, cette investigation pourrait apporter des éléments de liens plus concrets entre des émotions rapportées, notamment par souvenirs, et compétences émotionnelles. En effet, elle propose ainsi des tendances entre les choix des souvenirs nous marquant émotionnellement, en lien avec les émotions de joie et tristesse, et des compétences telles que l'empathie, en lien avec la compréhension et la régulation émotionnelle.

De par ses biais, notamment dans l'échantillonnage, le temps ainsi que la méthodologie qui aurait pu être soutenue par des entretiens semi-directifs, nous nous posons de nombreuses questions sur la perspective de ces recherches. Il convient de souligner l'apport de ces éléments comme étant plutôt de l'ordre des perspectives ne permettant pas de conclure sur

les conceptions initiales existantes sur les émotions de manière exhaustive et précise. Des interrogations apparaissent alors. Dans une population plus hétérogène et représentative, ces résultats auraient-ils été soulignés ? Quels seraient les autres conceptions sur les émotions ? Quelles sont les représentations sociales sur les émotions ? Quelles conceptions bloquent l'apprentissage des CE ? Comment utiliser ces conceptions en lien avec les connaissances en psychologie afin de modéliser un enseignement didactique pertinent permettant l'enseignement des CE ?

Il paraît nécessaire d'approfondir et d'améliorer notre méthodologie de recueil des conceptions initiales afin de fournir des éléments plus solides pour la suite de nos recherches. Nous remarquons néanmoins que les CE semblent éparses au sein du public enseignant. Si nous prenons en compte la pression sociale et institutionnelle avec leur enseignement, il semble donc important de faire des recherches pour permettre la création d'éléments sur lesquels les enseignants pourront s'appuyer pour leurs enseignements. Cette construction donnant ainsi l'opportunité d'un réel développement des CE pour les enseignants et les élèves afin que chacun dispose d'outils utiles pour son bonheur et son bien-être.

Références bibliographiques

Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Les représentations sociales (Vol. 7, p. 203-223). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203>

Aceros, J. C. (2012). Social Construction and Relationalism : a conversation with Kenneth Gergen. Universitas psychologica, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.scr3>

AFTCC. (2025). Annuaire thérapeutes. AFTCC. <https://www.aftcc.org/annuaire>

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology : a meta-analytic review. Clinical psychology review, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>

Asloun, N., & Bedoussac, L. (2020). Analyse des représentations sociales des enseignants.es du « produire autrement » vis-à-vis des directives ministérielles. Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 15-2, Article Volume 15-2. <https://doi.org/10.4000/ere.5788>

Astolfi, J.-P. (2010). L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs (9e éd). ESF éditeur.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Représentation (ou conception). Pratiques pédagogiques, 2, 147-157. <https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.01.0147>

Astolfi, J.-P., & Peterfalvi, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles : Dispositifs et ressorts. <https://doi.org/10.4267/2042/8685>

Audrin, C., & Bressoud, N. (2022). Les compétences émotionnelles dans la formation enseignante. Administration & Éducation, 176(4), 95-102. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0095>

Bachelard, G. (1999). La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective (16. éd). Vrin.

Baer, R. A., Carmody, J., & Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived stress in a mindfulness-based stress reduction program. Journal of clinical psychology, 68(7), 755-765. <https://doi.org/10.1002/jclp.21865>

Baer, R., Gu, J., & Strauss, C. (2022). Five facet mindfulness questionnaire (FFMQ). In *Handbook of Assessment in Mindfulness Research* (p. 1-23). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77644-2_15-1

- Baeyens, C., Kornacka, M., & Douilliez, C. (2012). De la dépression à une perspective transdiagnostique : conceptualisation et interventions sur les ruminations mentales. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, 17, 66-85.
- Barrett, L. F. (2006). Valence is a basic building block of emotional life. *Journal of research in personality*, 40(1), 35-55. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.006>
- Basu, A., & Mermillod, M. (2011). Emotional intelligence and social-emotional learning : an overview. In *Online submission* (Vol. 1, Numéro 3, p. 182-185). <https://eric.ed.gov/?id=ED535684>
- Beaumont, C., & Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Borges, M. (2004). What can Kant teach us about emotions? *The journal of philosophy*, 101(3), 140-158.
- Brousseau, G. (2012). Des dispositifs Piagétien... aux situations didactiques. *Éducation et didactique*, 6-2, Article 6-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1475>
- Cannon, W. B. (1987). The James-Lange theory of emotions : a critical examination and an alternative theory. *The american journal of psychology*, 100(3/4), 567-586. <https://doi.org/10.2307/1422695>
- Carel, M., & Ducrot, O. (1999). Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. 123, 6-26. <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6293>
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. (2009). Mindful emotion regulation : an integrative review. *Clinical psychology review*, 29, 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chatenet, L., & Di Caterino, A. (2024). La sémiotique en perspectives : ontologies et cultures. *Actes Sémiotiques*, 130, Article 130. <https://doi.org/10.25965/as.8238>
- Chen, C., & Jack, R. E. (2017). Discovering cultural differences (and similarities) in facial expressions of emotion. *Current opinion in psychology*, 17, 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.010>
- CNIL. (2022). Recherche scientifique (hors santé) : les questions-réponses de la CNIL. <https://www.cnil.fr/fr/recherche-scientifique-hors-sante-les-questions-reponses-de-la-cnil>
- Colletta, J.-M. (2003). Les émotions : cognition, langage et développement. Editions Mardaga.

- Colomb, J. (1986). Chevallard (Yves). — La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. https://education.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_0000_1
- Coppin, G., & Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. In C. Pelachaud, Systèmes d'interaction émotionnelle. (Paris : Hermès Science publications-Lavoisier, p. 25-56). [https://www.unige.ch/fapse/e3lab/static/pdf/Coppin%20&%20Sander%20\(2010\).pdf](https://www.unige.ch/fapse/e3lab/static/pdf/Coppin%20&%20Sander%20(2010).pdf)
- Cosnier, J. (1994). Psychologie des émotions et des sentiments. Retz.
- Cottraux, J. (2021). Prélude. Mauvais sentiments et contamination émotionnelle. Hors collection, 83-85.
- Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., Castillo, M.-C. C., & Villemonteix, T. (2022). Promoting psychological well-being in preschool children : study protocol for a randomized controlled trial of a mindfulness- and yoga-based socio-emotional learning intervention. *Trials*, 23(1), 1050. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06979-2>
- Cuin, C.-H. (2001). Émotions et rationalité dans la sociologie classique : les cas de Weber et Durkheim. *Revue européenne des sciences sociales. European journal of social sciences*, XXXIX-120, Article XXXIX-120. <https://doi.org/10.4000/ress.658>
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 81, Article 81. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>
- Damasio, A. R. (2006). L'erreur de Descartes : la raison des émotions. Odile Jacob.
- Damon-Tao, L., Virat, M., Hagège, H., & Shankland, R. (2023). Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : une revue systématique de la littérature anglophone. *Phronesis*, 12(2), 97-113.
- Damon-Tao, L., Virat, M., Hagège, H., & Shankland, R. (2024). Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : une revue systématique de la littérature anglophone Effects of the development of teacher emotional competences on teacher-student relationships: a systematic review of the English-speaking literature. ResearchGate. <https://doi.org/10.7202/1097139ar>
- Darwin, C. (1809-1882) A. du texte. (1874). L'expression des émotions chez l'homme et les animaux / par Charles Darwin,... ; Traduit de l'anglais par les docteurs Samuel Pozzi,... René Benoit,... <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1328032>

- Davidson, R. J., Abercrombie, H., Nitschke, J. B., & Putnam, K. (1999). Regional brain function, emotion and disorders of emotion. *Current opinion in neurobiology*, 9(2), 228-234. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(99\)80032-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(99)80032-4)
- Demange, A. (2002). Georges Kleiber, Problèmes de sémantique, la polysémie en questions. *Cahiers de praxématique*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.4000/praxematique.2300>
- Deng, X., An, S., & Cheng, C. (2019). Cultural differences in the implicit and explicit attitudes toward emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 149, 220-222. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.057>
- Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2012). Les représentations collectives. *Cursus*, 2, 110-121.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of vocational behavior*, 73(3), 498-508. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.09.006>
- Ducrot, O. (2016). Présentation de la théorie des blocs sémantiques. 53-65.
- Ducrot, O., & Anscombre, J.-C. (1976). L'Argumentation dans la langue. *ResearchGate*, 42, 5-27. <https://doi.org/10.3406/lgge.1976.2306>
- Eduscol. (2024). Développer les compétences psychosociales chez les élèves. Eduscol, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Dgesco. <https://eduscol.education.fr/3901/developper-les-competences-psychosociales-chez-les-eleves>
- Ekman, P. (1970). Universal facial expressions of emotions. *California Mental health research digest*, 8(4), 151-158.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Fabre, M. (2013). Rupture épistémologique et travail sur les représentations. *Recherches en éducation*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.4000/ree.7939>
- Favre, D. (2012). Former les enseignants à la prévention et à la régulation des comportements difficiles. In *Prévenir les violences à l'école* (p. 185-199). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0185>
- Favre, D., & Reynaud, C. (2021). Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement. *Éducation et francophonie*, 28(2), 164-187. <https://doi.org/10.7202/1080451ar>

- Fitzpatrick, J. J., Stearns, C. Z., & Stearns, P. N. (1990). Emotion and Social Change : toward a New Psychohistory. *The Journal of American History*, 77(3), 980. <https://doi.org/10.2307/2079005>
- Gendron, B. (2007). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.4000/edso.19477>
- Giordan, A. (1994). Le modèle allostérique et les Théories contemporaines sur l'apprentissage. <https://andregiordan.com/apprendre/The-ories%20contemporaines.pdf>
- Giordan, A. (1998). Apprendre ! Belin.
- Giordan, A. (1999). Une didactique pour les sciences expérimentales. Paris : Belin. <http://archive.org/details/unedidactiquepou0000gior>
- Gouvernement (2024). La santé mentale, grande cause nationale en 2025. Publié le 11 octobre 2024, modifié le 7 avril 2025. <https://www.info.gouv.fr/actualite/la-sante-mentale-grande-cause-nationale-en-2025#:~:text=Apr%C3%A8s%20l%E2%80%99activit%C3%A9%20physique%20et%20sportive%20en%202024%2C%20la,visite%20dans%20la%20Vienne%2C%20jeudi%2010%20octobre%202024.>
- Greimas, A. J., & Fontanille, J. (1991). *Sémiotique des passions : des états de choses aux états d'âme*. Éd. du Seuil.
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Publications.
- Hagège, H. (2017). L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.4000/rdst.1580>
- Hagège, H. (2022). *Le Programme éducatif MBER : éthique, méditation et réflexivités (1st ed)*. ISTE Editions Ltd.
- Hagège, H., & Marimoutou, G. (2025). Dimension épistémique d'une éducation à la responsabilité mobilisant la méditation. In L. Maurines & A. Hasni, *Visions du monde, pensée critique et enseignement scientifique* (ISTE Editions).
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., Amodio, D. M., & Gable, P. A. (2011). Attitudes toward emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1332-1350. <https://doi.org/10.1037/a0024951>

Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., Polusny, M. A., Dykstra, T. A., Batten, S. V., Bergan, J., Stewart, S. H., Zvolensky, M. J., Eifert, G. H., Bond, F. W., Forsyth, J. P., Karekla, M., & McCurry, S. M. (2004). Measuring experiential avoidance : a preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54(4), 553-578. <https://doi.org/10.1007/BF03395492>

Hébert, L. (2018). Introduction à la sémiotique. <https://ilyatoo.com/objets/articles/SEMIOLOGIE.pdf>

Hennessey, A., & Humphrey, N. (2020). Can social and emotional learning improve children's academic progress? Findings from a randomised controlled trial of the promoting alternative thinking strategies (PATHS) curriculum. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 751-774. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00452-6>

Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.

