



VARIA





Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg
Bernard Wentzel, HEP Valais

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateur du N°24

Pierre-François Coen

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignants.e.s (CAHR)



Varia

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement ?</i> Philippe Gay et Rebecca Shankland	7
<i>Une lecture de l'enseignement des sciences physiques dans le Plan d'études romand à la lumière d'une comparaison avec les programmes français</i> Laurence Marty et Florence Ligozat	17
<i>Vers une approche didactico-pédagogique de l'apprentissage authentique en milieu clinique</i> Sonia Soussi, Abdelmajid Naceur et Dominique Berger	41
<i>Cinq modèles d'intégration du numérique en formation initiale des enseignants. Une analyse et quelques réflexions</i> Christiane Caneva	59
<i>Croyances des futurs enseignants concernant l'acquisition des connaissances chez leurs élèves et représentations de l'enseignement. Adaptation de deux échelles à visée de formation formative</i> Gabriel Kappeler et Philippe A. Genoud	83



Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement ?

Philippe GAY¹ (Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse) et
Rebecca SHANKLAND² (Université Grenoble Alpes, France)

Ce papier présente un argumentaire sur l'intérêt de prendre en compte les émotions dans la formation des enseignants. Après avoir défini le concept d'émotions et montré tout l'intérêt de les prendre en compte dans les apprentissages et la formation, les auteurs s'appuient sur les objectifs du Plan d'études romand pour présenter différents modèles et différentes pistes utiles possibles à mettre en oeuvre soit au niveau des élèves soit au niveau des futurs enseignants.

Mots-clés : émotions, apprentissage, formation des enseignants, psychologie positive

Introduction

L'enseignant doit faire face à de nombreuses situations où les émotions constituent des freins à l'apprentissage pour leurs élèves : la peur de venir à l'école ou de rater un examen, la colère ou la tristesse après une récréation, un excès de joie dans une activité ludique. En plus de gérer les émotions des élèves, l'enseignant doit aussi réguler ses propres états affectifs qui peuvent entraver l'apprentissage et le climat de classe. Toutefois, les émotions peuvent également constituer des leviers dans l'enseignement/apprentissage en permettant notamment de faciliter la mémorisation et la créativité, en favorisant la curiosité et l'intérêt, en jouant un rôle important pour la dynamique de classe. De bonnes compétences émotionnelles sont donc aussi nécessaires que de bonnes compétences cognitives pour la réussite scolaire et sociale. Compte tenu de ce rôle capital, il semble nécessaire de fournir aux enseignants une palette de possibilités permettant de prendre en considération les émotions et de mieux les gérer dans leur classe pour le bénéfice de tout un chacun. Dans ce contexte, l'objectif de ce texte est de synthétiser les apports des sciences du comportement et des émotions dans le but d'inspirer de nouvelles pratiques d'enseignement. Plus précisément, nous commencerons par présenter un modèle permettant de mieux comprendre les caractéristiques d'une émotion. Nous décrirons ensuite les principales compétences émotionnelles en proposant différentes pistes applicables dans les classes pour favoriser leur entraînement.

1. Contact : philippe.gay@hepvs.ch

2. Contact : Rebecca.Shankland@univ-grenoble-alpes.fr



Des composantes de l'émotion aux compétences émotionnelles

Longtemps laissées de côté au profit d'une mise en valeur de la cognition, les émotions jouent en réalité un rôle primordial dans les situations d'apprentissage et d'enseignement. Les émotions se distinguent de l'humeur par leur intensité et leur durée : généralement plus intenses et de plus courte durée (Sander & Scherer, 2009). Comme il est parfois difficile de distinguer une émotion d'autres affects, nous précisons que dans la suite de ce texte, le terme « émotion » peut être pris au sens large en incluant des humeurs et des sentiments. L'émotion, parfois occultée dans la formation des enseignants et dans les processus d'apprentissage, se caractérise par un processus rapide et intense lié à un événement : un déclenchement provoqué par un élément pertinent va façonner une réponse émotionnelle multiple (i.e., tendance à l'action, réaction autonome, expression et sentiment) (Sander, 2013).

