



HAL
open science

“ Madame, j’ai la haine ” : enseigner avec les émotions
Élise Braud

► To cite this version:

Élise Braud. “ Madame, j’ai la haine ” : enseigner avec les émotions. Education. 2021. dumas-03289155

HAL Id: dumas-03289155

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03289155>

Submitted on 16 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré - parcours Sciences économiques et sociales (FSTG)

2^{ème} année

« Madame, j'ai la haine » : enseigner avec les émotions

Emotions ; rationalité ; neutralité axiologique ; enseignement ; apprentissage ; pédagogies critiques

Présenté par : Elise BRAUD

Encadré par : Philippe WATRELOT

SOMMAIRE

Introduction	p. 3
1. Cerner les émotions. Quelles émotions observe-t-on en classe ?	p. 6
1.1 Les émotions dans les textes officiels : <i>soft skills</i> et « émotifs anonymes »	p. 6
1.2 Les émotions au prisme de l'observation en classe.....	p. 8
1.3 Les émotions, un objet mouvant construit dans l'interaction dans et hors de la classe..	p. 10
2. Analyser sociologiquement les émotions. De quoi les émotions perçues en classe sont-elles le signe ?	p. 11
2.1 Les émotions individuelles, ingrédient et produit nécessaires à l'apprentissage	p. 12
2.2 Les émotions collectives en classe, des émotions situées socialement	p.13
2.3 Les manifestations émotionnelles en cours de SES : la conséquence inévitable d'une « science qui dérange » ?	p. 16
3. Enseigner avec les émotions. Comment régler, utiliser et gérer collectivement les émotions pendant et hors du cours ?	p. 17
3.1 Régler les émotions pour les faire disparaître ?	p. 18
3.2 ... ou les utiliser comme un moteur de l'apprentissage et de l'engagement citoyen ?...p.	19
3.3 Le travail émotionnel des enseignants : un chantier pour l'institution scolaire ?	p. 21
Conclusion.....	p. 23
Bibliographie.....	p. 24
Liste des annexes	
• Annexe n°1 : Sélection de manifestations physiques, langagières et corporelles des émotions par les élèves dans le cadre des cours de SES.....	p 26
• Annexe n°2 : Entretien avec Marguerite, professeure de lettres depuis 6 ans dans un lycée classé PLV, en Seine-Saint-Denis (avril 2021).....	p. 30
• Annexe n°3 : Description du module de formation « Pleine conscience – Régulation des émotions / du stress » (DAFOR, Académie de Paris).....	p. 37

Introduction

A l'automne 2019, alors que je préparais les concours de l'enseignement, une de mes amies qui est professeure de lettres depuis plusieurs années m'a appelée, sous le choc, car elle venait d'apprendre que l'un des élèves de la classe dont elle était professeure principale s'était suicidé. Nous avons beaucoup discuté, dans les mois qui ont suivi, de la manière dont les émotions, positives ou négatives, irriguent la vie d'un enseignant bien au-delà de la salle de classe. C'est aussi ce que j'ai pu constater moi-même – heureusement dans une dimension moins dramatique – lors de cette année de stage, et qui a motivé le choix du sujet de cet écrit professionnel. Comment, en tant qu'enseignant, gérer les émotions multiples auxquelles nous sommes confrontés : doit-on faire *avec* ou *contre* les émotions ? Vaut-il mieux les canaliser ou les utiliser au service de l'apprentissage des élèves ?

Etudier les émotions d'un point de vue scientifique ou pédagogique ne va pas de soi et suppose tout d'abord de poser le cadre de cette réflexion. Il s'agit tout d'abord de questionner une idée reçue consistant, d'une part, à cantonner les émotions à des manifestations psychologiques strictement individuelles et, d'autre part, à les considérer comme inutiles, voire dangereuses, pour un apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires rationnels. Les travaux récents en sociologie des émotions (Bernard, 2015) permettent de dépasser cette approche et d'appréhender les émotions davantage comme des « produits du social » au-delà de leur dimension psycho-sensorielle. De plus, l'opposition entre des émotions irrationnelles et des savoirs rationnels, qui fonde la légitimité de l'exigence de « neutralité axiologique » (Weber, 1919) des enseignants, mérite d'être nuancée par une réflexion sur la rationalité qui excède le périmètre de rationalité parfaite censée caractériser tant l'*homo oeconomicus* que le scientifique – et l'enseignant. Depuis le « tournant émotionnel » des sciences sociales depuis les années 1980, de nombreux travaux académiques (dont notamment Hochschild, 1983 ; Lordon, 2013 ; Bernard, 2015 ; Origgi, 2019) ont permis de développer des concepts et des réflexions qui nous seront utiles dans le cadre de cette réflexion sur le lien entre pédagogie et émotions.

Le métier d'enseignant se caractérise par une densité d'interactions sociales avec des acteurs divers : les élèves, les parents d'élèves, les collègues, la hiérarchie... Au cours de ces interactions sociales, les manifestations d'émotions sont plurielles par leur nature, par l'interprétation qu'il est possible d'en faire et par la réaction souhaitable à y apporter. Quoi de commun en effet entre une élève qui pleure à la fin d'un devoir qu'elle n'a pas réussi à finir à temps et un élève qui refuse, avec colère, de travailler sur un texte qui heurte sa représentation

du monde ? Comment interpréter ces deux manifestations émotionnelles différentes et comment y répondre en tant qu'enseignant ? Se demander comment enseigner face aux émotions oblige alors à distinguer les émotions entre elles puis réfléchir à la manière dont il est possible ou souhaitable d'enseigner *avec* elles ou *contre* elles.

Autrement dit, comment appréhender scientifiquement et pédagogiquement les émotions multiples qui émergent dans une situation d'enseignement et y répondre dans l'intérêt d'un apprentissage rigoureux et critique ?

Avant de répondre à cette double question, il importe de préciser la méthodologie utilisée pour identifier et analyser sociologiquement les émotions. Comme le propose Julien Bernard (2015), les émotions peuvent être identifiées de deux manières. Premièrement, est émotion « ce qui est labellisé comme tel » par les individus : cette approche permet de retenir les émotions que j'ai¹ ressenties moi-même et les émotions identifiées et reconnues comme telles par des collègues interrogés en entretien. Deuxièmement, les émotions observées chez autrui (chez les élèves, par exemple), peuvent être identifiées en prêtant attention à la « mise en forme corporelle de l'émotion », c'est-à-dire aux manifestations physiques, langagières et corporelles des émotions². En raison de la grande diversité des situations et des émotions qui peuvent émerger au quotidien dans les interactions inhérentes au métier d'enseignant, nous nous concentrerons plus particulièrement dans le cadre de ce travail sur celles qui émergent au cours d'une situation d'enseignement, c'est-à-dire dans l'interaction entre un enseignant et des élèves, en classe ou par écrit hors de la classe. Une attention toute particulière sera apportée aux émotions manifestées pendant les cours de Sciences économiques et sociales (SES), puisqu'il s'agit de la matière que j'enseigne depuis septembre 2020.

Pour développer cette réflexion, nous nous sommes tout d'abord appuyée sur la littérature scientifique et les textes officiels du Ministère de l'Education nationale dont les références sont indiquées en bibliographie. Ensuite, nous avons recueilli un matériau original à partir d'un journal d'observations, réalisé le long de cette année scolaire, et d'un entretien avec une amie et collègue qui a été confrontée à une gestion difficile des émotions lors du suicide d'un élève³.

¹ Afin de retranscrire le caractère subjectif de ce travail, on a choisi d'utiliser alternativement les pronoms personnels « nous » et « je » en donnant un usage différent à chacun. On a privilégié la forme « je » pour évoquer l'expérience de stage elle-même en conservant la forme « nous » pour une analyse critique personnelle de cette expérience.

² L'annexe n°1 répertorie une sélection d'émotions d'élèves identifiées, en classe, par le prisme de cette deuxième approche.

³ Cet entretien est retranscrit dans l'annexe n°2.

Toutefois, malgré l'effort de rigueur dans l'application de méthodes scientifiques d'observation et d'entretien, il semble important de préciser que ce travail constitue, en raison de son format court, une étude partielle et donc seulement une esquisse de réflexion concernant la prise en compte des émotions dans le cadre du métier d'enseignant.

Notre réflexion se déclinera en trois temps. Il s'agira dans un premier temps de cerner les émotions attendues et observées dans un contexte d'enseignement avant, dans un second temps, d'analyser ces émotions pour comprendre, sociologiquement, ce qu'elles révèlent. Enfin, nous proposerons dans un troisième temps des pistes concernant l'usage qu'il est possible voire souhaitable de faire des émotions auxquelles les enseignants peuvent être confrontés.

1. Cerner les émotions. Quelles émotions observe-t-on en classe ?

Les émotions qui émergent dans le contexte d'enseignement sont plurielles. Pour en établir un panorama (non exhaustif), nous commencerons par un état des lieux des émotions telles qu'elles apparaissent dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation nationale avant de compléter cette première approche par un relevé des émotions observées en classe puis de souligner le caractère fluide de cet objet, qui rend son étude complexe.

1.1 Les émotions dans les textes officiels : *soft skills* et « émotifs anonymes »

La lecture des textes officiels produits par le Ministère de l'Éducation nationale pour cadrer le travail des enseignants (les programmes scolaires et le référentiel de compétences de l'enseignant, notamment) constitue une première approche du rapport entre émotions et enseignement. Quelles émotions sont mentionnées dans ces textes et quelle place leur donnent-ils dans la pratique du métier d'enseignant ?

Les émotions sont entrées dans les programmes sous l'appellation de « compétences sociales et émotionnelles ». Elle correspondent à des « *soft skills* », renvoyant à la « capacité des individus à réagir en fonction des autres et seraient, contrairement aux *hard skills*, moins spécifiques au marché de l'emploi ou aux champs disciplinaires » (Institut français de l'Éducation, 2018). A ce titre, les émotions ne seraient pas seulement des phénomènes inhérents au contexte d'enseignement mais également des compétences à acquérir par les élèves et, donc, à transmettre ou valoriser par les enseignants.

La comparaison des programmes scolaires depuis le début des années 2000 conduit en effet Frédérique Cuisinier (2016) à remarquer que « la régulation émotionnelle en général désignée par l'expression « gestion des émotions » émerge comme question vive, voire centrale » depuis 2002. Si son analyse porte surtout sur les programmes scolaires de cycle maternel, cette observation peut être confirmée par notre lecture du Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015 déclinant le référentiel commun de compétences des professeurs et personnels d'éducation. Dans ce texte, la « gestion des émotions » transparaît derrière la description des compétences attendues des enseignants. En effet, ceux-ci doivent notamment « tenir compte des dimensions cognitive, *affective*⁴ et relationnelle de l'action éducative », soutenir « l'ambition de tous les élèves par une *pédagogie de l'encouragement* », participer « au bien-

⁴ Nous soulignons en italique les termes qui renvoient directement à la prise en compte des émotions.

