



HAL
open science

Les élèves et leurs émotions : intentions des enseignants dans l'amélioration des apprentissages et du climat scolaire

Angie Arnac, Aurore Fortas

► To cite this version:

Angie Arnac, Aurore Fortas. Les élèves et leurs émotions : intentions des enseignants dans l'amélioration des apprentissages et du climat scolaire. Education. 2021. dumas-03353636

HAL Id: dumas-03353636

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03353636>

Submitted on 24 Sep 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

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

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2020 - 2021

**LES ELEVES ET LEURS EMOTIONS : Intentions des
enseignants dans l'amélioration des apprentissages et du
climat scolaire**

ARNAC Angie et FORTAS Aurore

Directeur du mémoire : Monsieur AZEMA Guillaume

Assesseur : Monsieur LEBLANC Serge

Soutenu le 26 mai 2021

“ Les émotions changent la façon dont nous voyons le monde et comment nous interprétons les actions des autres.”

Paul Ekman

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons avant tout remercier notre directeur de mémoire, Guillaume AZEMA, professeur à la faculté de l'éducation de Montpellier, pour le temps qu'il nous a accordé, ses conseils et l'aide qu'il nous a apportée dans le cadre de la réalisation de ce mémoire.

Nous voudrions également remercier Serge LEBLANC qui, avec monsieur Guillaume AZEMA, nous ont apporté les outils théoriques et méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche et qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Enfin, nous souhaitons également remercier les enseignantes pour nous avoir accordé des entretiens et avoir répondu à nos questions quant à la place des émotions au sein de leur classe, ainsi que d'avoir partagé avec nous leur expérience personnelle. Elles ont été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce mémoire.

RÉSUMÉ

Dans le cadre du Master 2 MEEF, nous avons mené un travail de recherche au sujet des émotions en milieu scolaire. Ce sujet nous est apparu assez évident dès nos premières semaines en stage de responsabilité. L'objectif de ce mémoire était de mettre en exergue les activités mises en place par les enseignants autour des émotions ressenties par les élèves, afin d'améliorer le climat scolaire et de favoriser les apprentissages.

Nos travaux présentent dans un premier temps une synthèse de savoirs scientifiques, établie suite à la lecture de divers articles et ouvrages scientifiques. Après avoir mis en avant le cadre théorique de notre recherche à propos de l'approche ethnologique et celle du cours d'action, les données recueillies sont issues de divers entretiens, qui nous ont permis de mettre en lumière différents axes prédominants dans notre sujet d'étude.

Grâce à ces différentes données, nous avons pu mener une analyse qui nous a permis de comprendre la place des émotions à l'école et l'intention de les prendre en compte par les enseignants. Cette analyse, bien que modeste, nous donne quelques clés pour améliorer, notamment, notre pratique professionnelle.

Mots-clés : émotion - climat scolaire - apprentissage - gestion – relation

ABSTRACT

As part of the Master Degree 2 MEEF, we conducted a research work about emotions in the school area. For us, this topic was obvious from our first weeks of responsibility internship. The aim of this thesis was to show the activities organized by the teachers around emotions felt by the students to improve the school climate and promote learning.

In a first time, our work presents a synthesis of scientific works, established following the reading of various scientific articles and books.

In a second time, after recalling the theoretical framework of our research, about the ethnological approach and that of the "Course of Action", we will present the data collected during interviews in order to show the predominant axes in our research subject.

Thanks to these different data, we conducted an analysis that allowed us to understand the place of emotions at School and their management by teachers. This analysis, although modest, gives us some keys to improve, especially, our professional practice.

Keywords: emotion - school climate - learning - management – relationship

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. Contexte	2
1.1. <i>Problématisation</i>	2
1.2. <i>Définition : « qu'est-ce qu'une émotion ? »</i>	3
1.3. <i>Définitions : "réalité", "activité réelle", "activités"</i>	6
2. État de l'art	7
2.1. <i>Prise en compte progressive des émotions dans les instructions officielles</i>	7
2.2. <i>Dans les études scientifiques</i>	9
3. Cadrage théorique	13
3.1. <i>Approche socio-anthropologique</i>	13
3.2. <i>Cours d'action</i>	14
4. Méthodologie de recueil et d'analyse des données	16
4.1. <i>Importance de l'impartialité, de l'objectivité et de la sincérité</i>	16
4.2. <i>Méthode ethnologique : l'entretien semi-directif</i>	17
4.3. <i>Méthode psycho-phénoménologique</i>	18
4.3.1. <i>Entretien de remise en situation</i>	18
4.3.2. <i>Entretiens d'auto-confrontations</i>	19
4.4. <i>Méthode d'analyse</i>	20
4.4.1. <i>Analyse inductive</i>	20
4.4.2. <i>Analyse en signes</i>	21
5. Analyse et résultats	23
5.1. <i>Déroulement de l'enquête</i>	23
5.2. <i>Analyse d'entretiens individuels</i>	23
5.2.1. <i>Enseignant A</i>	23