Ces caractéristiques de l'émotion permettent de relever différentes questions ou réflexions qui peuvent être amenées à la suite d'un épisode émotionnel. Par exemple, lorsqu'un individu ressent une émotion, il peut se poser les questions suivantes : qu'est-ce qui est pertinent pour moi, par rapport à mes besoins, mon bien-être, mes buts, mes croyances, mes valeurs ?

En précisant que l'émotion n'est pas un processus unitaire ou monolithique, le modèle de Scherer (1984, 2005) distingue cinq composantes d'une émotion illustrées au travers de l'exemple suivant : La survenue d'un événement (p.ex., l'élève soupire en recevant le dossier distribué par l'enseignant) donne lieu à 1) une évaluation cognitive de la part de l'enseignant (p.ex., l'enseignant trouve cette attitude injuste parce qu'il a confectionné ce dossier avec grand soin). Cette appréciation conduit aux quatre autres composantes de l'émotion : 2) l'expression (p.ex., expression faciale de colère sur le visage de l'enseignant) ; 3) la tendance à l'action (p.ex., l'envie de secouer l'élève) ; 4) la réponse physiologique périphérique (p.ex., les pulsations cardiaques de l'enseignant s'accroissent) et 5) un sentiment subjectif (p.ex., l'enseignant prend conscience qu'il est énervé et se sent dégoûté de l'enseignement).

Comme autre exemple relatif à la première composante, le déclenchement de l'intérêt ou de la curiosité, une émotion au service de l'enseignement/apprentissage, nécessite à la fois des évaluations de nouveauté, de complexité et de potentiel de réussite (Silvia, 2005). En aidant à la compréhension des mécanismes (neuro)psychologiques des émotions, une prise en compte de ce modèle componentiel de l'émotion (Scherer, 1984, 2005) pourrait favoriser le développement personnel ou identitaire, le développement professionnel, la verbalisation, l'analyse de situation ou encore la pratique réflexive. La plupart des techniques de développement personnel ou des thérapies insistent d'ailleurs sur une meilleure compréhension du fonctionnement de l'individu en proie à des émotions.

Connaître les émotions, les comprendre et les reconnaître (chez soi et autrui) constituent en outre les prérequis de l'*intelligence* émotionnelle qui est aujourd'hui mieux appréhendée en termes de *compétences émotionnelles*,



de *métaémotion* (Pons, Doudin, Harris, & de Rosnay, 2002) ou d'*ouverture émotionnelle* (Reichert, Genoud, & Zimmermann, 2012).

La formation des enseignants et l'enseignement (visant notamment le développement des capacités transversales du Plan d'études romand, PER) pourraient insister davantage sur le renforcement des compétences émotionnelles, en rapport avec soi et avec autrui, telles que définies par Mikolajczak et collaborateurs (2014) :

1. reconnaître ses propres émotions (p.ex., s'écouter et labelliser ses émotions) et identifier celles d'autrui ;
2. comprendre ses émotions et celles d'autrui, notamment leurs causes (les émotions nous signalent que quelque chose a été modifié qui nécessite peut-être une adaptation ; elles sont là pour nous pousser à agir de manière à nous adapter au mieux à la situation) ;
3. exprimer ses émotions et faciliter l'expression des émotions de l'autre (le partage social des émotions peut constituer un moyen efficace pour faire évoluer une situation) ;
4. réguler ses propres émotions (p.ex., éviter se mettre trop en colère si cela risque de nuire à soi-même ou à l'autre) et aider autrui à le faire (p.ex., proposer aux élèves et aux enseignants en formation des méthodes favorisant la diminution de l'intensité émotionnelle négative ou le maintien d'affects positifs) ;
5. utiliser ses émotions et celles d'autrui (p.ex., s'appuyer sur les informations émotionnelles pour prendre des décisions adaptées à la situation).

Comme le montrent différentes recherches, toutes ces compétences s'entraînent/peuvent s'améliorer (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nelis, 2014), chez l'enfant (p.ex., Gomez, 2015) comme chez l'adolescent et l'adulte (p.ex., Mikolajczak & Deseilles, 2012).