être et à la construction de *l'estime de soi* », « installer avec les élèves une *relation de confiance et de bienveillance* » ou encore « prévenir l'émergence de *comportements inappropriés* ». Il s'agit alors, pour l'enseignant, de « maintenir un climat propice à l'apprentissage » en limitant la survenue d'émotions négatives (dont les « comportements inappropriés » peuvent faire partie) et en valorisant les émotions positives censées favoriser l'apprentissage des élèves.

Cependant, lorsqu'on se tourne plus particulièrement vers les programmes de Sciences économiques et sociales de lycée, la valorisation des émotions disparaît nettement derrière le souci de transmettre des contenus scientifiques rigoureux. Le préambule du programme de SES en classe de seconde insiste sur l'initiation des élèves à une « démarche scientifique (...) permettant de porter un regard rigoureux sur le monde économique et social ». Le préambule au cycle terminal précise cette « exigence de neutralité axiologique » de la part de l'enseignant qui doit « aider les élèves à distinguer les démarches et savoirs scientifiques de ce qui relève de la croyance ou du dogme ». Cette référence à la « neutralité axiologique » inscrit donc les programmes des SES dans la filiation des travaux de Weber (1919) sur la distinction entre « jugements de fait » et « jugements de valeur » nécessaire à toute démarche scientifique rigoureuse. Dans cette perspective, les émotions, tout comme l'engagement politique, seraient à écarter au profit d'une « rationalité en finalité », seule garante de la rigueur scientifique. Elèves et enseignants de SES apparaissent donc, en creux, comme des « émotifs anonymes » dont les émotions gagneraient à être régulées ou refoulées pour ne pas interférer avec l'apprentissage de la démarche scientifique. Cependant, cette lecture rigoriste de la neutralité axiologique chez Weber est remise en question par certains sociologues. Pour Delphine Naudier et Maud Simonet (2011), qui préfèrent d'ailleurs la traduction par « non imposition des valeurs » du concept weberien de *Wertfreiheit* proposée par Isabelle Kalinowski, il s'agit surtout pour le chercheur (et donc aussi éventuellement pour l'enseignant) d'explicitier son rapport aux valeurs plutôt que de se réfugier derrière une neutralité ou une objectivité impossible. Dans cette deuxième acception de la « neutralité axiologique », les émotions pourraient trouver une place pour accompagner la construction des savoirs⁵.

L'analyse des textes officiels permet ainsi de cerner les émotions au mieux comme des compétences à acquérir et à réguler, une composante de l'apprentissage scolaire parmi d'autres mais qui ne doit pas menacer les « *hard skills* » disciplinaires. Cependant, ces textes

⁵ Cette idée sera développée dans notre troisième partie, concernant l'usage des émotions dans le cadre d'une situation d'enseignement.

ne permettent pas de saisir concrètement quelles émotions émergent dans le cadre d'une situation d'enseignement ni sous quelles formes elles se manifestent et peuvent, parfois, interférer avec l'apprentissage des contenus disciplinaires.

1.2 Les émotions au prisme de l'observation en classe

Pour préciser cette première approche des émotions par les textes officiels, une ébauche d'enquête de terrain, mêlant observations et entretiens, permet de distinguer plusieurs catégories d'émotions qui émergent lors du contexte d'enseignement. On s'intéresse dans cette partie aux émotions des élèves, identifiées par le biais de manifestations physiques, langagières et corporelles, mais aussi aux émotions des enseignants (les miennes et celle de Marguerite, professeure de lettres avec laquelle j'ai réalisé un entretien sur sa perception et sa gestion des émotions)⁶.

J'ai relevé, depuis le début de l'année scolaire, de nombreuses situations qui ont donné lieu à l'expression d'émotions diverses dans le cadre des cours, principalement en classe. L'analyse de ce journal d'observation permet de retrouver les catégories d'émotions de la typologie élaborée par le psychologue Paul Ekman (1999). Ekman identifie six émotions universelles de base, correspondant à des expressions du visage identifiables : le contentement, la tristesse, la peur, la colère, le dégoût et la surprise. Au-delà de l'observation du visage (à demi-masqué) des élèves, c'est surtout en prêtant attention aux variations du langage et à la gestuelle que se décryptent les émotions qui émergent dans la salle de classe. Dans mon journal d'observation, j'ai ainsi identifié des situations correspondant à des manifestations de chacune de ces six émotions de base, avec une prédominance pour la joie et la colère. Ces deux émotions conduisent en effet plus souvent à une verbalisation audible, souvent spontanée et donc plus remarquable, comme c'est le cas des exclamations de Louis (« j'ai la haine ! »), Loubna (« oh, les bâtards ! »), Paul (« c'est pas vrai, c'est le contraire ! ») ou Théo (« je suis content »).

Marguerite, professeure de lettres dans un lycée en Seine-Saint-Denis confirme que les émotions qu'elle observe le plus chez ses élèves sont des émotions de joie et de colère, émotions qui émergent dans le cadre d'une situation d'apprentissage parfois plaisante et parfois douloureuse :

⁶ Les éléments cités ensuite peuvent être retrouvés en détail dans l'annexe n°1, qui répertorie une sélection d'observations des émotions des élèves, et l'annexe n°2, qui correspond à la retranscription de l'entretien mené avec Marguerite. Tous les prénoms ont été modifiés pour respecter l'anonymat des personnes concernées.

« Je dirais déjà la joie, ou l'enthousiasme. Je pense que c'est le fait d'apprendre et le fait de rencontrer de la beauté, parce que finalement, en tant que prof de littérature, j'enseigne un art et, quand la rencontre se fait, il y a vraiment, oui, une joie, une excitation, un enthousiasme. Après, il y a aussi clairement beaucoup de colère, de leur part. Je pense que souvent c'est lié à une impuissance, un sentiment d'inadéquation, un sentiment de ne pas réussir, de ne pas comprendre « pourquoi on nous demande ça », de ne pas comprendre les règles etc. » (Marguerite, avril 2021)

Cependant, d'autres émotions plus discrètes voire invisibles peuvent émerger pendant un cours. Paul Ekman (1999) complexifie d'ailleurs sa typologie des émotions de base en ajoutant dix autres émotions qui ne correspondent pas à une expression du visage et qui sont donc parfois plus difficiles à percevoir : l'amusement, la satisfaction, la gêne, l'excitation, la culpabilité, la fierté dans la réussite, le soulagement, le plaisir sensoriel, la honte et le mépris. Certaines de ces émotions peuvent se deviner chez les élèves ou être identifiées par un enseignant dans ses propres perceptions, même si ces émotions ne transparaissent pas aussi clairement aux yeux des autres. La honte ou le mépris font ainsi partie de ces émotions très fortes, susceptibles d'être provoquées par certaines interactions sociales et par certains apprentissages, mais restant en grande partie invisibles à l'observateur extérieur. Comme le stigmatisme dans la théorie de Erving Goffman (1963), ces émotions peuvent rester inaperçues : l'individu discréditable n'est pas toujours discrédité et peut élaborer diverses stratégies pour masquer son stigmatisme. De la même manière, des émotions telles que le mépris, la honte ou, au contraire, la fierté, peuvent rester intérieures – menant à une contradiction entre l'identité sociale virtuelle (supposée) et l'identité sociale réelle (objectivable) des individus. Difficile, par définition, à observer chez les élèves, certaines de ces émotions sont reconnues par Marguerite et identifiées comme un danger susceptible de perturber sa relation aux élèves si elle leur laissait trop de place :

« Et y'a un truc aussi dont j'ai vraiment honte (...), c'est pas très souvent, mais quand c'est là, c'est gênant, et c'est important, il peut y avoir une espèce de vague qui monte, d'un truc qui ressemblerait presque à du mépris. Pas du mépris pour les élèves, pour ce qu'ils sont, mais du mépris pour une attitude que je comprends pas chez les élèves qui refusent absolument de faire l'effort, indépendamment de leur niveau, indépendamment des possibilités qu'ils ont à la maison (...). Ou quand ils me manquent de respect, parfois, quand je trouve vraiment que leur attitude ne va pas, oui, vraiment, je peux avoir une espèce de vague de mépris, qui me gêne beaucoup et à laquelle il faut faire très très attention. » (Marguerite, avril 2021)

Enfin, ce panorama des émotions qui peuvent émerger dans un contexte d'enseignement ne serait pas complet sans y ajouter, justement, *l'absence* d'émotions. L'apathie ou une forme d'indifférence affichée par certains élèves individuellement voire collectivement appartient au spectre des émotions identifiables et, peut-être, parmi les plus déstabilisantes pour l'enseignant qui a l'impression dans ce cas de ne plus « avoir de prise ». J'ai personnellement expérimenté cette situation d'apathie généralisée à des moments particulièrement déstabilisants de l'année (avec une classe de seconde habituellement très vive, le jour de l'hommage national à Samuel Paty en octobre 2020, ou avec un groupe de première à la veille du reconfinement d'avril 2021). L'absence d'émotions, par son caractère étrange, permet donc de souligner en contraste le caractère profondément *normal* des manifestations d'émotions de différentes natures lors des cours ou des interactions sociales, y compris écrites, entre un enseignant et ses élèves.

1.3 Les émotions, un objet mouvant construit dans l'interaction dans et hors de la classe

Si certaines émotions liées à la situation d'enseignement peuvent être facilement identifiées comme normales et fréquentes, la porosité de la salle de classe aux interactions sociales extérieures et le caractère spécifique de la relation entre un enseignant et ses élèves font toutefois des émotions un objet mouvant et parfois difficile à saisir.

Les émotions observées en classe (ou perçues dans les échanges par mails) doivent être identifiées avec précaution et sans oublier que leurs manifestations visibles peuvent ne refléter que la partie émergée d'un iceberg émotionnel plus large et plus profond. En effet, la situation d'enseignement n'est pas imperméable aux influences extérieures à la salle de classe ou à l'école : certaines émotions qui s'y manifestent ne sont donc parfois que le produit d'influences sociales extérieures. C'est le cas par exemple de certaines manifestations de tristesse observées chez certains élèves comme Diane ou Caroline (annexe n°1) dont la cause était extérieure au contexte immédiat du cours.