Honorez, M., Remy, F., & Cahay, R. (s. d.). L'application en classe du modèle allostérique d'apprentissage de giordan : une contribution à l'acquisition des compétences terminales en chimie et en physique. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/vulg/LEM_CIFEN040601_2.doc.pdf

Houssaye, J. (2014). Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie. ESF éd.

Hurtubise, R. (1995). [Review of Descartes' Error : emotion, reason, and the human brain, par A. R. Damasio]. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 50(2), 463-467.

Immordino-Yang, M. H. (2015). Emotions, learning, and the brain : exploring the educational implications of affective neuroscience (The Norton series on the social neuroscience of education). W. W. Norton & Company.

Interministère. (2022). Instruction interministérielle : stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes – 2022-2037. <https://www.jeunes.gouv.fr/sites/default/files/2023-09/instruction-minist-rielle-pdf-3087.pdf>

Iramuteq. (2025). Les règles de formatages—IraMuTeQ. Iramuteq. <http://www.iramuteq.org/documentation/html/2-2-2-les-regles-de-formatages>

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research : highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, 60(Volume 60, 2009), 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>

Jodelet, D. (1989). Folies et représentations sociales. https://www.academia.edu/12110157/Folies_et_repr%C3%A9sentations_sociales

Juignet, P. (2022). Refoulement, déni, dénéiation. Les processus psychiques d'occultation. <https://philosciences.com/refoulement-deni-denegation>.

Keltner, D., Sauter, D., Tracy, J., & Cowen, A. (2019). Emotional expression : advances in basic emotion theory. *journal of nonverbal behavior*, 43(2), 133-160. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00293-3>

Konrad, A. C., Miu, A. C., Trautmann, S., & Kanske, P. (2025). Neural correlates and plasticity of explicit emotion regulation following the experience of trauma. *Frontiers in Behavioral neuroscience*, 19, 1523035. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2025.1523035>

Kotsou, I. (2023). Chapitre 6. La compréhension des émotions. In *Les compétences émotionnelles* (p. 115-132). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2023.01.0115>

Lacroux, D. (2022). L'émotion entre corps et cerveau : James, LeDoux et Damasio. *Philonsorbonne*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.2275>

Lajante, M., & Droulers, O. (2013). Importation de la théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels : illustration par la mesure de l'activité du système nerveux autonome. *Revue Management et Avenir*, 62, 171-187. <https://doi.org/10.3917/mav.062.0171>

Lambloy, B., Ardwidson, P., Du Roscoat, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022). Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques (ISSN : 2609-3286; p. 135). Direction de la communication, santé publique france. <https://www.santepubliquefrance.fr/import/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques>

Lambloy, B., Jeannel, D., Mouraire, E., Simar, C., Shankland, R., Rose, L., Gauchet, A., Carré, A., Favre, D., Guéguen, C., & Fréry, N. (2025). Les compétences psychosociales. Un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS. Tome I. <https://www.santepubliquefrance.fr/import/les-competences-psychosociales.-un-referentiel-operationnel-a-destination-des-professionnels-experts-et-formateurs-cps.-tome-i>

Lamboy, B. (2021). Les compétences émotionnelles. *Actualité des savoirs*, 25-47.

Langevin, R., & Laurent, A. (2021). Développer les compétences émotionnelles des futurs enseignants en stage et diminuer leur stress perçu grâce à un programme d'intervention : une étude exploratoire. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 56-83. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1258>

- Lao, S.-A., Kissane, D., & Meadows, G. (2016). Cognitive effects of MBSR/MBCT : a systematic review of neuropsychological outcomes. *Consciousness and cognition*, 45, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.08.017>
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions : a history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44, 1-21.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional brain : the mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- Lemoyne, G. (1993). Astolfi, J.- P. (1992). L'école pour apprendre. Paris : ESF, (Collection Pédagogiques). *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 798. <https://doi.org/10.7202/031681ar>
- Lestage, P., & Bergugnat, L. (2019). Effets de la pratique de la pleine conscience sur la santé mentale des enseignants : une étude pilote contrôlée non randomisée. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 29(3), 101-118. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2019.02.001>
- Lheureux, F., Rateau, P., & Guimelli, C. (2008). Hiérarchie structurale, conditionnalité et normativité des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 77(1), 41-55. <https://doi.org/10.3917/cips.077.0041>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states : comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Maheux, J., Ethier, C., & Trépanier, E. (2022). La régulation émotionnelle et la mentalisation chez les professionnels en relation d'aide : compétences émotionnelles et interpersonnelles au coeur de la pratique. *Service social*, 68(1), 67-85. <https://doi.org/10.7202/1089870ar>
- Marie, V. (2009). La sémantique des possibles argumentatifs : un modèle de description-construction-représentation des significations lexicales. *Cahiers de Narratologie. Analyse et théorie narratives*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.4000/narratologie.1337>
- Martin, R. E., & Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development : implications for education. *Current opinion in behavioral sciences*, 10, 142-148. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006>
- Matsumoto, D., Frank, M. G., & Hwang, H. S. (2012). Facial expressions. In *Nonverbal communication : science and applications*. SAGE Publications.
- Matsumoto, D., Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2010). Facial expressions of emotions. In *Handbook of emotions* (p. 211-234). Guilford Press.

<https://books.google.fr/books?hl=pt->

[PT&lr=&id=uIQQskejGwUC&oi=fnd&pg=PA211&ots=3RVqRUkcA8&sig=GYZUIVfLImvR9Yo5BmzM80sFjPs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=pt-PT&lr=&id=uIQQskejGwUC&oi=fnd&pg=PA211&ots=3RVqRUkcA8&sig=GYZUIVfLImvR9Yo5BmzM80sFjPs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

McRae, K. (2016). Cognitive emotion regulation : a review of theory and scientific findings. *Current opinion in Behavioral sciences*, 10, 119-124. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.004>

Michel, G., & Zouaghi, S. (2024). IV. Serge Moscovici. Représentations sociales et minorités actives. In *Les grands auteurs en psychologie et le management* (p. 54-70). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.gilbe.2024.01.0054>

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2023). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Milaré, C. A. R., Lacerda, S., Barrichello, C., Tobo, P., Okuno, M. F. P., & Horta, A. L. de M. (2025). Efeitos de um treinamento em Mindfulness na autorregulação e em habilidades socioemocionais na educação básica : percepções dos docentes, familiares e estudantes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 42, e220113. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202542e220113>

Ministère de la Santé. (2023). Santé mentale et psychiatrie. Synthèse du bilan de la feuille de route : une mobilisation collective en action pour la santé mentale des Français – Panorama de quelques actions emblématiques et perspectives pour renforcer la réussite des ambitions de la feuille de route (p. 35) [Dossier de presse]. Ministère de la Santé et de la prévention. https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/dp_sante_mentale_et_psychiatrie_-_3_mars_2023.pdf

Monaco, G. L., & Lheureux, F. (2011). Hiérarchie intra-noyau et négociabilité des éléments centraux d'une représentation sociale [Intra-core hierarchy and negotiability of central elements of social representations]. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 91, 215-232.

https://www.academia.edu/15265773/Hi%C3%A9rarchie_intra_noyau_et_n%C3%A9gociabilité_des_%C3%A9l%C3%A9ments_centraux_d_une_repr%C3%A9sentation_sociale_Intra_core_hierarchy_and_negotiability_of_central_elements_of_social_representations

Monestès, J.-L. (2017). *ACT, la thérapie d'acceptation et d'engagement en pratique*. Elsevier Masson.

Monestès, J.-L., Villatte, M., Mouras, H., Loas, G., & Bond, F. W. (2009). Traduction et validation française du questionnaire d'acceptation et d'action (AAQ-II). *European review of applied psychology*, 59(4), 301-308. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2009.09.001>

Myers, G. E. (1969). William James's theory of emotion . Transactions of the Charles S. Peirce society, 5(2), 67.

Nekaa, M., Jourdan, M., & Berger, D. (2024). Éducation à la santé. In Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à » (Nouvelle éd., revue et augmentée, p. 117-125). l'Harmattan.

Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2009). Émotion et différences de genre. PSY-Individus, groupes, culture, 275-309.

Niedenthal, P. (2007). Embodying emotion. Science, 316(5827), 1002-1005.

Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. Personality and individual differences, 51(6), 704-708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. Revue électronique de Psychologie Sociale, 4. <https://psychologiescientifique.org/wp-content/uploads/2018/02/Nugier-2009-Histoire-et-grands-courants-de-recherche-sur-les-%C3%A9.pdf>

Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. Proceedings of the national academy of sciences, 111(2), 646-651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>

Odak, I., Marusic, I., & Matic Bojic, J. (2023). Teachers' social and emotional competencies : a lever for social and emotional learning in schools. ResearchGate. <https://doi.org/10.5673/sip.61.1.5>

OMS. (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. : Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes. World Health organization. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1

Oriyama, K., Mukai, K., Harada, K., & Matsumoto, K. (2025). Relation entre l'utilisation habituelle et le degré de régulation des émotions : Différences d'âge dans la réévaluation cognitive et la suppression expressive. - EBSCO. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.unilim.fr/c/cp44gr/viewer/html/ibvwb4h2rf>

Pasquier, A., Bonnet, A., & Pedinielli, J.-L. (2008). Anxiété, dépression et partage social des émotions : Des stratégies de régulation émotionnelle interpersonnelle spécifiques. Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 18(1), 2-7. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.02.007>

P.E.A.C.E Educ Santé – Elearning Mindful Education. (2025). Consulté 8 juin 2025, à l'adresse <https://elearning.peace-mindful-education.com/p-e-a-c-e-educ-sante/>

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Ramasawmy, S. (2015). Validation of the French repression anxiety stress scales (DASS-21) and predictors of depression in an adolescent Mauritian population. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1757.1367>

Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? *Apports des sciences cognitives. Raisons éducatives*, 25(1), 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>

Rousse, B. S., & Dreyfus, Stuart. E. (2021). Revisiting the six stages of skill acquisition. In *Teaching and learning for adult skill acquisition : applying the Dreyfus & Dreyfus model in different fields* (p. 3-28). Information age publishing. https://www.researchgate.net/publication/352134807_Revisiting_the_Six_Stages_of_Skill_Acquisition

Sander, D. (2013). Models of Emotion. The affective neuroscience approach. In *Models of emotion : the affective neuroscience approach (The cambridge handbook of human neuroscience*, p. 5-53). https://www.researchgate.net/publication/285907394_Models_of_emotion_the_affective_neuroscience_approach

Sander, D., & Scherer, K. R. (2019). La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. In *Traité de psychologie des émotions* (p. 1-39). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01.0001>

Seca, J.-M. (2003). Recension du livre de Claude Flament et Michel-Louis Rouquette, 2003, *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives. Recherches en éducation*, N° 29

Shields, S. A., Garner, D. N., Di Leone, B., & Hadley, A. M. (2006). Gender and Emotion. In J. E. Stets & J. H. Turner (Éds.), *Handbook of the sociology of emotions* (p. 63-83). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30715-2_4

Simonov, P. V. (2013). The Emotional brain : physiology, neuroanatomy, psychology, and emotion. Springer science & Business media.

Skattum, I. (2017b). Sens et signification dans les espaces francophones : la (re-)construction discursive des significations. *Journal of French Language Studies*, 27(3), 455-457. <https://doi.org/10.1017/S0959269517000072>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching : a review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Thompson, R. A. (1990). Socioemotional development. University of Nebraska Press.

Vergnaud, G. (1989). La théorie des champs conceptuels. Institut de recherche mathématiques de Rennes, Vème école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique (fascicule S6), 47-50.

Weil-Barais, A. (1998). Astolfi J.-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, ESF. https://www.persee.fr/doc/didas_1250-0739_1998_num_13_1_1061_t1_0165_0000_1

Annexes

Annexe 1. Questionnaire 1 – Limesurvey.....	78
Annexe 2. Questionnaire 3 – Thérapeutes – LimeSurvey	80
Annexe 3. Texte du cadre éthique et consentement éclairé – extrait de LimeSurvey.	81
Annexe 4. Exemple d'email de diffusion du questionnaire – Email aux Master PIF ExFA .	83
Annexe 5. Recueil des données LimeSurvey	84
Annexe 5.1. Nombre de répondants aux questionnaires	84
Annexe 5.2. Exemple de fichier de données au format Excel	84
Annexe 6. Codification du fichier Excel pour IRaMuTeQ.....	85
Annexe 6.1. Schéma de codification des questions pour IRaMuTeQ (Iramuteq, 2025) .	85
Annexe 6.2. Tableau Excel codifié pour IRaMuTeQ	86
Annexe 6.3. Création du fichier pour IRaMuTeQ via NotePad	86
Annexe 6.4. Choix IRaMuTeQ – Exemple de choix thématique et d'accès aux formes actives.....	87
Annexe 7. Tableaux de tri à plat Excel.....	88
Annexe 7.1. Influence de l'âge pour la population	88
Annexe 7.2. Extraits de verbatims sur l'influence de l'âge sur les émotions (IRaMuTeQ)	88
Annexe 7.3. Influence du métier pour la population	88
Annexe 7.4. Extraits de verbatims sur l'influence du métier « Enseignement » sur les émotions (IRaMuTeQ).....	89
Annexe 7.5. Extraits de verbatims sur l'influence du métier « Autre » sur les émotions (IRaMuTeQ)	89
Annexe 7.6. Influence du genre pour la population.....	89
Annexe 7.7. Extraits de verbatims sur l'influence du genre sur les émotions (IRaMuTeQ)	90
Annexe 8. Tableau à plat des émotions en lien avec le souvenir fort	91
Annexe 8.1. Extraits « copier/coller » de verbatims sur les souvenirs en lien avec la tristesse.....	91

Annexe 9. Nuage de mots de l'endroit de manifestation des émotions dans le corps (IRaMuTeQ).....	92
Annexe 10. Tableaux des 10 occurrences en lien avec les émotions.....	93
Annexe 10.1. Tableau des 10 occurrences en lien avec les émotions chez les enseignants	93
Annexe 10.2. Tableau des 10 occurrences en lien avec les émotions dans les autres corps de métier	93
Annexe 11. Ensemble de questions et réponses des thérapeutes sur le questionnaire 3. 94	

Annexe 1. Questionnaire 1 – Limesurvey.

Copie d'écran relatant le questionnaire 1 disponible sur Limesurvey.

☐	Numéro de question	Groupe / Ordre des questions	Code	Question	Type de question	Groupe	Obligatoire	Autre	Action
☐	77000	1 / 1	G01Q01	Quel âge avez-vous ?	Zone de texte long	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77001	1 / 2	G01Q02	Vous êtes de sexe :	Genre	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77002	1 / 3	G01Q03	Quelle est votre profession ?	Zone de texte long	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77019	1 / 4	G01Q04	Pensez-vous que votre métier conditionne votre manière de vivre les émotions ?	Oui/Non	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77020	1 / 5	G01Q05	Si oui, comment ?	Zone de texte long	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77017	1 / 6	G01Q06	Pensez-vous que l'âge influence la manière de vivre les émotions ?	Oui/Non	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77018	1 / 7	G01Q07	Si oui, comment ?	Zone de texte long	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77030	1 / 8	G01Q08	Pensez-vous que votre genre influence votre manière de vivre vos émotions ?	Oui/Non	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77031	1 / 9	G01Q09	Si oui, comment ?	Zone de texte long	Informations personnelles	★	⊗	...
☐	77021	2 / 1	G02Q01	Associez des mots aux émotions suivantes :	Tableau (Textes)	À propos des émotions...	★	⊗	...
☐	77003	2 / 2	G02Q02	Quels mots associez-vous spontanément et librement au mot « émotion » ? Essayez de les classer de 1 à 4 selon la force du rapport à l'émotion. Avec 1 pas très grand rapport et 4 très grand rapport.	Tableau (Textes)	À propos des émotions...			
☐	77015	2 / 3	G02Q03	D'après vous, où se manifestent les émotions ?	Zone de texte long	À propos des émotions...			
☐	77016	2 / 4	G02Q04	D'après vous, qu'est-ce que les émotions vont influencer et comment ?	Zone de texte long	À propos des émotions...			
☐	77006	3 / 1	G03Q01	Pouvez-vous raconter la dernière fois où vous vous rappelez avoir ressenti une émotion forte. Nous vous demandons ici de bien vouloir faire appel à un souvenir réel. De quel type d'émotion s'agissait-il selon vous ?	Zone de texte long	Émotions dans un souvenir			
☐	77007	3 / 2	G03Q02	Pouvez-vous raconter la dernière fois où vous vous rappelez avoir ressenti une émotion forte. Nous vous demandons ici de bien vouloir faire appel à un souvenir réel. Quelle était, succinctement, la situation / la cause de l'émotion ?	Zone de texte long	Émotions dans un souvenir			
☐	77008	3 / 3	G03Q03	Pouvez-vous raconter la dernière fois où vous vous rappelez avoir ressenti une émotion forte. Nous vous demandons ici de bien vouloir faire appel à un souvenir réel. Pensez-vous que votre émotion vous a influencé – par exemple dans votre état d'esprit, vos actions, vos pensées... ?	Oui/Non	Émotions dans un souvenir			
☐	77009	3 / 4	G03Q04	Pouvez-vous raconter la dernière fois où vous vous rappelez avoir ressenti une émotion forte. Nous vous demandons ici de bien vouloir faire appel à un souvenir réel. Si oui, en quoi ?	Zone de texte long	Émotions dans un souvenir			
☐	77010	3 / 5	G03Q05	Pouvez-vous raconter la dernière fois où vous vous rappelez avoir ressenti une émotion forte. Nous vous demandons ici de bien vouloir faire appel à un souvenir réel. Pensez-vous que votre émotion a influencé votre entourage ?	Oui/Non	Émotions dans un souvenir			
☐	77012	3 / 6	G03Q06	Si oui, en quoi ?	Zone de texte long	Émotions dans un souvenir			
☐	77013	3 / 7	G03Q07	Pouvez-vous raconter la dernière fois où vous vous rappelez avoir ressenti une émotion forte. Nous vous demandons ici de bien vouloir faire appel à un souvenir réel. Avez-vous fait quelque chose pour essayer de changer cette émotion ?	Oui/Non	Émotions dans un souvenir			

☐	Numéro de question 	Groupe / Ordre des questions 	Code 	Question 	Type de question	Groupe 
☐	77014	3 / 8	G03Q08	Si oui, qu'avez-vous fait et pourquoi ?	Zone de texte long	Émotions dans un souvenir
☐	77041	4 / 1	G03Q28	J'ai peur de ne pas être capable de contrôler mes inquiétudes et mes émotions.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77043	4 / 2	G03Q29	Pourquoi ne pas être capable de contrôler mes inquiétudes et mes émotions me fait peur ?	Zone de texte long	Mes émotions et moi...
☐	77032	4 / 3	G03Q23	J'arrive facilement à trouver les mots pour qualifier mes émotions.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77034	4 / 4	G03Q24	Si j'ai un souvenir désagréable, je le laisse venir.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77036	4 / 5	G03Q25	Mes expériences et mes souvenirs douloureux me gênent pour conduire ma vie comme il me tiendrait à cœur de le faire.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77038	4 / 6	G03Q26	J'ai peur de mes émotions.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77040	4 / 7	G03Q27	Si oui, pourquoi en ai-je peur ?	Zone de texte long	Mes émotions et moi...
☐	77044	4 / 8	G03Q30	Mes souvenirs douloureux m'empêchent de m'épanouir dans la vie.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77046	4 / 9	G03Q31	J'ai le contrôle de ma vie.	Tableau	Mes émotions et moi...