Suivant ce constat, nous avons mis en place depuis plusieurs années à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), des interventions durant les formations de base (formation initiale et formation professionnelle) et des formations continues (p.ex., Gay & Dini, 2015). Axées notamment sur la conscientisation et la régulation des émotions³, ces interventions ont proposé de nombreux exercices concrets directement applicables dans les classes en s'appuyant sur une base théorique et une validité empirique. Différents travaux de recherches menés à la HEP-VS ont par exemple montré 1) qu'une simple séance de 5 minutes de relaxation par la respiration consciente permet de réduire significativement différents états affectifs chez les étudiants en formation (Gay, 2016) et 2) que des élèves de 10-12 ans sont d'autant moins agressifs qu'ils verbalisent leurs émotions, c'est-à-dire lorsqu'ils ont de meilleures capacités à partager avec autrui de manière verbale ce qui est vécu intérieurement (Gay, en préparation).

3. La régulation émotionnelle regroupe les processus responsables du contrôle, de l'évaluation, et de la modification des réactions émotionnelles, en particulier leur intensité et leur durée (p.ex., Gomez & Van der Linden, 2009 ; Mikolajczak & Deseilles, 2012).



Verbaliser pour réguler les émotions ?

L'analyse de pratiques peut très vite dériver vers une pratique « ruminative » qui peut déstabiliser les étudiants en formation, même sans axer la réflexion sur les émotions. De nombreuses recherches ont d'ailleurs montré qu'il existe deux types d'introspection conduisant à des conséquences opposées (Košir, Tement, Licardo, & Habe, 2015; Trapnell & Campbell, 1999) : les réflexions sur soi (p.ex. « chercher à se comprendre, considérer ou contempler ses attitudes ») et les ruminations sur soi (p.ex. « ne pas être capable d'arrêter des pensées se rapportant à soi »). En termes de personnalité (telle qu'évaluée par modèle du *Big-Five*⁴), les ruminations seraient enracinées dans le névrosisme et les réflexions dans l'ouverture à l'expérience (Teasdale & Green 2004, Silvia et al., 2005). Les ruminations et les émotions négatives sont en outre associées à une inflexibilité attentionnelle alors que les émotions positives permettent d'élargir le répertoire d'actions et de pensées (Fredrickson & Branigan, 2005; Rebetz, Rochat, Billieux, Gay & Linden, 2015). Par conséquent, dans l'analyse de pratiques et dans les processus de réflexion, diminuer les affects négatifs et/ou favoriser les affects positifs est une stratégie pour favoriser l'allocation de ressources attentionnelles, le changement, l'ouverture d'esprit et la créativité (Gay & Capron-Puozzo, 2016).

Pour mieux réfléchir, il est donc nécessaire de bien réguler ses émotions, particulièrement les émotions négatives. Différentes stratégies de régulation peuvent être mises en place de façon plus ou moins consciente. Des outils comme le *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ) sont validés chez l'adolescent (d'Acremont & Van der Linden, 2007) et l'adulte (Jermann, Van der Linden, d'Acremont, & Zermatten, 2006) pour identifier les stratégies inadaptées qui augmentent les émotions négatives (p.ex., suppression des émotions, blâme de soi, rumination, dramatisation, blâme d'autrui). Les stratégies fonctionnelles de régulation des émotions (qui diminuent les émotions négatives) peuvent également être évaluées et favorisées; elles incluent notamment l'acceptation (accepter l'expérience telle qu'elle se présente sans chercher à lutter contre, car cette lutte s'avère inefficace et épuise les ressources permettant de s'adapter au mieux aux situations rencontrées), la centration positive (penser à des choses joyeuses et plaisantes au lieu de penser à l'événement négatif), la centration sur la planification (penser aux étapes à franchir et à la façon de gérer l'événement négatif), la réévaluation positive (donner une signification positive à l'événement en terme de développement personnel) et la mise en perspective (relativiser la gravité de l'événement).