Dans des circonstances plus exceptionnelles, un événement extérieur dramatique concernant tous les individus réunis dans la classe peut susciter des émotions très déstabilisantes pour l'enseignant et les élèves. Marguerite, qui a vécu il y a un an le suicide d'un de ses élèves (hors du contexte scolaire), souligne le bouleversement que cet événement a causé pour elle et dans sa pratique professionnelle. Ce que cet événement extérieur exceptionnel révèle, dans les émotions inédites et violentes qu'il a provoquées chez les enseignants et les élèves concernés, c'est le flou de la relation affective nouée entre un enseignant et ses élèves. Au-delà du

respect nécessaire par l'enseignant de règles déontologiques et du devoir de protection d'élèves, pour la plupart mineurs⁷, cette relation de nature professionnelle peut être enrichie d'une dimension émotionnelle dont les limites acceptées et acceptables restent floues. Nombreux sont pourtant les enseignants à reconnaître une forme d'attachement ou de tendresse envers certains élèves ou certaines classes. Cette absence de forme claire à la relation inévitablement affective entre un enseignant et ses élèves est mise en évidence par Marguerite, qui décrit le flou des émotions qu'elle a ressenties lors du décès de son élève :

« C'est quelque chose que j'ai beaucoup ressenti au moment de la mort de Ali, c'est que l'on n'est que leur prof mais, en même temps, ça veut dire qu'on les voit... - Ali, je le voyais 7 heures par semaine ! (...). Il n'y a pas de mots sur cette relation et, du coup, il n'y a pas de mots sur ce qu'on ressent à la disparition d'un de nos élèves. On sait pas ce qu'on a le droit de ressentir ou pas, en fait. » (Marguerite, avril 2021)

Les émotions observées dans le cadre d'une situation donnée d'enseignement varient donc en fonction de nombreux paramètres sociaux extérieurs à la classe et restent un objet mouvant, imparfaitement saisissable à l'observateur.

Il s'agit désormais de s'interroger sociologiquement sur le sens que l'on peut donner à ces émotions qui se manifestent dans un cadre scolaire.

2. Analyser sociologiquement les émotions. De quoi les émotions perçues en classe sont-elles le signe ?

En raison de leur diversité de nature et de manifestation, les émotions qui émergent dans une situation d'enseignement peuvent s'interpréter de différentes manières. Nous proposons ici trois sources d'explication de ces émotions et de leur diversité en soulignant tout d'abord leur caractère inhérent au processus d'apprentissage, puis en les analysant comme des faits sociaux collectifs qui résonnent en classe et, enfin, en explicitant les émotions en réaction plus spécifiquement aux « questions vives » soulevées en cours de SES.

⁷ Ces devoirs sont explicitement décrits dans le référentiel de compétences de l'enseignant (BOEN, 2015).

2.1 Les émotions individuelles, ingrédient et produit nécessaires à l'apprentissage

Comme le rappelle Frédérique Cuisinier (2016), « les émotions surviennent dans des situations signifiantes pour l'individu, au sens où elles constituent, par exemple, une source de plaisir ou de déplaisir, de bien-être, de risque ou de menace ». Or, la situation d'enseignement et, vu du côté de l'élève, la situation d'apprentissage, semblent bien relever de ces situations signifiantes. En effet, l'action d'apprendre s'accompagne, chez tout individu, d'émotions positives et négatives. Le plaisir fait, bien évidemment, partie des émotions que peuvent susciter, en classe notamment, la découverte de nouvelles connaissances, comme le résume Marguerite : « apprendre, c'est émouvant. Ça provoque forcément des émotions, d'apprendre des trucs ! - que ce soit des trucs de biologie en SVT, des équations en maths, des poèmes... » Cependant, l'apprentissage représente une activité parfois inconfortable, en raison du caractère déstabilisant de l'acquisition progressive de nouveaux savoirs : « le déséquilibre, l'incertitude de parvenir à maîtriser la situation, en principe provisoire et les éventuelles erreurs pouvant, de surcroît, être considérées de façon réprobatrice, sont inconfortables et sources d'émotions déplaisantes voire douloureuses » (Cuisinier, 2016).

Les manifestations de surprise ou de peur (peur de l'échec, peur de la mauvaise note) que j'ai observées dans mes classes lors de certaines séances de cours peuvent ainsi s'expliquer par le caractère déstabilisant des nouveaux savoirs ou des hésitations concernant les nouvelles démarches à acquérir. C'est le cas, par exemple, de la réaction de Louis qui, dans un mail envoyé avant de rendre un devoir, justifie le fait qu'il choisit de faire le devoir le plus facile sur les deux sujets proposés tout en précisant « j'avais juste pas envie que vous pensiez que je suis pas sérieux » (annexe n°1). L'apprentissage de nouvelles méthodes (ici, l'entraînement à la dissertation) est déstabilisant et peut susciter des émotions de peur, qui en nourrissent d'autres : la peur de l'échec nourrissant la peur de perdre l'estime de l'enseignant.

Dans cette perspective, il semble donc crucial de préserver un climat de sécurité affective propice aux apprentissages pour éviter que ces émotions négatives ne deviennent contre-productives : c'est ainsi que la « pédagogie de l'encouragement » figurant dans le référentiel de l'enseignant (BOEN, 2015) prend tout son sens.

Pour autant, les études scientifiques sur le lien entre émotions et situations d'apprentissage, notamment chez les jeunes enfants, insistent sur l'importance de ne pas éradiquer toutes les émotions négatives déstabilisantes de l'apprentissage. Celles-ci sont inhérentes au travail de mémorisation et l'introduction d'émotions positives dans les contenus pédagogiques (l'humour, par exemple) peut même dans certains cas nuire à l'apprentissage. Clavel et

Cuisinier (2008, cité par Cuisinier, 2016) montrent ainsi que « l'introduction d'émotions dans un texte, en particulier plaisantes » ne permet pas de faciliter sa compréhension et, au contraire, « altère la performance, et ce d'autant plus que le contenu émotionnel est plaisant ». L'action d'apprendre, par son caractère déstabilisant et l'exigence d'un effort individuel, constitue donc une première source d'explication des émotions observées dans une situation d'enseignement.

2.2 Les émotions collectives en classe, des émotions situées socialement

Une seconde approche pour interpréter sociologiquement les émotions qui émergent lors d'une situation d'enseignement consiste à les considérer comme des faits sociaux, au sens de Durkheim (1895), c'est-à-dire des phénomènes collectifs, extérieurs aux individus, et qui s'imposent à eux avec une certaine contrainte. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, les frontières de la salle de classe avec le « monde extérieur » sont poreuses. Les émotions qui émergent en classe reflètent donc pour beaucoup des logiques macro-sociales.

Dans une perspective holiste, les émotions socialement acceptées et acceptables selon les circonstances sont régies par ce que la sociologue Arlie Hochschild (1983) appelle les « règles de sentiments ». Chaque individu vivant en société doit ainsi se conformer à certaines attentes concernant les émotions à manifester au cours des interactions sociales : il est par exemple attendu de manifester de la joie à un mariage et de la tristesse à un enterrement. Lors de la journée d'hommage national à Samuel Paty en octobre 2020, l'apathie mêlée de tristesse que j'ai pu observer dans la classe de seconde que j'avais en responsabilité à l'heure de la minute de silence relève bien de cette « règle de sentiments » partagée collectivement, par les élèves et les enseignants.

Cependant, si certaines de ces conventions sociales sont communes à tous les individus d'une société donnée, elles peuvent aussi différer selon le milieu social d'origine. Ainsi, la diversité des émotions exprimées en classe peut s'expliquer par la socialisation différenciée des élèves (et des enseignants) selon leur milieu social d'origine. Julien Bernard (2015) souligne l'intérêt d'analyser sociologiquement les émotions selon une approche constructiviste en les considérant comme « des produits du social, car relatives à des symboliques hors du champ de la psychophysiologie ». Dès lors, les émotions ne seraient plus seulement individuelles et propres à un individu à un moment donné (par exemple lors d'une situation d'apprentissage scolaire) mais seraient le produit collectif d'une socialisation. Le sociologue précise ainsi que

« l'objet de la socialisation des émotions serait l'apprentissage de ces conventions et des normes présidant à l'expression des émotions selon les contextes. »

Les nombreux travaux de sociologie sur la socialisation différenciée selon le milieu social peuvent permettre d'expliquer des manifestations émotionnelles différentes selon certains individus et certains groupes d'élèves. La transmission d'un ethos de classe différent se traduit en effet par des comportements différents, notamment en ce qui concerne l'expression des émotions. Les travaux de sociologie sur la bourgeoisie (De Wita, 1998 ; Pinçon et Pinçon-Charlot, 2000) mettent ainsi en évidence la transmission dans ce milieu social d'une ascèse qui va de pair avec une injonction à la retenue dans l'expression corporelle et langagière. Au contraire, la socialisation des enfants dans des familles de milieux populaires valorise parfois certaines formes de comportement agonistiques, notamment comme preuve de virilité (Lepoutre, 1997). Il est ainsi possible d'interpréter des variations dans les manifestations des émotions par les élèves, en classe, en fonction de leur socialisation différenciée. J'ai remarqué par exemple des différences dans les réactions émotionnelles suscitées par un même contenu de cours sur la socialisation différenciée selon le genre entre mes trois classes de seconde. Dans la classe composée d'élèves en section internationale anglophone, pour la plupart issus de familles détentrices d'un capital économique et culturel élevé, ce cours n'a suscité aucune émotion de surprise notable. Au contraire, des émotions très vives de surprise et de colère ont émergé dans les deux autres classes à la lecture d'une interview de Marie Duru-Bellat (Lefigaro.fr, 2010) à propos de son étude qui révèle que les enseignants consacrent environ 44% de leur temps aux filles, contre 56% aux garçons. Ces deux classes sont composées, pour l'une, d'élèves majoritairement issus de milieu populaire et, pour l'autre, d'élèves en section CHASE (Classe à horaires aménagés sportifs d'excellence) dont une grande partie de garçons à l'esprit très compétitif. L'expression spontanée de colère de Paul (« c'est pas vrai, c'est le contraire ! ») et Loubna (« oh, les bâtards ! ») reflète ainsi une socialisation à l'expression plus spontanée des émotions, moins ascétique que celle de la classe de seconde internationale⁸.

La différence d'émotions exprimées lors d'un même événement par l'enseignant et les élèves peut également relever d'une socialisation différente, allant dans le sens d'une approche des émotions comme construits sociaux pouvant parfois se nourrir ou entrer en contradiction lors des interactions sociales. Lors du suicide de son élève, Marguerite a ainsi remarqué ce

⁸ La différence d'émotions exprimées peut aussi révéler une absence d'émotions *réellement* éprouvées (mais difficiles à observer et dont on ne peut que supposer l'absence, ici, dans la classe de section internationale), en raison d'une socialisation de genre différenciée selon le milieu social et moins inégalitaire dans les milieux sociaux supérieurs.

contraste entre sa réaction émotionnelle d'une part et celle, beaucoup plus apathique, des élèves et du personnel scolaire d'autre part.