☐	Numéro de question 	Groupe / Ordre des questions 	Code 	Question 	Type de question	Groupe 
☐	77048	4 / 10	G03Q32	Les émotions sont une source de problème dans ma vie.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77050	4 / 11	G01Q33	Pourquoi les émotions sont une source de problème dans ma vie ?	Zone de texte long	Mes émotions et moi...
☐	77051	4 / 12	G03Q34	J'ai l'impression que la plupart des gens gèrent leur vie mieux que moi.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77053	4 / 13	G03Q35	Mes soucis m'empêchent de réussir.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77055	4 / 14	G03Q36	Comment mes soucis peuvent-ils empêcher ma réussite ?	Zone de texte long	Mes émotions et moi...
☐	77056	4 / 15	G03Q37	Mes pensées et mes émotions ne m'empêchent pas de vivre ma vie comme je le veux.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77058	4 / 16	G03Q38	Comment mes pensées et mes émotions m'empêchent de vivre ma vie comme je veux ?	Zone de texte long	Mes émotions et moi...
☐	77059	4 / 17	G03Q39	J'ai du mal à trouver les mots pour exprimer ce que je ressens.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77061	4 / 18	G03Q40	Je pense que certaines de mes émotions sont mauvaises ou inappropriées et que je ne devrais pas les ressentir.	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77063	4 / 19	G01Q41	Je pense que certaines de mes émotions sont mauvaises ou inappropriées et que je ne devrais pas les ressentir. Répondre aux questions en remplissant le tableau.	Tableau (Textes)	Mes émotions et moi...

☐	Numéro de question 	Groupe / Ordre des questions 	Code 	Question 	Type de question	Groupe 
☐	77068	4 / 20	G03Q42	Je m'inquiète en pensant à des situations où je pourrais paniquer et faire de moi un(e) idiot(e).	Tableau	Mes émotions et moi...
☐	77070	4 / 21	G03Q43	Pourquoi penser à des situations qui peuvent faire de moi une idiot(e) m'inquiète ?	Zone de texte long	Mes émotions et moi...
☐	77071	4 / 22	G03Q44	Cette étude revêt la première phase d'une future thèse et votre voix est précieuse, seriez-vous d'accord pour être recontacté par email afin de participer à cette recherche ultérieurement ?	Oui/Non	Mes émotions et moi...
☐	77072	4 / 23	G03Q45	Merci d'accepter de poursuivre cette recherche avec nous ! Vous serez recontacté via l'email fourni ici pour participer à cette étude dans les 3 prochaines années.	Zone de texte long	Mes émotions et moi...

Annexe 2. Questionnaire 3 – Thérapeutes – LimeSurvey

☐	Numéro de question	Groupe / Ordre des questions	Code	Question	Type de question	Groupe	Ob
☐	77193	1 / 1	Q001	En tant que thérapeute, quelles sont les croyances sur les émotions que vous rencontrez chez vos patients ?	Zone de texte long	Mon premier groupe de question	
☐	77194	1 / 2	G01Q02	D'après vous, quelles sont les croyances en lien avec les émotions qui sont les plus problématiques ou bloquantes pour les patients ?	Zone de texte long	Mon premier groupe de question	
☐	77195	1 / 3	G01Q03	En tant que thérapeute, quelles sont les attitudes bloquantes que vous relevez en lien avec les émotions ou leur gestion chez vos patients ?	Zone de texte long	Mon premier groupe de question	
☐	77196	1 / 4	G01Q04	Quels sont les conseils que vous donnez à vos patients en lien avec les émotions ?	Zone de texte long	Mon premier groupe de question	
☐	77197	1 / 5	G01Q05	Pensez-vous que votre expérience de thérapeute vous influence dans votre manière de vivre vos émotions personnelles ?	Oui/Non	Mon premier groupe de question	
☐	77198	1 / 6	G01Q06	Si oui, comment votre expérience de thérapeute influence t-elle votre manière de vivre vos émotions personnelles ?	Zone de texte long	Mon premier groupe de question	
☐	77200	1 / 7	G01Q07	Cette étude propose deux questionnaires sur votre manière individuelle de vivre vos émotions pour en relever des indicateurs de croyances, souhaitez-vous y participer ?	Oui/Non	Mon premier groupe de question	
☐	77199	1 / 8	G01Q08	Cette étude revêt la première phase d'une future thèse et votre voix est précieuse, seriez-vous d'accord pour être recontacté par email afin de participer à cette recherche ultérieurement ?	Oui/Non	Mon premier groupe de question	
☐	77201	1 / 9	G01Q09	Si oui, quel est votre email personnel afin que nous puissions vous contacter pour cette recherche dans les 3 prochaines années ?	Zone de texte long	Mon premier groupe de question	

Annexe 3. Texte du cadre éthique et consentement éclairé – extrait de LimeSurvey.

Bienvenue et merci pour votre participation !

Nous sommes ravis de vous inviter à participer à cette étude de recherche en remplissant ce questionnaire. Cette étude a pour but de mettre en lumière nos préconçus sur les émotions. Votre contribution est cruciale : elle permettra de comprendre quels peuvent être les éventuels blocages pour un apprentissage des compétences émotionnelles. Comment se déroulera votre participation ?

Le questionnaire est divisé en plusieurs parties, chacune portant sur un thème spécifique. Voici quelques conseils pour y répondre :

- Répondez en toute franchise et spontanément de la façon qui vous semble la meilleure après une première lecture.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ! Ce qui nous importe, c'est ce que vous ressentez personnellement.
- Certaines questions peuvent vous paraître similaires. C'est volontaire : cela nous aide à vérifier la fiabilité des résultats.
- Lorsque vous avez des doutes, suivez votre intuition initiale sans trop réfléchir ni chercher à justifier toutes vos réponses avec une cohérence parfaite. Prenez le temps nécessaire tout en restant fidèle à vous-même, vos réponses authentiques font toute la différence !

Votre participation est libre, volontaire et confidentielle. Vous êtes invités à participer ou à vous retirer à tout moment sans subir de conséquences quelconques. Les réponses que vous fournirez resteront complètement anonymes et seront traitées avec la plus stricte confidentialité. Les données récoltées seront stockées sur un serveur sécurisé, respectant les prescriptions du RGPD. Elles seront utilisées uniquement dans le cadre de recherches.

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur le contenu de ce formulaire de consentement, veuillez nous contacter par courriel à cette adresse : catia.teixeira@etu.unilim.fr

Consentement : En participant à cette étude, vous confirmez : Avoir lu et compris les informations générales sur cette recherche. Avoir un niveau suffisant en français pour

comprendre et répondre au questionnaire. Participer de manière volontaire, avec la possibilité d'arrêter à tout moment sans justification. Après avoir pris connaissance des informations relatives à cette recherche et de mes droits, je donne mon consentement pour y participer.

En cliquant sur SUIVANT, vous consentez à participer à cette étude. Si tel n'est pas le cas, veuillez refermer cette fenêtre.

Annexe 4. Exemple d'email de diffusion du questionnaire – Email aux Master PIF ExFA

Questionnaire de recherche

Catia Teixeira Morais

☺

Responder

↶

Responder a todos

↷

Reencaminhar

📎

...

Para:

📧 Marie Stenger;

📧 Luciana Silveira Feingold;

📧 Patrick Nzesseu;

📧 Johanna Laporte;

📧 Manon Rathonie;

📧 Cyndie Laboulbene;

Mais 11

ter, 20/05/2025 09:56

ℹ

Reencaminhou esta mensagem a ter, 20/05/2025 09:59

Cher(e) camarade(s),

Vous avez été invité(e) à participer à mon questionnaire de recherche.

Celui-ci est intitulé :
Conceptions initiales des émotions

Il permettra de créer un socle solide de représentations sur les émotions afin de me diriger vers une recherche de thèse vers une didactique des compétences émotionnelles.

Pour participer, veuillez cliquer sur le lien ci-dessous. Sentez-vous libre de le partager autour de vous.

Vous souhaitant une belle journée,

Catia Teixeira

Cliquez ici pour remplir ce questionnaire :

<https://limesurvey.unilim.fr/757612?lang=fr>

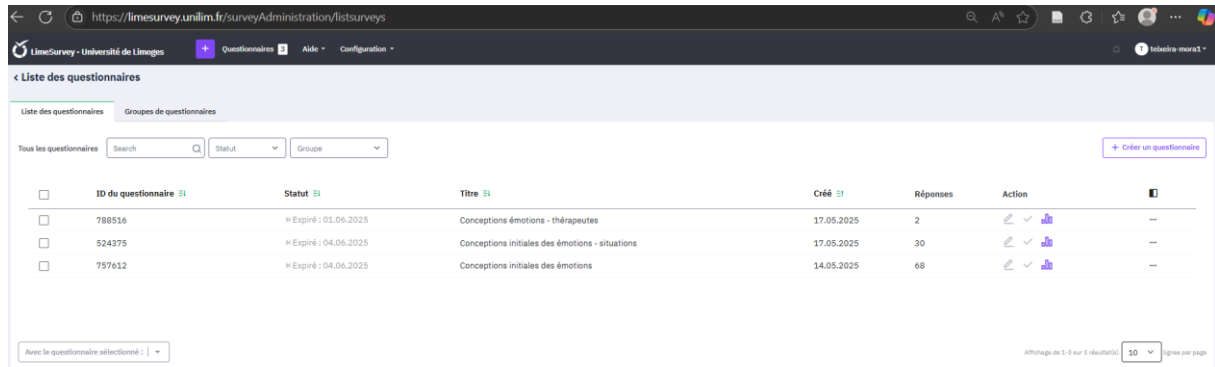
Si vous souhaitez m'aider davantage, vous pouvez remplir ce second questionnaire :

<https://limesurvey.unilim.fr/524375?lang=fr>

Si vous ne souhaitez pas participer à ce questionnaire, veuillez ne pas cliquer sur les liens proposés.