Pour un autre exemple remarquablement simple et efficace, le paradigme de Pennebaker permet, par l'écriture et/ou la verbalisation, de réduire les émotions négatives, la détresse et même d'améliorer la santé (Mikolajczak

4. Ce modèle des cinq grands facteurs de la personnalité (Costa & McCrae, 1992) est aujourd'hui largement représenté dans les recherches pour évaluer les traits de personnalité OCEAN : O pour Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit; C pour Conscience, Contrôle, Contrainte; E pour Extraversion, Énergie, Enthousiasme; A pour Agréabilité, Altruisme, Affection; et N pour émotions Négatives, Névosisme, Nervosité.



et al., 2014). Pour l'écriture expressive des émotions (Pennebaker, 2000, repris de Mikolajczak et al., 2014, p. 93), il faut :

1. Trouver des endroits et des moments propices sans risque d'être dérangé.
2. Écrire ce qui préoccupe, ce qui a tendance à être évité et qui influence sa vie négativement.
3. Écrire au minimum 15 minutes par jour pendant au moins trois jours consécutifs.
4. Écrire continuellement sans se préoccuper de la grammaire et sans se censurer.
5. Selon les préférences ou les facilités, utiliser un dictaphone pour parler au lieu d'écrire.
6. Relire ou réécouter de temps en temps ce qui a été écrit ou dicté afin de voir comment la pensée a pu changer par rapport aux émotions.

Un autre exemple de pratique permettant de réorienter l'attention vers les aspects positifs de l'existence concerne le journal d'attention (Emmons & McCullough, 2003). Notre cerveau présente une tendance naturelle à percevoir ce qui est menaçant (donc considéré comme « négatif ») dans notre environnement. C'est ce que Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, et Vohs (2001) appellent le *biais de négativité*. Cette tendance est très utile pour éviter les accidents et nous adapter rapidement à des situations dangereuses. Toutefois, si l'on ne fait pas l'effort d'élargir l'attention pour percevoir également tout ce qui peut être positifs dans notre quotidien, nous finissons par avoir des niveaux élevés d'anxiété et d'insatisfaction par rapport à la vie. Le journal d'attention (aussi appelé journal de gratitude ou de reconnaissance) consiste à entraîner notre cerveau à repérer les aspects positifs du quotidien. La consigne proposée est la suivante : *il y a beaucoup de choses dans nos vies, petites ou grandes, pour lesquelles nous pouvons éprouver de la reconnaissance. Repensez à la semaine qui vient de s'écouler et écrivez sur les lignes ci-dessous jusqu'à cinq choses de votre vie pour lesquelles vous éprouvez de la gratitude ou de la reconnaissance.*

Le plus important dans cette pratique est le fait d'identifier chaque jour de nouvelles choses dans notre quotidien auxquelles nous ne faisons pas ou plus attention et qui contribuent à notre bien-être. Ce type de pratique est associé à une amélioration du sentiment de bien-être, de satisfaction par rapport à la vie, des relations sociales et même à une augmentation de la vitalité. Le journal d'attention a été utilisé en milieu scolaire (notamment en France) pendant deux semaines à raison de quelques minutes par jour en fin de journée, et les résultats ont montré un effet sur l'humeur, l'énergie, le sentiment de connexion sociale et dans certaines études sur la motivation scolaire (pour une revue, voir Shankland & Rosset, 2016 ; Shankland, 2016 ; pour les études à l'école en France, voir Shankland & Rosset, 2015).

Dans un autre registre, il est également possible de développer des mécanismes de contrôle spécifiques qui favorisent la régulation des émotions dans des situations particulières comme lorsqu'il est nécessaire de persévérer



malgré des affects négatifs (rester concentré sur une tâche qui peut être difficile, longue ou ennuyeuse) et diminuer l'urgence (la tendance à exprimer de fortes réactions en présence d'affects positifs ou négatifs). Pour favoriser la persévérance, nous avons montré que des consignes plus explicites permettent de focaliser davantage l'attention sur la tâche en intensifiant les buts pertinents pour cette tâche (Gay, Courvoisier, et al., 2010). En d'autres termes, des activités bien structurées et des consignes demandant explicitement de contrôler des interférences constituent des aides importantes pour les individus manquant de persévérance. Concernant les difficultés liées à l'urgence, d'autres recherches (Billieux et al., 2010; Gay, Rochat, Billieux, d'Acremont, & Van der Linden, 2008; Gay, Schmidt, & Van der Linden, 2010) suggèrent qu'il s'agirait plutôt d'améliorer les capacités de régulation émotionnelles et les capacités permettant d'inhiber des réponses automatiques (contrôle volontaire permettant de résister à des réponses habituellement dominantes). Cet entraînement permettrait ainsi d'éviter certaines actions dommageables qui seraient réalisées « dans l'urgence du moment ».