« J'ai eu l'impression d'être très seule, bon, parce que j'étais pas bien accompagnée mais surtout parce que j'avais l'impression d'être en fait la seule à ressentir des émotions. Les élèves de la classe de Ali ont, à deux exceptions près, donné l'impression de n'en ressentir aucune. J'étais submergée par leur indifférence totale, qui était probablement de façade, bien sûr, mais les psys scolaires que j'ai rencontrés m'ont dit que c'était une réaction courante notamment quand il n'y a pas de raison claire, ou quand il n'y a pas de corps ou quand il n'y a pas de moment pour se réunir ensemble. Et, là, comme il y avait beaucoup de secrets, ils m'ont dit que c'était un coup classique que les élèves réagissent par l'indifférence ou l'indifférence feinte, en tout cas le refus de partager, le refus d'être ensemble, quoi. Moi j'ai trouvé ça dur, mais je ne pouvais pas l'imposer, évidemment. Après, du côté des collègues, du reste du personnel scolaire, c'est pareil, j'ai l'impression qu'il y a eu, bah, rien, en fait. J'ai l'impression qu'il y a eu une absence totale d'humanité, une absence totale de tact [pause], que c'était comme si c'était un numéro. » (Marguerite, avril 2021)

Cette réaction émotionnelle différente selon les individus confrontés à un même événement bouleversant peut s'expliquer par leur socialisation, notamment religieuse, différente. Marguerite, athée, estimait nécessaire que les élèves de la classe partagent leurs émotions suite au décès de leur camarade tandis que, pour beaucoup, élevés dans des familles religieuses musulmanes où le suicide est considéré comme un péché, l'indifférence pouvait apparaître comme la seule attitude socialement acceptable⁹.

Ainsi, analyser les émotions qui surgissent dans le cadre d'une situation d'enseignement, et notamment dans l'interaction en classe, comme des faits sociaux permet de les saisir comme le produit de logiques macro-sociales auxquelles le cadre scolaire est perméable.

⁹ Comme le montrait déjà Durkheim (1897), la production de statistiques sur le suicide se heurte à des degrés différents d'acceptabilité sociale selon la religion. Les prescriptions religieuses ou morales conduisent ainsi parfois les médecins à ne pas déclarer certaines morts suspectes comme des « suicides » pour éviter de stigmatiser la famille du défunt.

2.3 Les manifestations émotionnelles en cours de SES : la conséquence inévitable d'une « science qui dérange » ?

Une troisième approche, qui prolonge cette analyse constructiviste dans une perspective bourdieusienne, consiste à appréhender les émotions non pas seulement comme un produit du social mais comme « un mécanisme de reproduction des inégalités » (Bernard, 2015).

Les émotions de colère, de honte ou de fierté notamment peuvent s'interpréter comme des expressions de classement social et de perception par chaque individu du « sens de sa place ». C'est ce que souligne Pierre Bourdieu lorsqu'il écrit dans les *Méditations pascaliennes* : « La connaissance pratique que procure ce sens de la position prend la forme de l'émotion (malaise de celui qui se sent déplacé, ou aisance associée au sentiment d'être à sa place) ». Julien Bernard remarque ici la filiation revendiquée de Bourdieu avec les travaux de Goffman qui pointait déjà le caractère socialement située de la maîtrise des émotions, en faveur des individus qui détiennent une position sociale supérieure :

« Le plus élevé est assez peu dépendant de la bonne opinion des autres [alors que] ceux qui se trouvent en son pouvoir se sentent généralement très concernés par ce qu'il pense d'eux ou voit que l'on pense d'eux » (Goffman, 1974)

L'expression spontanée en classe de certaines émotions telles que la colère serait donc à lire comme une expression, par les dominés, du rejet de la place sociale qui est la leur et à laquelle certaines situations scolaires les renvoient. Le décalage entre les codes scolaires et les codes culturels familiaux peut ainsi susciter une réaction émotionnelle de colère face à l'incompréhension des consignes ou des attendus scolaires, d'autant plus lorsqu'ils ne sont pas explicites (Goigoux, 2011).

Si la déstabilisation liée à l'acquisition de savoirs scolaires relevant de la culture légitime, en décalage avec les savoirs profanes, est commune à toutes les situations d'apprentissage en milieu scolaire, elle peut prendre une dimension tout à fait particulière en cours de SES. En effet, les sciences sociales peuvent, par le contenu même des savoirs enseignés, susciter des émotions liées à la prise de conscience du « sens de sa place » chez les élèves, notamment de milieu populaire. Lorsque Pierre Bourdieu (1982) présentait la sociologie comme « une science qui dérange » les dominants, force est de constater que le dévoilement des déterminismes sociaux dans le cadre des cours de sociologie au lycée dérange surtout les dominés. Cet effet déstabilisateur, parfois décourageant, de l'enseignement des analyses bourdieusiennes à des adolescents de milieu populaire a été bien montré par Fabien Truong (2010). J'ai également pu constater pendant mes cours la sensibilité de certains élèves aux

questions de hiérarchie sociale, et notamment des classements des métiers ou des positions sociales liées aux revenus. Des élèves ont par exemple spontanément exprimé du mépris ou de la fierté lors d'un débat improvisé sur le statut social de conducteur de bus, en s'écartant des critères sociologiques de classement (qualification, statut socio-professionnel) et en faisant intervenir des jugements de nature morale (sur ce qu'est un « bon » ou un « mauvais » métier). Plus généralement, les expressions de dégoût qui émergent pendant certains cours s'inscrivent bien dans une logique de classement social dans la mesure où « le goût, c'est le dégoût du goût des autres » selon la formule de Pierre Bourdieu (1979). L'exigence de neutralité axiologique de l'enseignement prend alors tout son sens pour recadrer ces émotions fondées sur des perceptions en partie morales du monde et passer des « jugement de valeur » à des « jugement de fait » même si la lecture émotionnelle de certains concepts sociologiques paraît inévitable de prime abord.

L'enseignement de l'économie peut également susciter l'expression d'émotions très vives, notamment de surprise teintée de rejet concernant les hypothèses de rationalité des modèles économiques de l'école néo-classique (annexe n°1). La rationalité parfaite de l'*homo oeconomicus* permettant d'introduire le concept d'utilité marginale décroissante a été perçue par un groupe d'élèves de ma classe de première comme une hypothèse non convaincante car beaucoup trop éloignée de leur perception profane du monde – et fondamentalement dépassionnée.

Ainsi, l'enseignement de certains savoirs en cours de SES peut susciter chez certains élèves la manifestation d'émotions révélatrice d'une prise de conscience déstabilisante des déterminismes sociaux ou d'une démarche scientifique qui s'oppose à leur conception morale et émotionnelle du monde.

Dès lors, que faire des émotions multiples, révélatrices de phénomènes à la fois individuels et collectifs, qui émergent dans une situation d'enseignement ?

3. Enseigner avec les émotions. Comment régler, utiliser et gérer collectivement les émotions pendant et hors du cours ?

Une fois que les émotions qui sont manifestées dans le cadre scolaire et certaines de leurs causes sont identifiées, il s'agit de déterminer comment y réagir. Deux approches peuvent être distinguées, l'une consistant à régler ou réguler les émotions négatives qui pourraient interférer avec l'apprentissage des élèves, l'autre consistant à se servir de ces émotions,

positives ou négatives, dans une perspective de construction critique des savoirs. Dans les deux cas, que l'on enseigne *contre* ou *avec* les émotions, leur prise en compte par les enseignants représente un travail émotionnel conséquent à reconnaître et valoriser.

3.1 Régler les émotions pour les faire disparaître ?

L'injonction à la « gestion des émotions » qui figure dans le référentiel de compétences des enseignants (BOEN, 2015) et les programmes scolaires de cycle primaire donne une première réponse, limitée, aux questionnements des enseignants sur la manière adéquate de réagir aux émotions, notamment celles des élèves, dans le cadre scolaire. Comme dans toute la littérature de développement personnel, il s'agit principalement dans cette approche de faire disparaître, minimiser ou lutter contre les émotions considérées comme « négatives », particulièrement celles qui perturbent le « climat propice aux apprentissages » (supposé calme et dépassionné). Les manifestations de colère, de tristesse ou de dégoût devraient donc, comme tout comportement inapproprié, être canalisées par l'enseignant lorsqu'elles surgissent dans une situation d'enseignement. Cette régulation se comprend dans la logique de rationalité sous-jacente à une « bonne » transmission des savoirs, c'est-à-dire à une transmission de savoirs dépassionnés, sans « jugements de valeur » pouvant transparaître dans les émotions. Mais cette canalisation des émotions des élèves s'inscrit aussi dans les missions de l'enseignant, qui contribue comme d'autres adultes à la socialisation des enfants et, notamment, à l'apprentissages des « règles de sentiments » communes. C'est ce que souligne Marguerite, lorsqu'elle distingue les émotions nécessaires au cours, les émotions « productives », et celles qui « échappent au contrôle de tout le monde » :

« Je dirais, en plus, parce que je suis prof de littérature et donc prof d'art, l'émotion, elle est nécessaire en fait. Elle est forcément là : elle est là dans les textes, elle est là en moi parce que c'est toujours des textes qui provoquent quelque chose chez moi et elle est là chez les élèves si j'arrive à faire ce que je veux faire. Après, ça dépend de ce qu'on entend par émotion, je pense qu'il faut que ce soit une émotion cadrée et une émotion productive, si on peut dire, enfin, en tout cas une émotion féconde. Ce qui est gênant, c'est les manifestations d'émotions qui échappent au contrôle de tout le monde et je pense que ça fait partie de notre travail d'enseignant, en tant qu'on est aussi des éducateurs, que d'aider les élèves à apprivoiser leurs émotions et à savoir les vivre sans qu'elles leur dictent leur conduite. » (Marguerite, avril 2021)

Si cette régulation des émotions négatives est perçue comme du bon sens par la plupart des enseignants afin de ne pas interférer avec la bonne marche du cours, elle est redoublée en cas de crise, comme c'est le cas en 2020-2021 avec la crise sanitaire. Une plaquette rédigée par des psychologues et publiée sur le site Eduscol à destination des enseignants recense ainsi les « signaux » à repérer chez les élèves qui pourraient révéler une détresse psychologique liée à la crise du Covid. Il y est par exemple mentionné le fait que « certains enfants pourront sembler « à fleur de peau », extrêmement sensibles (pouvant fondre en larmes pour « un tout petit quelque chose ») et/ou irritables. La labilité émotionnelle (aller d'une émotion à l'autre très rapidement) est aussi un signe à prendre en compte. » La régulation des émotions négatives consiste donc d'abord à repérer des manifestations physiques d'émotions négatives avant de faire remonter les signalements au reste de l'équipe scolaire et, notamment, aux psychologues.

Cependant, comme précisé plus haut, certaines émotions telles que la honte ou la culpabilité ne s'accompagnent d'aucune manifestation physique et passent donc largement inaperçues. Dès lors, se limiter à une « gestion des émotions » par la régulation des émotions négatives perturbantes pour le cours présente le risque de « dissimuler l'émotion sans pour autant l'apaiser » (Cuisinier, 2016), c'est-à-dire de faire disparaître la manifestation de l'émotion sans apporter de solution à l'émotion exprimée et toujours ressentie.