Annexe 5. Recueil des données LimeSurvey

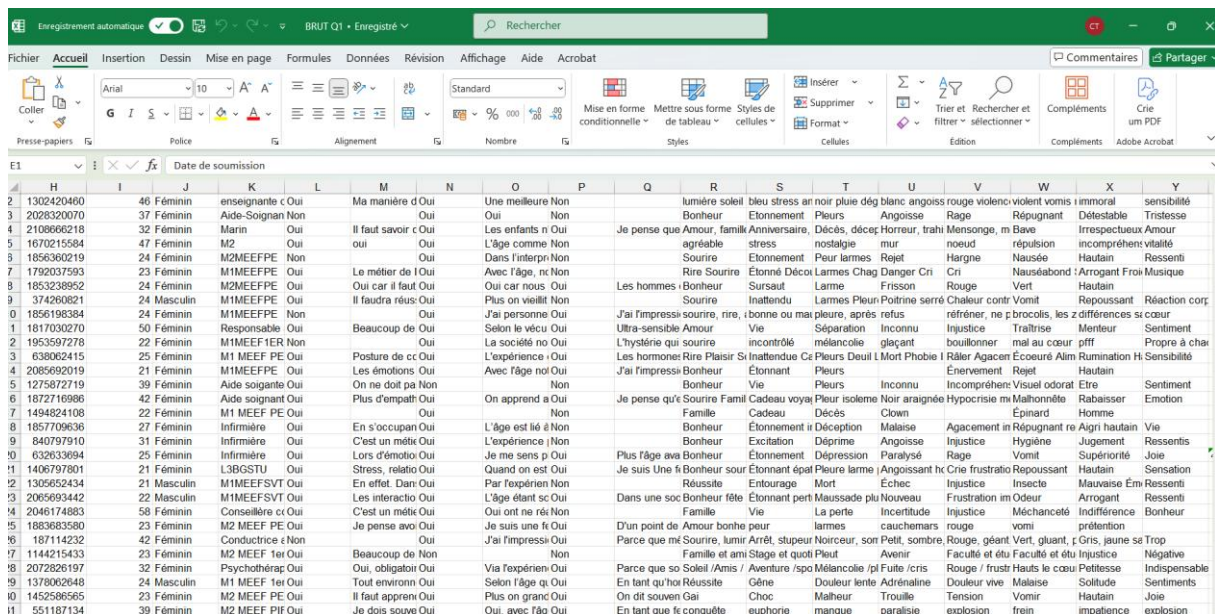
Annexe 5.1. Nombre de répondants aux questionnaires



The screenshot shows the LimeSurvey administration interface. At the top, there's a navigation bar with 'Questionnaires', 'Aide', and 'Configuration'. Below it, a search bar and filters for 'Statut' and 'Groupe' are visible. The main table lists questionnaires with columns: ID, Statut, Titre, Créé, Réponses, and Action. Three questionnaires are listed, all with a status of 'Expiré' and a creation date of 17.05.2025. The first has 2 responses, the second has 30, and the third has 68. The interface also includes a sidebar on the left and a footer with pagination information.

ID du questionnaire	Statut	Titre	Créé	Réponses	Action
788516	Expiré : 01.06.2025	Conceptions émotions - thérapeutes	17.05.2025	2	
524375	Expiré : 04.06.2025	Conceptions initiales des émotions - situations	17.05.2025	30	
757612	Expiré : 04.06.2025	Conceptions initiales des émotions	14.05.2025	68	

Annexe 5.2. Exemple de fichier de données au format Excel



The screenshot shows an Excel spreadsheet with a green header bar. The spreadsheet contains a list of data entries with columns labeled H through Y. The data is organized into rows, with each row representing a different entry. The columns contain various text-based data points, including names, dates, and descriptions. The spreadsheet is displayed in a standard Excel format with a grid of cells and a ribbon at the top.

H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y				
2	1302420460	46	Féminin	enseignante c	Oui	Ma manière d	Oui	Une meilleure	Non			lumière soleil	bleu stress an	noir pluie dé	blanc angoiss	rouge violenc	violent vomis	immoral	sensibilité		
3	2028320070	37	Féminin	Aide-Soignan	Non	Oui	Oui	Non				Bonheur	Étonnement	Pleurs	Angoisse	Rage	Répugnant	Détestable	Tristesse		
4	2108660218	32	Féminin	Marin	Oui	Il faut savoir c	Oui	Les enfants n	Oui			Je pense que	Amour, famili	Anniversaire	Décès, déce	Horreur, trahi	Mensonge, m	Bave	Irrespectueux	Amour	
5	1670215584	47	Féminin	M2	Oui	oui	Oui	L'âge comme	Non			agréable	stress	nostalgie	mur	noeud	répulsion	Incompréhens	vitalité		
6	1856380219	24	Féminin	M2MEEFFE	Non		Oui	Dans l'interpr	Non			Sourire	Étonnement	Peur larmes	Rejet	Hargne	Nauséabond	Arrogant	Fro	Musique	
7	1792037593	23	Féminin	M1MEEFFE	Oui	Le métier de l	Oui	Avec l'âge, n	Non			Rire Sourire	Étonné Déco	Larmes Chag	Danger Cri	Cri	Nauséabond	Arrogant	Fro	Musique	
8	1853238952	24	Féminin	M2MEEFFE	Oui	Oui car il faut	Oui	Oui car nous	Oui			Les hommes	Bonheur	Sursaut	Larme	Frison	Rouge	Vert	Hautain		
9	374280821	24	Masculin	M1MEEFFE	Oui	Il faudra réus	Oui	Plus on vieillit	Non			Sourire	Inattendu	Larmes Pleur	Poitrine serré	Chaleur contr	Vomit	Repoussant	Réaction corp		
10	1856198384	24	Féminin	M1MEEFFE	Non		Oui	J'ai personne	Oui			J'ai l'impress	sourire, rire,	bonne ou ma	pleure, après	refus	réfréner, ne p	brocolis, les	z différences	si cœur	
11	1817030270	50	Féminin	Responsable	Oui	Beaucoup de	Oui	Selon le vécu	Oui			Ultra-sensible	Amour	Vie	Séparation	Inconnu	Injustice	Traîtrise	Menteur	Sentiment	
12	1953597278	22	Féminin	M1MEEFFE	Non		Oui	La société no	Oui			L'hystérie qui	sourire	incontrôlé	mélancolie	glaçant	bouillonne	mal au cœur	ppff	Propre à cha	
13	638062415	25	Féminin	M1 MEEF PE	Oui	Posture de cc	Oui	L'expérience	Oui			Les hormones	Rire Plaisir	Si Inattendue	Ce Pleurs Deuil	L Mort Phobie	I Râler Agacent	Écoeuré Alim	Rumination	H Sensibilité	
14	2085692019	21	Féminin	M1MEEFFE	Oui	Les émotions	Oui	Avec l'âge na	Oui			J'ai l'impress	Bonheur	Étonnant	Pleurs	Enervement	Rejet	Hautain			
15	1275872719	39	Féminin	Aide soignée	Oui	On ne doit pa	Non					Bonheur	Vie	Pleurs	Inconnu	Incompréhens	Visual odorat	Elre	Sentiment		
16	1872716986	42	Féminin	Aide soignée	Oui	Plus d'empath	Oui	On apprend a	Oui			Je pense qu'	Sourire Famil	Cadeau voya	Pleur solem	Noir araignée	Hypocrisie m	Malhonnête	Rabaiss	Emotion	
17	1494824108	22	Féminin	M1 MEEF PE	Oui		Oui					Famille	Cadeau	Décès	Clown		Epina	Homme			
18	1857709636	27	Féminin	Infirmière	Oui	En s'occupan	Oui	L'âge est lé	Non			Bonheur	Étonnement	ii Déception	Malaise	Agacement	ii Répugnant	re Aigri	hautain	Vie	
19	840797910	31	Féminin	Infirmière	Oui	C'est un méti	Oui	L'expérience	Non			Bonheur	Excitation	Déprime	Angoisse	Injustice	Hygiène	Jugement	Ressentis		
20	632633694	25	Féminin	Infirmière	Oui	Lors d'émoti	Oui	Je me sens p	Oui			Plus fâge ava	Bonheur	Étonnement	Dépression	Paralysé	Rage	Vomit	Supériorité	Joie	
21	1406797801	21	Féminin	L3BGSTU	Oui	Stress, relatio	Oui	Quand on est	Oui			Je suis Une f	Bonheur sour	Étonnant ép	Pleure larme	Angoissant h	Crie frustratio	Repoussant	Hautain	Sensation	
22	1305652434	21	Masculin	M1MEEFSVT	Oui	En effet. Dan	Oui	Par l'expérien	Non			Réussite	Entourage	Mort	Échec	Injustice	Insecte	Mauvaise Em	Ressenti		
23	2065693442	22	Masculin	M1MEEFSVT	Oui	Les interactio	Oui	L'âge élan	sc	Oui		Dans une soc	Bonheur fête	Étonnant pert	Maussade plu	Nouveau	Frustration im	Odeur	Arrogant	Ressenti	
24	2046174863	58	Féminin	Conseillère c	Oui	C'est un méti	Oui	Oui ont ne ré	Non			Famille	Vie	La perte	Incertitude	Injustice	Mécanoté	Indifférence	Bonheur		
25	1883683580	23	Féminin	M2 MEEF PE	Oui	Je pense avo	Oui	Je suis une fi	Oui			D'un point de	Amour, bonhe	peur	larmes	cauchemars	rouge	vomi	prétention		
26	187114232	42	Féminin	Conductrice	Non		Oui	J'ai l'impress	Oui			Parce que m	Sourire, lumi	Arrêt, stupeur	Norreur, sor	Petit, sombre,	Rouge, géant	Vert, quant, p	Gris, jaune	sa Trop	
27	1144215433	23	Féminin	M2 MEEF 1er	Oui	Beaucoup de	Non					Famille et ami	Stage et quot	Pleut	Avenir	Faculté et é	Faculté et é	Faculté et é	Justice	Négative	
28	2072826197	32	Féminin	Psychothérag	Oui	Oui, obligato	Oui	Via l'expérien	Oui			Parce que so	Soleil / Amis	/ Aventure /spo	Mélancolie	/pl Fuite /cris	Rouge / frustr	Hauts le cou	Petitesse	Indispensable	
29	1378062648	24	Masculin	M1 MEEF 1er	Oui	Tout environn	Oui	Selon l'âge q	Oui			En tant qu'	Reussite	Gêne	Douleur lente	Adrenaline	Douleur vive	Malaise	Solitude	Sentiments	
30	1452586565	23	Féminin	M2 MEEF PE	Oui	Il faut appren	Oui	Plus on gran	Oui			On dit souven	Gai	Choc	Malheur	Trouille	Tension	Vomit	Hautain	Joie	
31	551187134	39	Féminin	M2 MEEF PIF	Oui	Je dois souve	Oui	Oui, avec fâg	Oui			En tant que	la conquête	euphorie	manque	paralysie	explosion	frein	impatience	explosion	