En plus de ces différentes propositions centrées plutôt sur la régulation à un niveau intra-personnelle, la psychologie positive fournit de nombreuses méthodes qui ont fait leurs preuves pour enseigner le bien-être à l'école et développer les compétences interpersonnelles (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009; Shankland & Rosset, 2016). Former les étudiants à développer l'orientation reconnaissante (l'attention aux aspects positifs du quotidien, Shankland, 2016) s'est notamment avéré très productif à la HEP-VS (Gay & Dini, 2015). D'autres chercheurs ont montré qu'il était possible de développer davantage cette capacité à identifier ce qui est positif et en quoi les autres y contribuent de manière importante. Un entraînement a été proposé à des enfants de 8 à 11 ans qui devaient apprendre à repérer les intentions bienveillantes, évaluer le coût de l'acte, ainsi que le degré de bienfait procuré par le geste (la valeur du bienfait). Comparé au groupe d'enfants qui n'avaient pas réalisé cet entraînement à l'orientation reconnaissante, ceux qui en avaient bénéficié ont progressé sur la mesure de la gratitude et ont manifesté plus d'émotions positives à la suite de la période d'exercices (Froh, et al., 2014). Récemment et de manière très élaborée, Linkins, Niemiec, Gillham et Mayerson (2015) ont proposé les cinq étapes suivantes pour favoriser un bon climat de classe en travaillant sur les compétences socio-émotionnelles :

1. Développer un cadre/langage commun en utilisant par exemple la grille des 24 forces développée par Peterson et Seligman (2004). Cette grille permet d'identifier les forces des individus plutôt que leurs faiblesses, dans le but de les aider à les utiliser davantage dans le quotidien et notamment en classe (p.ex. décrire les qualités d'un ami en utilisant la grille des forces pour se familiariser avec celle-ci et permettre aux élèves de poser des questions sur certaines forces si elles ne sont pas suffisamment claires).
2. Identifier et réfléchir aux forces des autres (p.ex., mettre en place des observations secrètes des forces en présence dans la classe, de leurs utilisations et des conséquences positives qui en découlent : proposer à chaque



élève de repérer les forces d'un autre élève de la classe pendant une semaine et ensuite coller des étiquettes avec ces forces de manière anonyme sur un tableau dans la classe pour faciliter le repérage des forces en présence dans la classe ; pour plus de détails voir Shankland & Rosset, 2016).

3. Identifier et réfléchir à ses propres forces (p.ex., identifier ses trois principales forces dans des contextes différents).
4. Utiliser davantage ses forces dans le quotidien et les utiliser de nouvelles façons (p.ex., réaliser un plan d'action pour mettre en œuvre ses principales forces à utiliser dans et en dehors de l'école, imaginer les conséquences positives que cela pourrait amener, discuter et écrire à propos des effets observés).
5. Identifier et cultiver les forces du groupe au niveau de la classe voire de l'école ou à un niveau encore plus macroscopique (p.ex., mettre en place un «audit du groupe-classe» pour repérer ce qui fonctionne bien et les forces en présence sur lesquelles il est possible de s'appuyer).

Les enseignants peuvent implémenter l'une ou l'autre de ces étapes directement dans des cours de projet, de langue (en travaillant le vocabulaire), de mathématiques (à la manière d'un chercheur, mesurer des caractéristiques positives, comparer des groupes et évaluer l'impact de ces dimensions positives sur le bien-être et la motivation scolaire par exemple, les conséquences de ce qui a été mis en place), d'informatique (représenter graphiquement les progrès observés suite à l'utilisation des forces de la classe).

Conclusion

En conclusion, la formation des enseignants peut s'appuyer sur les recherches actuelles en sciences du comportement et des émotions dont les applications concrètes sont notamment bénéfiques pour la réflexivité, l'adaptabilité, le développement des capacités transversales du PER et le bien-être en général, tant du côté des enseignants que du côté des élèves. La place des émotions positives a été peu abordée jusqu'à présent dans les formations d'enseignants, alors que les recherches montrent les bienfaits tant sur le plan des apprentissages (empan attentionnel, créativité et résolution de problèmes) que sur le plan du climat de classe (Tessier & Shankland, en préparation).