Cette première approche de canalisation des émotions négatives présente donc un intérêt évident à court terme – pour terminer un cours dans le calme, par exemple – mais ne permet pas de répondre à l'éventuel problème ou malaise sous-jacent, qui explique la manifestation de ces émotions.

3.2 ... ou les utiliser comme un moteur de l'apprentissage et de l'engagement citoyen ?

Une deuxième approche serait donc de ne pas chercher à supprimer ou réguler les émotions négatives mais à s'en servir comme ressource pour un apprentissage critique au service d'un engagement citoyen : enseigner *avec* les émotions, plutôt que contre elles.

S'appuyer sur les émotions manifestées dans le contexte d'une situation d'enseignement au lieu de les réguler systématiquement oblige à reconsidérer l'exigence de rationalité et de neutralité axiologique de l'enseignement dans une perspective critique. Comme nous l'avons développé plus haut, le concept de « neutralité axiologique » fait débat parmi la communauté scientifique (Naudier et Simonet, 2011) et une approche en termes de « non imposition des valeurs » pourrait laisser plus de place à la valorisation féconde des émotions dans la

construction du savoir scientifique. En effet, la neutralité axiologique posée comme impératif catégorique de la démarche scientifique dans les programmes de SES tend à oublier que l'objectivité des savoirs disciplinaires présentés comme « neutres » est en réalité toujours construite socialement. Que certains concepts choquent, déstabilisent voire suscitent des émotions de colère est dès lors tout à fait compréhensible et doit être pris au sérieux. Ces émotions peuvent en effet permettre de contextualiser la production des concepts scientifiques et de redonner de la pluralité aux savoirs théoriques présentés aux élèves.

Le rejet de l'hypothèse de rationalité parfaite de l'*homo oeconomicus* par certains élèves (annexe n°1) peut ainsi être désamorcée si l'enseignant de SES prend le temps de la critiquer scientifiquement, à partir de l'émotion de surprise ou de colère qui sert de déclencheur. Plutôt que de faire disparaître la colère par un argument d'autorité présentant ce savoir comme le seul savoir légitime et objectif, sans régler l'incompréhension légitime sous-jacente, il semble intéressant par exemple de montrer que l'*homo oeconomicus* est un modèle qui s'est imposé en économie sans pour autant être le seul possible. Adam Smith accordait une place importante à l'empathie dans sa *Théorie des sentiments moraux*, par exemple, et d'autres économistes, comme Herbert Simon, préfèrent considérer l'hypothèse de rationalité limitée des agents économiques.

De manière générale, pour utiliser les émotions comme moteur d'une reconstruction critique des savoirs enseignés, les pédagogies féministes offrent des pistes de réflexion intéressantes. En effet, les théories féministes ont mis en évidence le fait que les savoirs considérés comme légitimes (et transmis à l'école) sont des savoirs masculins qui n'apparaissent comme objectifs qu'aux dominants. Colette Guillaumin (1981) remarquait ainsi déjà que le fait que « certaines analyses puissent passer pour neutres et purement objectives est un effet de la domination ». Prendre au sérieux les émotions qui émergent lors de la transmission de ces savoirs est ainsi recommandé par les pédagogies féministes qui conçoivent l'éducation comme « conscientisation » (« *consciousness-raising* ») et « libération du soi » (Fisher, 2018), au-delà d'une simple transmission non questionnée des savoirs. Partir des émotions, parfois négatives, des élèves pour critiquer scientifiquement les savoirs permettrait donc de rendre les apprentissages plus actifs et libérateurs.

De plus, cette mobilisation des émotions dans une approche critique des savoirs enseignés s'inscrit dans l'objectif, présent dans les programmes, de « formation civique » des élèves. En effet, des études récentes en sciences sociales se penchent sur le rôle des émotions ou des passions comme moteur de l'action collective. Gloria Origgi, qui a dirigé un *Dictionnaire des passions sociales* (2019) revendique ainsi l'ambition, en croisant différentes approches

disciplinaires, de « comprendre, au quotidien, comment la peur, l'indignation, l'empathie ou l'humiliation peuvent expliquer les grandes transformations économiques, politiques, sociales et culturelles de notre époque ». Les enseignants pourraient ainsi mettre à profit les émotions qui émergent dans les situations d'apprentissage, même si elle proviennent initialement « de la croyance ou du dogme » pour accompagner les élèves dans leur réflexion citoyenne en les incitant à interroger, nuancer ou transformer ces émotions en un savoir construit et cohérent utile à l'action politique.

Plutôt que d'aller contre les émotions et de chercher systématiquement à réguler les émotions négatives qui émergent en classe, il semble donc intéressant de, parfois, les prendre au sérieux pour en faire un moteur des apprentissages disciplinaires et citoyens.

3.3 Le travail émotionnel des enseignants : un chantier pour l'institution scolaire ?

Quelle que soit finalement l'approche retenue pour « gérer les émotions » - aller *contre* les émotions négatives ou enseigner *avec* les émotions – il est nécessaire de reconnaître le travail émotionnel important que la prise en compte des émotions dans une situation d'enseignement exige des enseignants.

Le concept de travail émotionnel (« *emotional labor* ») a été développé par Arlie Hochschild (1983) pour désigner l'effort exigé des employés, dans certaines professions, pour afficher des émotions précises destinées à susciter un état émotionnel particulier chez le client. C'est le cas par exemple des hôtesses de l'air qui doivent sourire et manifester de l'empathie en réfrénant toute colère. Hochschild montre que ce travail émotionnel suppose un « jeu en profondeur », c'est-à-dire le fait que les employés soient eux-mêmes convaincus de ressentir les émotions qu'ils manifestent. Ce travail émotionnel, qui fait partie du travail professionnel, se distingue de la conformité aux « règles de sentiment » dans la sphère privée, désignée par le terme « *emotional work* ». Or, ces deux volets du travail émotionnel s'ajoutent et se complètent, notamment pour les employés du *care*, qui sont majoritairement des femmes. Ainsi, les analyses de Hochschild sur le travail émotionnel s'articulent à ses travaux sur la « double journée de travail » des femmes (« *second shift* »).

En s'inscrivant dans cette perspective sociologique, la profession d'enseignant mériterait de figurer dans la liste des métiers caractérisés par un important travail émotionnel. Faire preuve d'empathie et de bienveillance envers les élèves, comme exigé des textes officiels, nécessite de recourir à un véritable « jeu en profondeur » qui n'a rien d'inné et suppose de travailler sur ses émotions ressenties afin de les conformer à cette exigence.

De plus, ce travail émotionnel réalisé par les enseignants ne se limite pas aux seules interactions dans le cadre scolaire mais se poursuit hors du temps professionnel en affectant la vie privée. En effet, la gestion des émotions qui sont exprimées par les élèves ou l'enseignant en classe n'est pas toujours immédiate et peut nécessiter un retour réflexif pour analyser, comprendre et chercher à réguler ou utiliser au mieux ces émotions. J'ai par exemple beaucoup repensé, une fois rentrée chez moi, à l'exercice raté sur le concept d'utilité marginale en économie qui avait suscité surprise et rejet des élèves. C'est en prenant le temps d'y réfléchir « à froid » que j'ai décidé d'apporter, au cours suivant, quelques éléments d'histoire de la pensée économique pour remettre en perspective l'hypothèse de rationalité parfaite de l'*homo oeconomicus* et répondre ainsi aux émotions manifestées par les élèves d'une manière plus satisfaisante que ce que j'avais fait le jour même en continuant le cours sans en tenir compte sérieusement. Ainsi, ce retour réflexif, volontaire ou involontaire, a lieu hors du temps scolaire, lorsque les manifestations émotionnelles s'apaisent et qu'il est possible d'y réfléchir. C'est donc un « *third shift* » émotionnel, invisible, qui s'ajoute à la journée de travail et au « *second shift* » des travaux domestiques, notamment pour les femmes qui sont majoritaires dans les effectifs enseignants.

Ce « *third shift* » émotionnel peut être particulièrement déstabilisant pour la vie privée de l'enseignant lors d'une situation complexe à gérer sur le plan émotionnel et nécessite alors un soutien de la part de l'institution scolaire. Or ce soutien n'est pas toujours là, comme l'a expérimenté Marguerite dont la santé a pâti du manque d'accompagnement qui a suivi le suicide de son élève :

« J'ai vu que c'était mal géré et j'ai compris à un moment que j'allais plus mal que ce que je croyais. A peu près 2 à 3 mois après le suicide de l'élève, j'ai craqué. Je me suis fait arrêter quinze jours avant les vacances scolaires et c'est là que j'ai décidé de voir une psy par moi-même (...) parce que l'institution scolaire était incapable de m'aider à gérer ça, tant d'un point de vue professionnel – c'est-à-dire accompagnement des élèves, accompagnement de la famille, etc – que d'un point de vue personnel. C'était ridicule, l'accompagnement qu'on proposait. » (Marguerite, avril 2021)

Même hors de ces situations exceptionnelles, la densité émotionnelle des interactions sociales quotidiennes inhérentes au métier d'enseignant (avec les élèves, avec les collègues, avec les parents d'élèves, avec la hiérarchie) rend nécessaire une véritable formation des enseignants à la gestion des émotions. Or, celle-ci semble se limiter, quand elle existe, à une approche de canalisation des émotions négatives dans une perspective individuelle qui gomme la

dimension socialement construite des émotions. Par exemple, un seul module de formation proposé dans le Plan académique de formation continue de l'Académie de Paris pour l'année 2020-2021 fait explicitement référence à la gestion des émotions (annexe n°3). De plus, le contenu de cette formation se limite à l'apprentissage de techniques de relaxation telles que la « pleine conscience », consistant non pas à réfléchir sur les émotions mais seulement à les réguler, les canaliser, dans l'objectif de « devenir plus efficace dans son travail ».

L'accompagnement des personnels enseignants dans la prise en compte d'émotions multiples et complexes, au service de l'apprentissage, représente donc un chantier encore largement inexploré pour l'institution scolaire.

*

* *

Conclusion

Etudier le lien entre les émotions et l'enseignement soulève de nombreuses questions d'ordre scientifique, pédagogique et politique. A partir de matériaux empiriques et de la littérature en sciences sociales et de l'éducation, nous avons montré que les émotions constituent un objet polymorphe, difficile à saisir dans le cadre scolaire pour des raisons méthodologiques et en raison de la porosité de la salle de classe au monde extérieur. Ensuite, nous avons distingué plusieurs manières d'interpréter les émotions identifiées selon leur origine, individuelle ou collective, et ce qu'elles permettaient de comprendre aux logiques macro-sociales notamment de reproduction des inégalités. Enfin, nous avons opposé deux manières de concevoir la prise en compte des émotions dans l'enseignement : enseigner *contre* les émotions, en régulant les émotions négatives, ou enseigner *avec* les émotions, en les utilisant pour construire un savoir critique utile à l'engagement citoyen. Au terme de cette réflexion, nous constatons l'omniprésence et la grande diversité des émotions auxquelles est confronté un enseignant, ce qui oblige à s'interroger collectivement sur la manière d'accompagner les (jeunes) enseignants à ce « *third shift* » que représente bien souvent le travail émotionnel dans et hors de la classe.