Annexe 6. Codification du fichier Excel pour IRaMuTeQ

Annexe 6.1. Schéma de codification des questions pour IRaMuTeQ (Iramuteq, 2025)

Exemple d'un corpus sans thématique :

```
**** *var1_1 *var2_2
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte

**** *var1_2 *var2_3
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte
```

Exemple d'un corpus avec thématique :

```
**** *var1_1 *var2_2
-*thematique1
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte
-*thematique2
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte

**** *var1_2 *var2_3
-*thematique1
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte
-*thematique2
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte texte
texte texte texte texte texte
```

Annexe 6.2. Tableau Excel codifié pour IRaMuTeQ

	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN
1	int ?	Pensez-vous que votre g	re influence votre manièr	e vivre vos émotions ?	Si oui, con	nt ?	Associez d	mots aux éi	lions suivan	Associez d	mots aux éi	lions suivan	Associez d	mots aux éi	lions suivan
2	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Oui, entre hor	\$-questJoie	Soleil Jaune	Soleil Jaune	\$-questSurp	Feu d'artifice	Feu d'artifice	\$-questrist	Pluie verte	Pluie verte	\$-questpeur
3	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	sourire décon	sourire décon	\$-questSurp	décontenance	décontenance	\$-questrist	silence décep	silence décep	\$-questpeur
4	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Soleil Jaune f	Soleil Jaune f	\$-questSurp	Rose Adréral	Rose Adréral	\$-questrist	Contrôle Anxi	Contrôle Anxi	\$-questpeur
5	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Rire Sourire	Rire Sourire	\$-questSurp	Étonné Décoi	Étonné Décoi	\$-questrist	Larmes Chag	Larmes Chag	\$-questpeur
6	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	En effet les fe	\$-questJoie	Sourire rire c	Sourire rire c	\$-questSurp	Étonner	Étonner	\$-questrist	Larme pleur	Larme pleur	\$-questpeur
7	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Plaisir, envie	Plaisir, envie	\$-questSurp	Inattendu	Inattendu	\$-questrist	Déception, ar	Déception, ar	\$-questpeur
8	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Voyages	Voyages	\$-questSurp	Science	Science	\$-questrist	Cancer éloig	Cancer éloig	\$-questpeur
9	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Les normes s	\$-questJoie	plaisir satisf	plaisir satisf	\$-questSurp	imprévu	imprévu	\$-questrist	solitude remis	solitude remis	\$-questpeur
10	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Je pense que s	\$-questJoie	Bonheur fami	Bonheur fami	\$-questSurp	Cadeau éton	Cadeau éton	\$-questrist	Larme mélan	Larme mélan	\$-questpeur
11	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	deux person	\$-questJoie	Rire Sourire	Rire Sourire	\$-questSurp	Plaisant	Plaisant	\$-questrist	Larme	Larme	\$-questpeur
12	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Gâteau Surpr	Gâteau Surpr	\$-questSurp	Imprévue Bon	Imprévue Bon	\$-questrist	Pluie Solitude	Pluie Solitude	\$-questpeur
13	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	je sus plus é	\$-questJoie	amitié	amitié	\$-questSurp	amour	amour	\$-questrist	maladie	maladie	\$-questpeur
14	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Parce que so	\$-questJoie	Soleil /Amis /	Soleil /Amis /	\$-questSurp	Aventure /spo	Aventure /spo	\$-questrist	Mélanco	Mélanco	\$-questpeur
15	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Bonheur soleil	Bonheur soleil	\$-questSurp	Choc joie cac	Choc joie cac	\$-questrist	Larme sanglo	Larme sanglo	\$-questpeur
16	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Bonheur	Bonheur	\$-questSurp	Vie	Vie	\$-questrist	Pleurs	Pleurs	\$-questpeur
17	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	L'éducation d	\$-questJoie	Soleil	Soleil	\$-questSurp	Anniversaire	Anniversaire	\$-questrist	Nuage	Nuage	\$-questpeur
18	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	En tant qu'ho	\$-questJoie	Réussite	Réussite	\$-questSurp	Cône	Cône	\$-questrist	Douleur lente	Douleur lente	\$-questpeur
19	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Les hormones	\$-questJoie	Rire Sourire	Rire Sourire	\$-questSurp	Inattendue Ce	Inattendue Ce	\$-questrist	Pleurs Deuil	Pleurs Deuil	\$-questpeur
20	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	J'ai impressi	\$-questJoie	sourire, rire,	sourire, rire,	\$-questSurp	bonne ou mai	bonne ou mai	\$-questrist	pleure, après	pleure, après	\$-questpeur
21	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Famille et ami	Famille et ami	\$-questSurp	Stage et quoti	Stage et quoti	\$-questrist	Pleut	Pleut	\$-questpeur
22	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	En tant que fe	\$-questJoie	conquête	conquête	\$-questSurp	euphorie	euphorie	\$-questrist	manque	manque	\$-questpeur
23	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Sourire, joie	Sourire, joie	\$-questSurp	Inattendu	Inattendu	\$-questrist	Décès	Décès	\$-questpeur
24	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Sourire	Sourire	\$-questSurp	Etonnement	Etonnement	\$-questrist	Peur larmes	Peur larmes	\$-questpeur
25	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Je pense que s	\$-questJoie	Victoire, Fête	Victoire, Fête	\$-questSurp	Inattendu, Inv	Inattendu, Inv	\$-questrist	Mort, Famine	Mort, Famine	\$-questpeur
26	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Je pense qu't	\$-questJoie	Sourire Fam	Sourire Fam	\$-questSurp	Cadeau voya	Cadeau voya	\$-questrist	Pleur isolém	Pleur isolém	\$-questpeur
27	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Bonheur	Bonheur	\$-questSurp	Etonnement	Etonnement	\$-questrist	Pleurs	Pleurs	\$-questpeur
28	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Autour de mo	\$-questJoie	Vie nature sin	Vie nature sin	\$-questSurp	Stimulation joi	Stimulation joi	\$-questrist	Pleurier libé	Pleurier libé	\$-questpeur
29	*genreinflu	Oui	*genreinflu_Oui	\$-questgenreinflu	Parce que m	\$-questJoie	Sourire, lum	Sourire, lum	\$-questSurp	Arrêt, stupeur	Arrêt, stupeur	\$-questrist	Noirceur, sor	Noirceur, sor	\$-questpeur
30	*genreinflu	Non	*genreinflu_Non	\$-questgenreinflu		\$-questJoie	Bonheur	Bonheur	\$-questSurp	Stupeur	Stupeur	\$-questrist	Malheur	Malheur	\$-questpeur

Annexe 6.3. Création du fichier pour IRaMuTeQ via NotePad

```

*** *ident_79 *age_4165 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_élevé
-questmetierinflu
les
-questageinflu
le fonctionnement du cerveau varie tout au long de la vie. On arrive plus facilement à maîtriser ou à exprimer nos émotions à l'âge adulte. Puis, en vieillissant, on peut perdre
certains filtres. Rien n'est linéaire
-questgenreinflu
Oui, entre hormones différentes et conditionnement social et éducatif, il me semble que les facteurs ne manquent pas : "ne pleure pas comme une fille", "quelle hystérique!"les.

-questJoie
Soleil Jaune
-questSurp
Feu d'artifice orange
-questrist
Pluie verte
-questpeur
Noir Vert
-questcoler
Gouffre Rouge
-questdeg
Beurk marron
-questmepri
Violet
-questemot
Garde fou, Intensité de la vie, Interaction, Humain
-questoucorps
Je crois que cela part du cerveau qui envoie un message au corps pour réagir
-questquoinflu
Notre comportement en envoyant de message. La peut permet de se protéger par exemples
Ca permet de savoir aussi que nos besoins sont satisfaits, quand on est heureux ou l'inverse quand on est en colère.
Ca permet de se connaître aussi, nous avons tous des émotions qui sont déclenchés par des stimuli différents. Tout le monde n'est pas dégoûté par la même chose par exemple"
**** *ident_61 *age_4165 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Non *score_élevé
-questmetierinflu
Le métier oblige à la maîtrise des émotions!
-questageinflu
On acquiert de la sagesse en vieillissant, on prend du recul, on relative.
-questgenreinflu
les
-questJoie
sourire décontraction

```

Annexe 6.4. Choix IRaMuTeQ – Exemple de choix thématique et d'accès aux formes actives

The screenshot shows the IRaMuTeQ 0.8 alpha 7 interface. The main window displays the 'Formes actives' for the corpus 'corpus_20250616_b(1)_stat_1'. The table lists various forms and their frequencies. A dialog box titled 'Sous-corpus' is open, showing a list of sub-corpora for selection.

Forme	Freq.	Types
sentiment	18	nom
ressentir	17	ver
joie	16	nom
tristesse	13	nom
peur	9	nom
colère		
amour		
réaction		
sensation		
vie		
vivre		
sensibilité		
vivant		
bonheur		
corps		
humain		
compréhension		
angoisse		
relation	3	nom
pensée	3	nom
contrôle	3	nom
positif	3	adj
expérience	3	nom
négatif	3	adj
passion	3	nom
empathie	3	nom
intérieur	3	nom
communication	3	nom

The 'Sous-corpus' dialog box shows the following list of sub-corpora:

- *questJoie
- *questSurp
- *questageinflu
- *questcoler
- *questdeg
- *questemot
- *questgeninflu
- *questmepri
- *questmetierinflu
- *questoucorps
- *questpeur
- *questquoinflu
- *questrist

The screenshot shows the IRaMuTeQ 0.8 alpha 7 interface. The main window displays the 'Formes actives' for the corpus 'corpus_20250616_b(1)_stat_1'. The table lists various forms and their frequencies.