5.2.2. Enseignant B	26
5.2.3. Enseignant C	29
5.2.4. Enseignant D	34
5.2. Analyse croisée - Résultats	36
5.2.1. Un cadre de mise en oeuvre parfois divergent	36
5.2.2. L'impact du terrain d'étude : Maternelle versus Élémentaire	37
5.2.3. Des outils diversifiés utilisés comme support à l'apprentissage des émotions	38
5.2.4. Importance de la prise en compte des émotions	39
6. Discussion	41
CONCLUSION	44
ANNEXES	51

INTRODUCTION

Dès sa première année en responsabilité, un professeur stagiaire doit faire face à certaines contraintes : la gestion des plannings, la préparation de la classe ainsi que la prise en compte des élèves et de leur diversité. Cette dernière partie comprend plus précisément la considération de leurs émotions qui agit sur de nombreux aspects de la vie des élèves et de l'enseignant dans le contexte scolaire.

Longtemps non mentionnées dans les programmes de l'éducation nationale, les émotions sont devenues un enjeu fondamental à l'école. Depuis des siècles, des psychologues, inspirés des travaux de Charles Darwin (1809-1882), ont souhaité montrer que "les émotions ont une importante fonction de communication et d'adaptation" (2009, p. 36). Il aura pourtant fallu attendre le XXIème siècle pour mettre en lumière le lien entre l'état émotionnel d'un élève et l'impact sur sa vie scolaire. C'est une constatation qui nous a interpellée durant notre travail de recherche. D'une part, les émotions améliorent le climat scolaire : certains états émotionnels freinent ou au contraire favorisent les apprentissages. Les émotions positives ou état affectif positif, augmentent l'attention, stimulent la créativité intellectuelle ainsi que la mémoire de travail et aide à la résolution de problèmes. La colère, la tristesse ou encore l'anxiété sont des états affectifs négatifs, qui peuvent limiter la disponibilité en détournant l'enfant, l'élève, de ses objectifs d'apprentissages. D'autre part, les émotions permettent également aux élèves d'acquérir de manière durable une « culture de la sensibilité » : comprendre et identifier ses émotions mais aussi et surtout identifier et accepter celles des autres : enjeu fondamental pour chaque citoyen pour un mieux vivre ensemble.

Ainsi, nous avons été amenées à nous demander quelles activités sont mises en place, autour des émotions ressenties par les élèves, afin d'améliorer le climat scolaire et de favoriser les apprentissages.

Nous présenterons tout d'abord le contexte dans lequel nous avons choisi d'aborder cette question puis, nous réaliserons un état de l'art et présenterons à la fois le cadrage théorique et méthodologique sur lequel repose notre mémoire avant d'analyser les données recueillies lors de différents entretiens menés auprès de professeurs des écoles. Nous terminerons ce travail de recherche en ouvrant des perspectives en lien avec notre sujet de recherche.

1. Contexte

1.1. Problématisation

Lors de nos premières semaines en responsabilité en classe, en tant que professeures stagiaires, nous avons été surprises par la puissance de certaines émotions ressenties par les élèves et surtout par leur manière de les exprimer. Cet étonnement a suscité chez nous un réel intérêt et nous a amené à nous demander comment comprendre cette puissance et l'interpréter. Cependant, une situation a particulièrement attiré notre attention : un élève d'une de nos classes s'est mis à pleurer de manière assez soudaine pendant une séance de mathématiques. La leçon s'est donc arrêtée pour savoir ce qu'il se passait et de manière très spontanée l'élève a dit « Je suis triste je ne fais que penser à mon papa qui n'est plus là ». Cette réponse nous a désemparées, que dire à cet élève ? Comment l'aider ? Comment s'occuper du reste de la classe en même temps ? Ce sont des exemples comme celui-ci qui nous ont fait prendre conscience qu'il était impossible de laisser les émotions des élèves de côté, et qu'il fallait en tant qu'enseignantes trouver des outils pédagogiques pour pouvoir les prendre en compte, ou les améliorer dans le souci du bien être des élèves. Il apparaît évident que certains élèves ne sont pas disposés à tel ou tel moment à rentrer dans un apprentissage, quand les émotions sont si fortes qu'elles empêchent toutes autres activités. Il est indispensable d'avoir conscience que le terme « émotion » peut aujourd'hui regrouper plusieurs états émotionnels différents. Les émotions, stricto sensu, ont une durée limitée dans le temps : *l'International Society for Research on Emotion* les définit comme des « processus dynamiques qui ont un début et une fin, et une durée relativement brève ». *A contrario* ce que nous allons appeler « épisode émotionnel » est un état ancré dans le temps qui va se manifester en amont d'un événement et se poursuivra bien après. Il est donc important que les actions mises en place par les enseignants prennent en compte l'aspect passager ou non d'une émotion pour agir de manière cohérente.