Bibliographie

• Ouvrages

Emile Durkheim, 1895, *Les règles de la méthode sociologique*.

Emile Durkheim, 1897, *Le Suicide*.

Pierre Bourdieu, 1982, *Questions de sociologie*.

Pierre Bourdieu, 1997, *Méditations pascaliennes*.

Erving Goffman, 1963, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*.

Erving Goffman, 1974, *Les rites d'interaction*.

Arlie Hochschild, 1983, *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*.

Beatrix Le Wita, 1988, *Ni vue ni connue : Approche ethnographique de la culture bourgeoise*.

David Lepoutre, 1997, *Coeur de banlieue: codes, rites et langages*.

Frédéric Lordon, 2013, *La société des affects. Pour un structuralisme des passions*.

Delphine Naudier et Maud Simonet, 2011, *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*.

Gloria Origgi (dir.), 2019, *Dictionnaire des passions sociales*.

Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, 2000, *Sociologie de la bourgeoisie*.

Max Weber, 1919, *Le Savant et le Politique*.

• Articles

Julien Bernard, 2015, « Les voies d'approche des émotions », *Terrains/Théories*, vol. 2.

Berenice Fisher, 2018, « Qu'est-ce que la pédagogie féministe ? », *Nouvelles Questions Féministes*.

Roland Goigoux, 2011, « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.

Colette Guillaumin, 1981, « Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées », *Sociologie et société*.

Hélène Poncet-Kalifa et. al., 2021, « Repérage des symptômes de stress ou de détresse psychologique chez vos élèves dans le contexte de la crise sanitaire », Eduscol.

Fabien Truong, 2010, « Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9-3 : ce que parler veut dire », *Socio-logos*, vol. 5.

- **Références internet**

« Les profs consacrent souvent plus de temps aux garçons », 01/09/2010, *Lefigaro.fr*,
<https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/09/01/01016-20100901ARTFIG00446-les-profs-consacrent-souvent-plus-de-temps-aux-garcons.php>

Pierre Bourdieu, 1979, présentation de *La Distinction*, archive INA,
<https://fb.watch/4SpNhj04HH/>

Programmes et ressources en sciences économiques et sociales, en ligne sur :
<https://eduscol.education.fr/1658/programmes-et-ressources-en-sciences-economiques-et-sociales-voie-gt>

Référentiel commun de compétences des professeurs et personnels d'éducation, *Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015*, en ligne
sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=31883

Annexe n°1 : Sélection de manifestations physiques, langagières et corporelles des émotions par les élèves dans le cadre des cours de SES.

A partir d'un relevé, dans un journal de terrain, de manifestations des émotions dans le cadre de mes cours de SES au lycée Balzac entre septembre 2020 et mars 2021, j'ai sélectionné certaines situations dont l'analyse dans le cadre de ce mémoire me semblait pertinente. J'ajoute à ce relevé de manifestations orales, en classe, une copie de mail qui correspond à une manifestation écrite des émotions. Je les ai ensuite classées selon la typologie des six émotions universelles de base identifiées par Paul Ekman (1999) : contentement, tristesse, colère, peur, dégoût, surprise.

Les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat des personnes mentionnées.

1. Exemples de manifestations de contentement

Théo, classe de première, mars 2021 :

Contexte : la classe réalisait un devoir sur table d'une heure.

Manifestation de l'émotion : Théo a pris la parole au milieu du devoir (alors que le reste du groupe travaillait en silence) et s'est exclamé, à demi-voix pour que je l'entende « je suis vraiment content de faire ce devoir ! J'avais pas envie, au début, mais là j'ai plein de choses à dire, vous allez voir. »

Tout le demi-groupe de première, février 2021 :

Contexte : les élèves travaillaient sur documents, pour identifier les avantages de la monnaie par rapport au troc. Lors de la reprise collective, il y a eu un fou rire général à partir d'un dessin humoristique qui illustrait le cours.

Manifestation de l'émotion : un élève, Enzo, a mimé à quoi ressemblerait un échange avec des vaches vivantes au lieu d'une monnaie, plusieurs élèves ont renchéri, et toute la classe – moi y compris – s'est mise à rire. Nous avons ensuite fini l'exercice sans problème car l'avantage de la divisibilité de la monnaie par rapport au troc avait été clairement « illustré » par Enzo.

2. Exemples de manifestations de tristesse

Maria, classe de première, décembre 2021 :

Contexte : la classe réalisait un devoir sur table type bac de 2 heures, pour la première fois.

Manifestation de l'émotion : à la fin du devoir, au moment de rendre les copies, Maria s'est effondrée en larmes car elle n'avait pas eu le temps de finir le devoir et qu'elle craignait d'avoir une mauvaise note. Elle est restée assise pendant que ses camarades sortaient, je me suis accroupie devant elle pour discuter à sa hauteur et j'ai essayé de la consoler et de la rassurer en lui donnant quelques conseils.

Diane, classe de seconde, janvier 2021 ; Caroline, classe de première, novembre 2020 :

Contexte : pendant le cours, alors que les élèves travaillaient sur documents, je me suis rendu compte en faisant le tour de la classe que Diane/Caroline ne travaillait pas.

Manifestation de l'émotion : Diane/Caroline avait les yeux rouges, reniflait derrière son masque, et avait l'air de ne pas aller bien. Je lui ai demandé gentiment, à voix basse, ce qui ne n'allait pas et si je pouvais faire quelque chose pour l'aider mais je n'ai pas obtenu de réponse. Dans les deux cas, elles ont demandé à sortir de classe pour aller aux toilettes, ce que j'ai autorisé.

3. Exemples de manifestations de colère et de peur

Paul, classe de seconde 5 ; Loubna, classe de seconde 9, décembre 2021 :

Contexte : les élèves travaillaient en autonomie sur une interview de Marie Duru-Bellat à propos de son étude qui révèle que les enseignants consacrent environ 44 % de leur temps aux filles, contre 56 % aux garçons (Lefigaro.fr, 2010).

Manifestation de l'émotion par Paul : à la lecture en silence des premières lignes du texte, il s'est écrié (et d'autres garçons l'ont soutenu) que « c'est pas vrai, c'est le contraire ! », contestant le résultat de l'étude pointant des inégalités de genre dans le traitement des élèves par les enseignants. Je lui ai demandé de finir de lire le texte pour mieux comprendre le résultat de l'étude et lui ai aussi fait remarquer que, depuis le début du cours, j'avais dû changer de place ou faire des remarques sur le comportement de 3 garçons de la classe.

Manifestation de l'émotion par Loubna : à la lecture en silence du texte, elle s'est exclamée « oh, les bâtards ! », expression de colère à l'égard des enseignants dont les biais sexistes

inconscients étaient présentés dans le texte. Je lui ai demandé de corriger son langage, elle s'est excusée, puis nous avons repris ensemble posément le résultat de l'étude.

Louis, classe de première, mars 2021 :

Contexte : le demi-groupe de cet élève venait de faire une interrogation de cours et avait un devoir à rendre pour la semaine suivante.

Manifestation de l'émotion : en classe, après l'interrogation de cours, Louis s'est rendu compte qu'il avait oublié de répondre à une question et m'a dit, à la pause, « Madame, j'ai la haine » car il était en colère contre lui-même. Son mail ci-dessous (envoyé après le cours) traduit cette colère et aussi la peur de perdre mon estime. J'ai répondu en le rassurant et en lui donnant des conseils pour gérer son travail.

Bonsoir Madame,

J'espère que vous allez bien, je vous envoie ce mail en rapport au dm. Ce matin je me suis levé j'ai commencé à regarder les sujets de dm et j'ai aussi vu mon contrôle de vendredi, j'ai eu la haine contre moi même parce que j'ai vu que tous mes points perdus sont parce que j'ai dû penser à autre chose, et ça m'a beaucoup énervé parce que je connaissais vraiment la réponse à tout et j'ai perdu 3,5 points bêtement. Enfin bref. Pour les dm justement, je voulais prendre la dissertation parce que j'aime pas prendre le chemin le plus facile, mais en ce moment j'ai du mal à tenir avec tous les devoirs qu'on a. Je vais donc voir quel sujet je vais prendre mais j'avais juste pas envie que vous pensiez que je suis pas sérieux, si je prend le premier sujet. C'est juste une question de stress. Ça semble ridicule mais c'est vrai qu'on est surchargé et j'ai du mal.

Mis à part ceci je vous souhaite une bonne fin de semaine et à vendredi !!

4. Exemples de manifestations de dégoût

Hélène et Maria, classe de première, janvier 2021 :

Contexte : lors de la correction des questions sur un texte (extrait de *La France des Belhoumi* de Stéphane Beaud), un débat s'est engagé entre 2 élèves concernant le métier de conducteur de bus d'un des garçons de la fratrie Belhoumi, dont le texte comparait la scolarité à celle de ses sœurs. La question visait à mettre en évidence une différence de niveau d'études entre les filles et les garçons de la famille en raison de la socialisation différenciée selon le genre.

Manifestation de l'émotion : Maria a répondu que le métier de conducteur de bus était un métier « pas terrible » et mal payé, avec une expression de dédain. Hélène a réagi aussitôt en disant qu'il ne fallait pas dire ça et que ce n'était pas un métier facile. Plusieurs élèves ont pris

part au débat pour argumenter sur le fait que conducteur était (ou non) un « bon » métier. J'ai recadré le débat en revenant sur la question des qualifications, pour sortir de la dimension morale et apaiser les sensibilités en revenant à une argumentation scientifique.

5. Exemples de manifestations de surprise

Plusieurs élèves, classe de première, septembre 2020 :

Contexte : les élèves travaillaient en autonomie sur un exercice pour comprendre le concept d'utilité marginale décroissante.

Manifestation de l'émotion : une discussion vive s'est engagée dans un groupe de 4 élèves, à partir d'une incompréhension de l'objectif de l'exercice, tout d'abord, puis de la démarche qui consistait à mesurer économiquement la satisfaction procurée par une unité supplémentaire d'un bien. L'incompréhension a laissé place à l'étonnement puis au rejet de la monétisation de la satisfaction (et du bonheur en général). Suite à une discussion avec la classe, nous avons terminé l'exercice mais sans que ce groupe d'élèves ait accepté le bien-fondé intellectuel de la démarche et l'hypothèse de raisonnement rationnel de l'*homo oeconomicus*, trop éloigné de leur expérience personnelle.