Forme	Freq.	Types
sentiment	18	nom
ressentir	17	ver
joie	16	nom
tristesse	13	nom
peur	9	nom
colère	8	nom
amour	8	nom
réaction	7	nom
sensation	7	nom
vie	6	nom
vivre	6	ver
sensibilité	6	nom
vivant	5	adj
bonheur	5	nom
corps	5	nom
humain	4	adj
compréhension	4	nom
angoisse	4	nom
relation	3	nom
pensée	3	nom
contrôle	3	nom
positif	3	adj
expérience	3	nom
négatif	3	adj
passion	3	nom
empathie	3	nom
intérieur	3	nom
communication	3	nom
noir	3	nom

Annexe 7. Tableaux de tri à plat Excel

Annexe 7.1. Influence de l'âge pour la population

Étiquettes de lignes	Réponses
*ageInfl_Non	8
*ageInfl_Oui	60
Total général	68

Annexe 7.2. Extraits de verbatims sur l'influence de l'âge sur les émotions (IRaMuTeQ)

**** *ident_103 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *35_43
avec l'âge en général on acquiert de l'expérience et on arrive potentiellement à mieux les gérer les canaliser nos manières de les aborder sont peut-être plus réfléchies tandis que lorsqu'on est plus jeune on a tendance à se laisser submerger et à moins les comprendre
**** *ident_72 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Non *score_Moyen *39_48
avec l'âge on apprend à gérer nos émotions à les laisser transparaître plus ou moins
**** *ident_75 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *40_49
nos expériences influencent la personne que l'on est ainsi que la manière de vivre les émotions ces expériences ont lieu tout au long de la vie donc l'âge a une influence
**** *ident_40 *age_inf25 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *43_52
l'âge étant souvent en lien avec le nombre et la nature des expériences vécues il est relié à la manière de vivre les émotions
**** *ident_8 *age_4165 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Non *score_Moyen *44_53
l'âge comme les moments de la journée les situations de la vie la manière de les aborder les
**** *ident_73 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *47_56
l'âge permet de prendre du recul sur certaines situations et permet de réagir avec plus de réflexion que lorsque l'on est adolescent et que l'on ne sait pas gérer ce flux émotionnel
**** *ident_6 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Autre *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *51_61
les enfants n'ont aucun filtre à l'âge adulte on filtre par compassion par exemple
**** *ident_20 *age_4165 *genre_Féminin *metierbi_Administratif *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *53_63
selon le vécu dû à l'âge il peut influencer
**** *ident_23 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *57_67
avec l'âge notre capacité à gérer les émotions s'améliore
**** *ident_42 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *58_68
je suis une femme ma condition hormonale évolue avec l'âge et donc mes émotions
**** *ident_15 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageInfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Bas *59_69
oui car nous ne pouvons pas réagir de la même façon en fonction de notre âge nous avons mûri et appris à gérer ses émotions

Annexe 7.3. Influence du métier pour la population

Étiquettes de lignes	Réponses
*metierinflu_Non	20
*metierinflu_Oui	48
Total général	68

Annexe 7.4. Extraits de verbatims sur l'influence du métier « Enseignement » sur les émotions (IRaMuTeQ)

**** *ident_97 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Bas *15_18
en fonction de notre métier on assiste à différente situation qui peuvent faire écho à des souvenirs ou nous permettre de voir les choses avec un autre prisme
**** *ident_39 *age_inf25 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Non *score_Élevé *49_55
en effet dans notre métier certaines émotions sont à réprimer devant les élèves du fait de la position de l enseignant de même certaines émotions comme le stress seront ressenties toujours au même moment de la journée ou de l année
**** *ident_40 *age_inf25 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *50_56
les interactions ou l absence de celles ci avec les autres et leur nature influence notre manière de vivre les émotions un métier définissant une grande amplitude horaire dans une vie sa nature conditionne ces interactions et donc leur influence sur nos émotions
**** *ident_73 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *54_60
notre métier décuple les émotions on doit gérer les nôtres et on reçoit celles des élèves à gérer également
**** *ident_53 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *56_62
le métier d enseignant exige une certaine retenue des émotions nous agissons en tant que pilier pour les élèves et nous devons créer un climat de classe serein en dépit de nos propres émotions

Annexe 7.5. Extraits de verbatims sur l'influence du métier « Autre » sur les émotions (IRaMuTeQ)

**** *ident_46 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Medical *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *1_1
oui obligatoire d apprendre à laisser plus de distance et moins de fusion avec mes émotions notamment pour tolérer certaines consultations à sujets très lourds plus de légèreté dans mon vécu émotionnel
**** *ident_87 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Medical *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Non *score_Élevé *2_2
le métier est un de nos piliers si je ne suis pas épanouie dans mon métier je ne suis pas heureuse donc mes émotions du quotidien ne seront pas optimales même si j ai une famille aimante
**** *ident_109 *age_4165 *genre_Féminin *metierbi_Administratif *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Non *genreinflu_Oui *score_Élevé *6_7
oui car étant en contact avec des gens qui vivent des emotions celles ci peuvent agir comme un miroir sur les miennes et ou venir me déclencher et donc mettre en lumière les émotions avec lesquelles je suis à l aise ou celles avec lesquelles j ai plus de mal à gérer
**** *ident_109 *age_4165 *genre_Féminin *metierbi_Administratif *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Non *genreinflu_Oui *score_Élevé *6_8
mon métier m amène à être active dans la gestion de mes émotions pour mon respect et celui de mes clients
**** *ident_41 *age_4165 *genre_Féminin *metierbi_Administratif *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Non *score_Élevé *9_11
c est un métier stressant donc effectivement cela conditionne les émotions
**** *ident_102 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Autre *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Non *genreinflu_Non *score_Élevé *11_13
oui car j utilise beaucoup de créativité dans mon métier donc pour moi c est relié directement avec mes émotions puis j accompagne des clients émotionnellement donc ça a aussi impact et enfin c est un métier qui me passionne
**** *ident_33 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Medical *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Non *score_Élevé *13_15
c est un métier où l on est en contact direct avec l humain les émotions sont forcément impactées du moment où l on va vivre beaucoup de choses dans une même journée cela peut passer du bonheur
**** *ident_33 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Medical *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Non *score_Élevé *13_16
au rire à la tristesse être confronté à la maladie soigner voire des personnes guérir ou mourir cela suscite forcément des émotions
**** *ident_6 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Autre *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *16_19
il faut savoir compartimenter quand on est embarqué loin de sa famille et ne pas impacter la vie à bord ayant un poste à responsabilité je ne peux pas montrer trop d émotion négative pour ne pas impacter l equipage
**** *ident_20 *age_4165 *genre_Féminin *metierbi_Administratif *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *17_20
beaucoup de stress donc incidence sur l impact des émotions
**** *ident_35 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Medical *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *19_22
lors d émotions forte ou de situations difficiles j endosse la blouse de l infirmière car mise à distance des émotions ou situation complexe

Annexe 7.6. Influence du genre pour la population

Étiquettes de lignes	Nombre de v4		
*genre_Féminin	82,35%		
*genre_Masculin	17,65%		
Total général	100,00%		

Nombre de Score indic		Étiquettes de colonnes	
Étiquettes de lignes	*genreinflu_Non	*genreinflu_Oui	Total général
*genre_Féminin	42,86%	57,14%	100,00%
*genre_Masculin	50,00%	50,00%	100,00%
Total général	44,12%	55,88%	100,00%

Annexe 7.7. Extraits de verbatims sur l'influence du genre sur les émotions (IRaMuTeQ)

**** *ident_90 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *4_4
en effet les femmes sont plus soumises des émotions variés selon les périodes et doivent les traiter en fonction des situations dans lesquelles elles sont
**** *ident_88 *age_2640 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Non *genreinflu_Oui *score_Moyen *7_7
les normes sociétales apprennent aux hommes et aux femmes à exprimer ou à cacher ou non certaines de leurs émotions il y a sûrement une influence hormonale qui fait que chaque être humain ne réagit pas de la même manière émotionnellement face aux aléas de la vie
**** *ident_84 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *8_8
je pense que lorsque l'on est une femme vivre et gérer nos émotions est plus naturel les hommes ont souvent l'idée arrêtée de ne pas pouvoir ou de ne pas avoir besoin de les vivre
**** *ident_84 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *8_9
je pense que la société n'aide pas ce stéréotype les garçons ne pleurent pas exprimer ses émotions c'est être faible ne pas faire de généralité est important mais je pense que les femmes sont plus sensibles à ce qu'elles ressentent et expriment
**** *ident_84 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *8_10
gérer ses émotions passe tout d'abord par l'acceptation de les ressentir si on ne les assume pas on ne peut pas savoir les gérer
**** *ident_46 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Medical *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *12_14
parce que socialement les femmes sont conditionnées à vivre les émotions comme la colère de manière plus silencieuse tandis qu'on a cette croyance que les femmes pleurent de joie ou de tristesse déconstruire cela est parfois difficile
**** *ident_97 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Bas *15_17
l'éducation donne est très différente en fonction des sexes les femmes sont plus éduquées à exprimer leur émotion et à être tournée vers l'empathie ce qui n'est pas forcément le cas pour les garçons
**** *ident_97 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Bas *15_18
l'éducation influence le futur adulte que nous serons et donc la façon dont nous savons exprimer ou gérer nos émotions
**** *ident_47 *age_inf25 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *16_19
en tant qu'homme il est certain que mon éducation et mes expériences face aux émotions soient différentes de celles des femmes il y a une certaine contradiction dans le discours qui émet l'idée que les hommes sont plus susceptibles de réprimer leurs émotions
**** *ident_47 *age_inf25 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *16_20
je pense qu'il y a bien sûr une part de vérité là dedans certes les hommes sont souvent conditionnés à ne pas pleurer par exemple les émotions pouvant s'apparenter à de la faiblesse pour le commun des individus sont mal vues et vécues chez les hommes
**** *ident_38 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *41_50
les émotions que l'on peut ressentir plus de sensibilité plus d'énervement rapide et injustifié
**** *ident_103 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *42_51
pour les femmes par exemple les cycles hormonaux ont tendance à perturber les émotions on peut les ressentir et les appréhender différemment et je trouve que ça joue beaucoup
**** *ident_95 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *43_52
selon notre genre il y a des hormones différentes qui influencent nos émotions et plus des clichés des normes sociales
**** *ident_75 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *47_57
dès le plus jeune âge nous sommes sans le vouloir malheureusement conditionnés en fonction de notre genre les hommes et les femmes sont traités inconsciemment différemment ils apprennent par expérience à adopter un comportement attendu et à éprouver des émotions en conséquence
**** *ident_40 *age_inf25 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *50_60
dans une société comme la nôtre le conditionnement volontaire ou non des individus selon leur genre va impacter leurs expériences et la manière dont ils appréhendent leurs émotions
**** *ident_73 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *54_64
je pense que les femmes dans mon cas ressentent davantage les émotions ou les décryptent mieux on a probablement une sensibilité autre qui engendre une réaction différente du genre masculin
**** *ident_66 *age_inf25 *genre_Masculin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Non *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *57_67
je pense que la présence de stéréotype de genres influence notre façon de vivre et gérer les émotions exemple de stéréotype de genre qui selon moi joue sur cette gestion des émotions tu es un homme un homme ne pleure pas
**** *ident_6 *age_2640 *genre_Féminin *metierbi_Autre *metierinflu_Oui *metier_Autre *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *58_68
je pense que ça influence surtout sur le paraître en France il y a un certain machisme véhiculé volontairement ou non et les hommes ont tendance à camoufler plus leurs émotions pour ne pas passer pour des moutottes et les femmes à les diminuer pour ne pas passer pour des hystériques
**** *ident_100 *age_4165 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Moyen *59_69
en tant que femme on a tendance à être très polyvalente et cela peut générer de la charge mentale et donc une sensibilité plus grande aux émotions
**** *ident_23 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Élevé *64_74
j'ai l'impression que les femmes ressentent plus d' émotions que les hommes ou c'est peut-être parce qu'ils le montrent moins
**** *ident_15 *age_inf25 *genre_Féminin *metierbi_Enseignement *metierinflu_Oui *metier_Enseignement *ageinfl_Oui *genreinflu_Oui *score_Bas *66_76
les hommes ont plus tendance à cacher leurs émotions pour se sentir moins fragile