Références

- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370. doi: 10.1037//1089-2680.5.4.323
- Billieux, J., Gay, P., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2010). The role of urgency and its underlying psychological mechanisms in problematic behaviours. *Behaviour Research and Therapy*, 48(11), 1085-1096. doi:10.1016/j.brat.2010.07.008
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, Etats-Unis: Psychological Assessment Resources.
- d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30(2), 271-282.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332. doi: 10.1080/02699930441000238
- Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., Leggio, H., & Wood, A. M. (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*, 43, 132-152.
- Gay, P. (2016). *Impact d'une brève séance (7 min.) de pleine conscience sur les affects d'enseignants en formation*. Poster présenté aux journées de rencontre Recherche & Développement de la HEP-VS, 4-7 mars 2016, St-Maurice, Suisse.
- Gay, P. (en préparation). Which emotional competences helps school achievement and reduce aggressive behaviors?
- Gay, P., & Capron-Puozzo, I. (2016). Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, HSI, 63-80.
- Gay, P., Courvoisier, D. S., Billieux, J., Rochat, L., Schmidt, R. E., & Van der Linden, M. (2010). Can the distinction between intentional and unintentional interference control help differentiate varieties of impulsivity? *Journal of Research in Personality*, 44(1), 46-52. doi: 10.1016/j.jrp.2009.10.003
- Gay, P., & Dini, F. (2015). Playdoyer pour une éducation intégrale. *Résonances*, 9, 34-35.
- Gay, P., Rochat, L., Billieux, J., d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2008). Heterogeneous inhibition processes involved in different facets of self-reported impulsivity: evidence from a community sample. *Acta Psychologica*, 129(3), 332-339. doi: 10.1016/j.actpsy.2008.08.010
- Gay, P., Schmidt, R. E., & Van der Linden, M. (2010). Impulsivity and intrusive thoughts: related manifestations of self-control difficulties? *Cognitive Therapy and Research*, 35(4), 293-303. doi: 10.1007/s10608-010-9317-z
- Gomez, J.-M. (2015). *Exploration et prise en charge des problèmes d'adaptation sociale et comportementale chez l'enfant et l'adolescent scolarisés* (Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:54895>
- Gomez, J.-M., & Van der Linden, M. (2009). Impulsivité et difficultés de régulation émotionnelle et de gestion des relations sociales chez l'enfant et l'adolescent. *Développements*, 2(2), 27-34.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ): confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 126-131. doi: 10.1027/1015-5759.22.2.126
- Košir, K., Tement, S., Licardo, M., & Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131-141. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.006
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: a framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68. doi: 10.1080/17439760.2014.888581
- Mikolajczak, M., & Desseilles, M. (2012). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.



- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris, France: Dunod.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P., & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune (dir.), *Affectivité et apprentissage scolaire* (p. 89-106). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rebetz, M. M. L., Rochat, L., Billieux, J., Gay, P., & Linden, M. V. der. (2015). Do emotional stimuli interfere with two distinct components of inhibition? *Cognition and Emotion*, 29(3), 559-567. doi: 10.1080/02699931.2014.922054
- Reichert, M., Genoud, P. A., & Zimmermann, G. (2012). *L'Ouverture émotionnelle*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Sander, D. (2013). Models of emotion: the affective neuroscience approach. Dans J. L. Armony, & P. Vuilleumier (dir.), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience* (p. 5-53). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris, France: Dunod.
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: a model and some cross-cultural data. *Review of Personality & Social Psychology*, 5, 37-63.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729. doi: 10.1177/0539018405058216
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Shankland, R. (2016). *Les pouvoirs de la gratitude*. Paris, France: Odile Jacob.
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*. doi: 10.1007/s10648-016-9357-3
- Shankland, R., & Rosset, E. (2015). *Positive emotions in youth research*. Rapport de recherche pour l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. Grenoble, France: Université Grenoble-Alpes.
- Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion*, 5(1), 89-102.
- Tessier, D., & Shankland, R. (en préparation). Adolescents' pleasant experiences at school: positive psychology and educational psychology crossed perspectives.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284-304. doi: 10.1037/0022-3514.76.2.284