Annexe n°2 : Entretien avec Marguerite, professeure de lettres depuis 6 ans dans un lycée classé PLV, en Seine-Saint-Denis (avril 2021).

A l'automne 2019, un élève de la classe dont Marguerite était professeure principale s'est suicidé. Depuis, Marguerite a été confrontée à d'autres tentatives de suicide d'élèves. J'ai choisi de mener un entretien avec elle pour parler des émotions que ces différentes expériences, vécues dans le cadre professionnel, avaient suscitées et comment elle les avait « gérées » en tant qu'enseignante.

Les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat des personnes mentionnées. Les passages en italique retranscrivent à l'écrit l'accentuation orale de la part de Marguerite sur certains mots ou expressions.

* * *

Au quotidien, dans ton métier d'enseignante, quelles sont les émotions que tu observes le plus fréquemment chez les élèves ? Et comment les expliques-tu ?

Marguerite : Je dirais déjà la joie, ou l'enthousiasme. Je pense que c'est le fait d'apprendre et le fait de rencontrer de la beauté, parce que finalement, en tant que prof de littérature, j'enseigne un art et, quand la rencontre se fait, il y a vraiment, oui, une joie, une excitation, un enthousiasme. Après, il y a aussi clairement beaucoup de colère, de leur part. Je pense que souvent c'est lié à une impuissance, un sentiment d'inadéquation, un sentiment de ne pas réussir, de ne pas comprendre « pourquoi on nous demande ça », de ne pas comprendre les règles etc. Parfois il y a aussi – je ne sais pas si ça rentre dans les émotions, faudrait s'entendre sur la définition – mais il y a aussi justement une absence d'émotions, une apathie, une sorte d'indifférence qui, à mon avis, est liée à l'ennui, quelque chose qui ne les intéresse pas.

Quelles sont les émotions que tu ressens le plus en tant qu'enseignante, dans le cadre de ton métier ?

Marguerite : Je commencerais aussi par la joie, nettement. Une joie teintée d'excitation, de plaisir, vraiment, quand ça se passe bien et de joie liée aussi au fait d'être ensemble, au fait

d'avoir réussi à transmettre et d'avoir réussi à provoquer de la joie chez [les élèves]. C'est une joie très forte, vraiment. Après [*longue pause*], il y a aussi, ce serait peut-être les mêmes émotions que chez les élèves finalement. Il y a aussi un sentiment de colère qui est souvent là, d'espèce de rage sourde qui est liée à un sentiment d'impuissance quand j'arrive pas à les intéresser, quand j'arrive pas à les motiver, quand ça se passe pas bien. Il y a un sentiment de fatigue aussi, mais bon, la fatigue c'est pas une émotion. Et y'a un truc aussi dont j'ai vraiment honte (...), c'est pas très souvent, mais quand c'est là, c'est gênant, et c'est important, il peut y avoir une espèce de vague qui monte, d'un truc qui ressemblerait presque à du mépris. Pas du mépris pour les élèves, pour ce qu'ils sont, mais du mépris pour une attitude que je comprends pas chez les élèves qui refusent absolument de faire l'effort, indépendamment de leur niveau, indépendamment des possibilités qu'ils ont à la maison (...). Ce moment où rien ne les intéresse et où ils essayent même pas de se bouger alors qu'ils pourraient, où ils refusent absolument tout effort et où ils veulent que tout leur arrive tout fait dans le bec. Ou quand ils me manquent de respect, parfois, quand je trouve vraiment que leur attitude ne va pas, oui, vraiment, je peux avoir une espèce de vague de mépris, qui me gêne beaucoup et à laquelle il faut faire très très attention. [*longue pause*] Ah si, j'oubliais, un truc très important, c'est une forme d'attendrissement. Je dirais pas de tendresse pour les élèves, parce que ce serait trop, mais un attendrissement, vraiment, une émotion très douce, très..., quelque chose de chaud, quelque chose qui ferait presque monter les larmes aux yeux, une espèce d'affection pas dirigée vers un en particulier généralement mais de..., oui, d'attendrissement général face à eux. Ça c'est très fort et c'est beaucoup plus fort que le sentiment de mépris dont je parlais tout à l'heure.

Selon toi, quelle place faut-il laisser aux émotions (les tiennes ou celles des élèves) dans le cadre d'un cours ?

Marguerite : Je trouve que c'est une question intéressante et difficile et, en même temps, je ne sais pas y répondre parce que pour moi on ne peut pas séparer d'une part les émotions et d'autre part le cours. (...) Je dirais, en plus, parce que je suis prof de littérature et donc prof d'art, l'émotion, elle est nécessaire en fait. Elle est forcément là : elle est là dans les textes, elle est là en moi parce que c'est toujours des textes qui provoquent quelque chose chez moi et elle est là chez les élèves si j'arrive à faire ce que je veux faire. Après, ça dépend de ce qu'on entend par émotion, je pense qu'il faut que ce soit une émotion cadrée et une émotion productive, si on peut dire, enfin, en tout cas une émotion féconde. Ce qui est gênant, c'est les

manifestations d'émotions qui échappent au contrôle de tout le monde et je pense que ça fait partie de notre travail d'enseignant, en tant qu'on est aussi des éducateurs, que d'aider les élèves à apprivoiser leurs émotions et à savoir les vivre sans qu'elles leur dictent leur conduite. Notamment, l'émotion qui pose le plus problème en cours, pour moi, c'est la colère parce que nos élèves, mes élèves en tout cas, ont beaucoup de colère. Donc je dirais que j'envisage pas du tout un cours sans émotions, au contraire, ce serait pas souhaitable, mais il est absolument nécessaire que ces émotions soient cadrées. *[longue pause]* En plus, les élèves passent tellement de temps au lycée que ça représente une grosse partie de leur vie et on ne peut pas leur demander de ne pas avoir d'émotions pendant 8 heures par jour et, aussi, apprendre, c'est émouvant. Ça provoque forcément des émotions, d'apprendre des trucs ! - que ce soit des trucs de biologie en SVT, des équations en maths, des poèmes, je sais pas... Faudrait peut-être faire la différence entre les émotions et les émotions qui débordent.

Tu as été confrontée ces dernières années, en tant qu'enseignante, à plusieurs suicides et tentatives de suicide d'élèves. Quelles émotions ces événements ont-ils suscitées, chez toi et chez les autres (élèves, personnel scolaire, familles...) ?

Marguerite : Déjà, de l'émotion, tout simplement, et des émotions, chez moi, sur lesquelles j'ai eu beaucoup de mal à mettre des mots, ce qui est rare. Et c'est pour ça que ça a été dur pour moi : parce que j'avais pas de mots, et qu'il n'y a pas de mots pour décrire le lien qu'on a avec nos élèves. C'est quelque chose que j'ai beaucoup ressenti au moment de la mort de Ali, c'est que l'on n'est que leur prof mais, en même temps, ça veut dire qu'on les voit... - Ali, je le voyais 7 heures par semaine (...). Il n'y a pas de mots sur cette relation et, du coup, il n'y a pas de mots sur ce qu'on ressent à la disparition d'un de nos élèves. On sait pas ce qu'on a le droit de ressentir ou pas, en fait. Donc, premièrement de l'émotion et, ensuite, *beaucoup* de culpabilité – de pas avoir vu, de pas avoir fait tout ce que j'aurais dû faire et puis, on se repasse le film, même si on sait très bien qu'on est que leur prof et que tant qu'on est pas des harceleurs, tant qu'on a rien fait de mal, on va jamais pousser un élève à quoi que ce soit (...) mais, quand même beaucoup de culpabilité et d'interrogations. Et puis, de la tristesse, une tristesse très très très très forte *[longue pause]* tristesse, sur... oui, j'ai pas assez de mots en fait là-dessus et c'est pour ça que ça coince, c'est parce que normalement j'ai des mots pour tout et, là, j'ai pas beaucoup de mots. (...) J'ai eu l'impression d'être très seule, bon, parce que j'étais pas bien accompagnée mais surtout parce que j'avais l'impression d'être en fait la seule à ressentir des émotions. Les élèves de la classe de Ali ont, à deux

exceptions près, donné l'impression de n'en ressentir aucune. J'étais submergée par leur indifférence totale, qui était probablement de façade, bien sûr, mais les psys scolaires que j'ai rencontrés m'ont dit que c'était une réaction courante notamment quand il n'y a pas de raison claire, ou quand il n'y a pas de corps ou quand il n'y a pas de moment pour se réunir ensemble. Et, là, comme il y avait beaucoup de secrets, ils m'ont dit que c'était un coup classique que les élèves réagissent par l'indifférence ou l'indifférence feinte, en tout cas le refus de partager, le refus d'être ensemble, quoi. Moi j'ai trouvé ça dur, mais je ne pouvais pas l'imposer, évidemment. Après, du côté des collègues, du reste du personnel scolaire, c'est pareil, j'ai l'impression qu'il y a eu, bah, rien, en fait. J'ai l'impression qu'il y a eu une absence totale d'humanité, une absence totale de tact [pause], que c'était comme si c'était un numéro. Et, mes collègues, j'ai l'impression que chacun était tout seul : j'ai un collègue qui a réagi en parlant que des deuils que lui avait traversés quand il était plus jeune, il y a eu des gens qui étaient uniquement dans le sensationnel, qui voulaient des faits, qui voulaient comprendre – ce que je comprends mais on avait l'impression qu'il n'y avait pas d'émotions derrière. Il y avait des gens qui répétaient en boucle des trucs complètement absurdes mais j'avais l'impression que personne n'était profondément ému. Avec les familles, j'étais en lien avec une seule famille parce qu'elles [les autres familles] étaient murées dans le silence, c'était une classe difficile – mais il y a une famille avec laquelle j'ai pu partager les sentiments de tristesse, d'incompréhension, etc mais avec les autres il y a rien eu.

Après, la tentative de suicide de Clotilde cette année, c'était différent. Ça a été beaucoup mieux géré, il y a eu beaucoup plus de... - moi déjà j'ai été en contact avec la maman très vite, qui était super. J'ai été en contact avec l'élève, très vite, aussi. L'équipe éducative était bien meilleure. On a pu organiser un meilleur suivi ensemble et, même si je trouve que finalement peu de choses sont faites, ça suffit parce qu'en fait on est que l'école et la tentative de suicide de l'élève avait un rapport très indirect avec l'école, de son propre aveu.

[longue pause] Non mais, en fait, j'ai pas dit l'essentiel. L'essentiel, c'est la colère, sur l'histoire de Ali. La colère face à l'opacité parce que je suis convaincue qu'il y a du mystère, du silence, qui viennent de la famille, qui viennent de la classe, qui viennent du proviseur et qu'il y a des histoires de harcèlement qui sont cachées.