Annexe 8. Tableau à plat des émotions en lien avec le souvenir fort

Étiquettes de lignes	Réponses
Colère	5
Dégoût	1
Joie	19
Peur	9
Stress/Anxiété	14
Tristesse	20
Total général	68

Annexe 8.1. Extraits « copier/coller » de verbatims sur les souvenirs en lien avec la tristesse

➔ CE moyenne

« Grande tristesse suite au décès d'une amie : douleur perte sentiment d'abandon »

« L'amour »

« Séparation pour cause de tromperie après 6 ans de relation »

➔ CE élevée

« Une dispute avec un être cher »

« La tristesse lors du départ d'une patiente qui a passé plus de 6 mois avec nous »

« Voir une personne triste, ne pas pouvoir l'aider. Une personne qui a compté pour moi. Me sentir impuissante. »

Annexe 9. Nuage de mots de l'endroit de manifestation des émotions dans le corps (IRaMuTeQ)



Annexe 10. Tableaux des 10 occurrences en lien avec les émotions

Annexe 10.1. Tableau des 10 occurrences en lien avec les émotions chez les enseignants

Plus cité

EMOTIONS	JOIE	TRISTESSE	COLÈRE	PEUR	MÉPRIS	SURPRISE	DÉGOÛT
sentiment	sourire	larme	injustice	stress	hautain	inattendu	vomir
ressentir	bonheur	pleur/pleurer	rouge	angoisse	mauvais	cadeau	odeur
joie	rire	pluie	rage	danger	arrogant	étonner/éton	peur
tristesse	famille	chagrin	cri	cri	violet	imprévu	sale
réaction	soleil	gris	frustration	mort	indifférence	sursaut	repoussant
sensation	plaisir	solitude	violence	horreur	supérieur	peur	marron
peur	content	mélancolie	agacer	noir	haine	plaisant	révolte
vivre	amour	mort	perte	inconnu	méchant	mauvais	saleté
sensibilité	fête	perte	douleur	panique	oubli	situation	nausée
colère	ami	déception	agacement	affoler	foncer	stress	rejet

Moins cité

Annexe 10.2. Tableau des 10 occurrences en lien avec les émotions dans les autres corps de métier

Plus cité

EMOTIONS	JOIE	TRISTESSE	COLÈRE	PEUR	MÉPRIS	SURPRISE	DÉGOÛT
joie	bonheur	pleur	rouge	inconnu	rejet	joie	rejet
tristesse	sourire	deuil	injustice	angoisse	hautain	vie	vomir
sentiment	famille	perte	feu	maladie	discrimination	choc	répugnant
peur	amour	larme	mensonge	foule	infondé	étonnement	vert
amour	soleil	pleurer	rage	fuite	petitesse	positif	repoussant
bonheur	enfant	libération	grand	cri	sélection	néгатif	poire
colère	ami	déception	imprévu	méfiance	etre	science	haut
vie	voyage	dépression	frustration	noir	rabaisser	aventure	coeur
ressentir	cocon	cancer	tension	araignée	détestable	spontanéité	estomac
pensée	rayonnant	Éloignement	nerf	anxiété	noir	cacheette	visceral

Moins cité

Annexe 11. Ensemble de questions et réponses des thérapeutes sur le questionnaire 3.

Question : « En tant que thérapeute, quelles sont les croyances sur les émotions que vous rencontrez chez vos patients ? »

Réponses : « Qu'elles sont durables (plus de quelques minutes) et qu'elles sont un bloc qui ne peut pas bouger, et qui détermine les pensées et les comportements. »

« Croyance qu'il faut les gérer et les enlever, que c'est difficile, la peur est souvent à éviter. »

Question : « D'après vous, quelles sont les croyances en lien avec les émotions qui sont les plus problématiques ou bloquantes pour les patients ? »

Réponses : « Le fait que certaines émotions doivent être rejetées VS qu'il faut s'accrocher à d'autres, une forme de hiérarchisation des émotions. »

« Il ne faut pas les montrer, en parler risque de les rendre plus en souffrance. »

Question : « En tant que thérapeute, quelles sont les attitudes bloquantes que vous relevez en lien avec les émotions ou leur gestion chez vos patients ? »

Réponses : « Une difficulté à accepter d'aller un peu mieux, de gagner un peu de confort progressivement, car l'attente d'avoir du parfait tout de suite est très présente et donc parfois ils ne font pas les exos proposés car pas d'effet. »

« Évitement. »

Question : « Quels sont les conseils que vous donnez à vos patients en lien avec les émotions ? »

Réponses : « La régularité des exercices de remédiation cognitive, accueillir le mieux avant d'accueillir le parfait dans le travail thérapeutique, accepter le manque de linéarité, prendre du recul avant d'agir à cause d'une émotion, défusionner pensées /émotions /comportements /valeurs. »

« Les nommer, les identifier, les accueillir, les verbaliser. Les laisser être car elles sont le signe de besoins qu'il est intéressant d'identifier afin d'apporter une réponse. »

Question : « Comment votre expérience de thérapeute influence-t-elle votre manière de vivre vos émotions personnelles ? »

Réponses : « J'applique mes connaissances en TCC et *mindfulness* dans mon quotidien, apportant donc plus de distance saine et de sérénité. »

« Même expérience que nos patients. Notre vie n'est pas lisse et qqfois nous devons aussi prendre le temps d'écouter nos besoins. »

Attention, ne supprimez pas le saut de section suivant (pied de page différent)

Vers une didactique des compétences émotionnelles : une étude comparative des conceptions initiales sur les émotions.

Dans un contexte social où la santé mentale est un enjeu majeur, et où l'institution demande un investissement de ses enseignants dans la transmission de CPS, les contenus formatifs semblent insuffisants. Bien que des éléments de recherche s'orientent de plus en plus en direction d'une nécessité de formation des enseignants à ces compétences, on remarque des lacunes dans les cursus de ces professionnels. Confrontés en permanence aux échos de notre société dans leurs métiers, ils se trouvent ainsi bien souvent mis à mal notamment dans la partie qui attire aux émotions. Nous partons du postulat que pour pouvoir former à une compétence, nous devons nous-même la maîtriser. Entre exigences institutionnelles, besoins humains et réalité intérieure, nos enseignants sont-ils bien préparés afin de pouvoir former les jeunes générations d'ici 2037 à ces compétences ? Inspiré de la didactique, du concept de représentations ou conceptions initiales, et par le modèle allostérique d'André Giordan, ce mémoire vise à identifier ces croyances qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage des CE. Des apports pluridisciplinaires notamment issus de la psychologie et de la sémiotique permettront de pouvoir analyser des questionnaires au sein de cette recherche mixte. Nous pourrions ainsi nous demander quels sont les conceptions initiales des enseignants en lien avec les émotions ? Cette première étude comparative entre une population enseignante et une population issue d'autres corps de métiers nous permet de dresser une tendance d'éléments qui semblent faire obstacle à l'apprentissage des CE, notamment en lien avec les stratégies de régulation, d'expression des émotions et de croyances sociales. Ces constats soulignent le potentiel des approches issues de la psychologie pour renforcer les CE des enseignants, appelant à une intégration éthique et réfléchie de ces pratiques dans les programmes éducatifs dédiés.

Mots-clés : compétences émotionnelles, conceptions initiales, représentations obstacles, didactique, formation des enseignants.

Didactics of emotional skills: A comparative study of initial conceptions on emotions.

In a social context where mental health is a major issue, and where the institution requires an investment by its teachers in the transmission of psycho-social skills, the training content seems insufficient. Although research elements are increasingly oriented towards the need to train teachers in these skills, there are gaps in the curricula of these professionals. Constantly confronted with the echoes of our society in their professions, they are often undermined, particularly in the part that appeals to emotions. We start from the premise that to be able to train in a skill, we must master it ourselves. Between institutional requirements, human needs and inner reality, are our teachers well prepared in order to be able to train the young generations by 2037 in these skills? Inspired by didactics and in particular the concept of initial representations or conceptions, by André Giordan's allosteric model, this thesis aims to identify those beliefs that can hinder the learning of emotional skills. Multidisciplinary contributions, particularly from psychology and semiotics, will allow for the analysis of questionnaires within this mixed research. We will thus be able to ask ourselves what are the initial conceptions of teachers related to emotions ? This first comparative study between a teaching population and a population from other professions allows us to identify a trend of elements that seem to hinder the learning of emotional skills, particularly in regulation strategies, of expression of emotions and social beliefs. These findings highlight the potential of psychological approaches to strengthen teachers' emotional skills, calling for an ethical and thoughtful integration of these practices into dedicated educational programs.

Keywords : emotional skills, initial understandings, misconceptions, didactic, teachers training