Comment as-tu « géré » ces émotions, personnellement et dans le cadre scolaire ?

Comment as-tu été accompagnée par l'institution scolaire ?

Marguerite : Au début j'ai essayé de gérer ces émotions comme je le fais avec toutes mes émotions, c'est-à-dire d'en parler autour de moi, sauf que ça n'a pas très bien marché. D'une part, parce que j'avais l'impression que les gens s'en foutaient un peu et d'autre part parce que je ne savais pas bien ce que, moi, je ressentais et j'arrivais pas bien à en parler. Et j'ai manqué de mots, oui, c'est un truc qui m'arrive pas souvent et c'est ça qui me frappe. Ça c'était dans ma vie perso et, après, au lycée, j'en ai peu parlé, en partie à cause du sentiment de culpabilité, en partie à cause du silence qui régnait sur toute cette affaire et qu'au début j'ai accepté tacitement, parce qu'il y avait visiblement beaucoup de culpabilité religieuse autour du suicide, que la famille souhaitait conserver le silence, que le proviseur nous interdisait d'en parler. Parler chez moi, dans ma vie personnelle, et ne pas parler au lycée, ça n'a pas trop marché [rires], sans surprise. J'ai fait beaucoup beaucoup de cauchemars, et j'ai pas bien géré parce que je savais pas ce que je devais faire. J'ai essayé de tout faire bien parce que j'avais une forme de responsabilité et que c'était un événement dans ma vie professionnelle, difficile, mais qui malheureusement pouvait arriver. (...) J'ai essayé d'abord d'être une bonne élève et de faire tout ce qu'on me demandait, c'est-à-dire que j'ai rencontré la cellule psychologique – blague – qu'on nous a envoyée pour 2 heures à peine. Ensuite j'ai reçu la classe, ensuite j'ai débriefé de nouveau avec la cellule de soutien psychologique qui, à mon avis, était constituée de gens qui faisaient un autre métier à la base, notamment de CPE, et qui ont dû avoir une formation de 15 jours sur, je sais pas quoi, les risques psycho-sociaux et c'est tout. Donc j'avais pas du tout l'impression de parler à des vrais professionnels. (...) J'ai vu que c'était mal géré et j'ai compris à un moment que j'allais plus mal que ce que je croyais. A peu près 2 à 3 mois après le suicide de l'élève, j'ai craqué. Je me suis fait arrêter quinze jours avant les vacances scolaires et c'est là que j'ai décidé de voir une psy par moi-même (...) parce que l'institution scolaire était *incapable* de m'aider à gérer ça, tant d'un point de vue professionnel – c'est-à-dire accompagnement des élèves, accompagnement de la famille, etc – que d'un point de vue personnel. C'était ridicule l'accompagnement qu'on proposait.

Peux-tu détailler la manière dont tu as été accompagnée par l'institution scolaire, en tant que professeure principale de la classe de l'élève qui s'est suicidé ?

Marguerite : J'ai été reçue par le proviseur, qui a annoncé le décès *par mail*, le matin même, formidable (...). Ensuite il m'a reçue, ensuite j'ai été reçue par une psychologue, ensuite j'ai vu les élèves puis j'ai débriefé avec la cellule de soutien psychologique. Ensuite ils [la cellule psychologique] sont partis, et de toute façon les élèves ne voulaient pas voir de psy. Ensuite,

le proviseur me traitait comme une petite chose fragile, qui allait craquer. Il avait peur qu'on en parle avec les élèves, il avait peur que ça déclenche des violences hors de contrôle. (...) Une dernière fois, ils m'ont appelée, la cellule psychologique, mais ils n'avaient rien à me proposer. A chaque fois que je posais des questions précises, des questions professionnelles, « comment faire tel truc précis avec les élèves ? », ils avaient strictement aucun élément de réponse. (...) Je pense, dans ces cas-là, qu'il faut suivre sa petite boussole intérieure et suivre son humanité. Tant pis si on fait des gaffes, tant pis si on en fait trop. (...) Je crois qu'il faut arrêter d'écouter la hiérarchie car le « pas de vagues », il est aussi dans le « pas d'émotions ». En fait, on est des humains, et j'ai beaucoup beaucoup de colère et de ressentiment face à ces gens qui nous refusent le droit ou le devoir de faire preuve d'humanité envers nos élèves, comme si l'humanité, ça allait être dangereux. Et je parle pas d'en faire trop, d'avoir un rapport affectif avec les élèves : on peut avoir une humanité qui reste professionnelle, qui reste bornée.

Sur le plan émotionnel, comment les différents événements collectifs éprouvants de cette année scolaire (les contraintes de la crise sanitaire, l'assassinat de Samuel Paty...) ont-ils influencé ta pratique du métier ?

Marguerite : Il y a eu tellement d'événements individuels éprouvants, cette année, que les événements collectifs me sont un peu passés au-dessus. Samuel Paty, je ne me suis pas sentie si concernée que ça. D'un point de vue politique, oui, mais du point de vue de ma pratique, ça m'a paru loin. (...) La crise sanitaire, ça m'a rapprochée des élèves déjà parce que ça a brouillé les frontières entre le professionnel et le personnel, avec le télétravail. Le fait qu'on a été coupés des élèves, qu'on a été obligés de prendre des nouvelles, de leur téléphoner, parce que l'ENT ne fonctionnait pas (...), je crois que ça a renforcé les liens. Cette année, comme mes élèves sont particulièrement déprimés, j'ai fait le choix, résolu, que, si je dois pécher, ce soit par excès de tendresse, excès d'égards, excès d'affects, excès de prévenance. J'essaie de ne pas les étouffer, de ne pas sortir de mon rôle, de ne pas entrer dans une familiarité déplacée mais je préfère en faire trop que pas assez. (...) Si ça a changé une chose, c'est que je suis plus proche de mes élèves et que j'ai laissé tomber les barrières que je considérais comme trop artificielles – et que je fais plus de blagues avec eux, que je rigole plus avec eux.

[longue pause, je vais couper le micro pour mettre fin à l'entretien]

Marguerite : Je me rends compte que j'ai pas parlé de l'histoire de tentative de suicide qui s'est *bien* finie. Un mois et demi après la mort de Ali, j'ai une élève qui m'a dit qu'elle avait envie de se jeter sous le RER A, là. Ça n'avait vraiment, vraiment pas l'air d'aller et j'ai tout laissé tomber pour gérer ce problème et l'envoyer vers les interlocuteurs adéquats. J'ai pris le problème *hyper* au sérieux, j'ai rameuté *tout* le monde, je l'ai pas lâchée du tout. Et puis voilà, après elle est allée voir un psy et ça a été géré. Et neuf mois plus tard, elle m'a dit – et c'est intéressant parce que ça s'est passé dans la rue quand on s'est croisées, ça s'est pas passé dans le lycée -, elle m'a dit qu'elle voulait me remercier et elle m'a dit « franchement, j'veux pas être cul-cul la praline mais, ce jour-là, on peut vraiment dire que vous avez sauvé une vie ». Les émotions que ça, ça a suscitées, c'est des émotions très fortes et très positives. C'est bizarre parce qu'on nous répète tout le temps qu'on est *que* prof, qu'on a pas tant que ça de liens avec nos élèves mais, *whouaou*, en un an, j'ai l'impression d'en avoir laissé mourir un, d'en avoir sauvé une et de contribuer à maintenir à flot, tant bien que mal, les autres. On n'arrête pas de se répéter qu'on n'est pas là pour être aimé, qu'on a une relation que professionnelle avec eux mais Ali s'est jeté par la fenêtre après un cours où j'ai parlé du suicide de Œnone qui se jette d'une falaise et Pauline n'a pas sauté sur les rails du RER A parce que, d'après elle – même si c'est très loin d'être que ça - elle m'a parlé ce jour-là et que j'ai réagi. Donc il y a des émotions qui sont beaucoup plus énormes que ce qu'on veut nous faire croire et le lien avec nos élèves est très riche.

Annexe n°3 : Description du module de formation « Pleine conscience – Régulation des émotions / du stress » (DAFOR, Académie de Paris)

Le module « Pleine conscience – Régulation des émotions / du stress » est le seul module du Plan académique de formation continue de l'année 2020-2021, proposé par la DAFOR de l'Académie de Paris, intégralement et explicitement dédié à la gestion des émotions.

Source : application GAIA, consultée le 17 avril 2021.

GAIA		Consultation du plan de formation		R 001
Visualisation du module				
<ul style="list-style-type: none"> Accueil Consultation du Calendrier Suivi de formation Inscription Individuelle Consultation du Plan Offre de Formation 	Libellé	PLEINE PRESENCE-REGULATION DES EMOTIONS/ DU STRESS		
	Libellé court	PLEINE PRESENCE-REGULATION DES EMOTIONS/ DU STRESS		
	Description du contenu	Développe l'attention à son corps et à son souffle, comprendre et développer les liens corps mental pour son bien-être et le retour au calme. Améliorer sa confiance et son estime en soi. Renouer avec sa motivation personnelle afin de devenir plus efficace dans son travail. Développer ses capacités d'attention et de concentration. Développer ses attitudes et compétences pour réguler ses émotions. Améliorer et développer les relations entre élèves et professeurs.		
	Description de l'objectif pédagogique	AIDER LES ENSEIGNANTS A MIEUX SAISIR LA DIVERSITE DE LEURS ELEVES ET LEUR PERMETTRE DE MIEUX REGULER LEURS EMOTIONS ET LE STRESS AFIN QUE LES ENSEIGNANTS ET LEURS ELEVES SE SENTENT MIEUX AU SEIN DE LA CLASSE ET DANS LEUR MISSION DE PEDAGOGUE.		
	Forme	B STAGE		
	Description de la forme	Les pratiques de la pleine présence s'appuient sur des approches variées. Méditation de pleine présence, sophrologie, pratique corporelle inspirée du yoga, qi gong, brain gym, mais également incluant des apports de psychologie, intelligence émotionnelle, et liens corps mental qui reposent sur des protocoles simples et innovants offrant un environnement d'apprentissage plus calme et plus serein pour les professeurs et les apprenants.		
	Modalité	PRESENTIEL		
	Description de la modalité	Les mercredis 10/02/20, 03/03/20 et 17/03/20 de 9h à 12h au collège Evariste Galois.		
	Type de module	Obligatoire		
	Public cible	FONCTION D'ENSEIGNEMENT		
	Description du public cible	Enseignant du second degré et personnel de direction		
	Responsable organisationnel	M. MAMBOLE Axel Conseiller DAFOR		
	Responsable pédagogique	Mme PARIS Florence Référente académique EHP		
Conditions particulières	4 séances de 3h			
Durée prévue (en h) par personne	12 heures			
Nombre de places prévues	25			
Affichage des organisations prévisionnelles	Non			