Il nous a donc semblé plus pertinent que jamais, dans le contexte très particulier de la crise sanitaire actuelle, de nous pencher sur le sujet de la place des émotions à l'école et dans les apprentissages afin d'essayer d'en comprendre les tenants et les aboutissants. Nous tenterons ainsi de répondre au questionnement suivant : quelles sont les intentions des enseignants lors des activités mises en place, autour des émotions ressenties par les élèves ? Approfondir ce sujet, dans notre mémoire, nous permettra à nous, enseignantes, d'observer comment les professeurs des écoles traitent pédagogiquement et didactiquement les émotions, dans quelles

intentions et enfin de nous questionner sur la place que nous accordons aux émotions dans notre enseignement, dans nos pratiques.

1.2. Définition : « qu'est-ce qu'une émotion ? »

D'un point de vue étymologique, l'émotion vient du latin *motio* qui signifie le mouvement et qui veut dire « qui vient de ». L'émotion est donc étroitement liée à l'environnement et correspond alors à un mouvement, un sentiment, provoqué par une excitation extérieure. Nous pouvons d'ailleurs mentionner que le mot « émotion » n'apparaît dans le dictionnaire qu'au XVII^{ème} siècle. Aujourd'hui le dictionnaire¹ en donne une définition : « état affectif intense, caractérisé par une brusque perturbation physique et mentale où sont abolies, en présence de certaines excitations ou représentations très vives, les réactions appropriées d'adaptation à l'événement ». L'émotion est un état affectif qui permet de réagir à une modification de l'environnement perçue consciemment ou inconsciemment, c'est l'élément déclencheur. L'émotion va provoquer un changement d'état non seulement sur le plan moteur mais aussi sur le plan neurophysiologique entraînant des sensations physiques agréables ou désagréables, des manifestations extérieures directement observables ou intérieures. La manifestation des émotions semble pouvoir se décrire en cinq étapes :

- l'expression
- la motivation
- la réaction corporelle
- le sentiment
- l'évaluation cognitive

Comme nous l'avons évoqué précédemment, en fonction de l'intensité et de la durée de ce que l'on peut ressentir, la terminologie utilisée est différente. En s'appuyant sur *l'International Society for Research on Emotion*, Jacques Cosnier (1994) va différencier les émotions *stricto sensu*, les épisodes émotionnels, les sentiments, les passions et les humeurs. Nous avons vu une différence de temporalité entre les émotions *stricto sensu* et les épisodes émotionnels. Les sentiments sont marqués par une intensité plus importante due à des causes complexes qui persistent dans le temps. Les humeurs sont quant à elles présentes au quotidien et vont entraîner

¹ Dictionnaire Larousse

un état affectif positif ou négatif. Enfin, les passions sont caractérisées par un état de dépendance affective.

L'origine de ce que l'on ressent, de nos émotions, fut longtemps discutée par les psychologues et les philosophes. Quelques théories dominent sur ce sujet. Tout d'abord, la théorie évolutionniste présente l'émotion comme le terme d'application choisi en réaction à un événement (stimuli) entraînant un état d'éveil psychologique. Les émotions n'existent donc, d'après cette théorie, que parce qu'elles favorisent notre adaptation. D'autre part, Patricia Paperman (2013) va quant à elle parler de la théorie du constructivisme social, partant du principe qu'il existe des définitions sociales apparentées à des situations émotionnelles. Dans une situation précise, les émotions seraient à l'origine d'un consensus social. Enfin, la dernière grande théorie est la théorie cognitive, qui souligne que l'interaction avec les pairs serait toujours la source des émotions mais que néanmoins, ce serait les sensations qui permettraient d'identifier les émotions et non une définition sociale.

Il existe une typologie des émotions mais les scientifiques n'arrivent pas à se mettre d'accord sur une classification unique. Selon Paul Ekman (2002), il existe tout d'abord les émotions primaires :

- La colère
- La tristesse
- La peur
- Le dégoût
- La surprise
- La joie

Ces émotions semblent présentes dès le plus jeune âge et peuvent être considérées comme positives ou négatives selon les individus et le contexte.

Les émotions secondaires apparaissent entre 1 an et 4 ans : il s'agit d'émotions sociales qui se mettent en place une fois que l'enfant a développé la conscience de soi avec l'empathie, l'envie, la jalousie. De plus, une fois que l'autoévaluation est présente chez les enfants, ils peuvent ressentir de la fierté, de la culpabilité, de la honte etc. Le psychologue Robert Plutchik

(1991) propose un modèle plus complexe, ajoutant aux 6 émotions primaires de Ekman, la confiance et l'anticipation. Il semblerait tout de même que les autres émotions existent et soient le résultat d'une combinaison entre deux émotions de base.

En tant que professeures des écoles, dans un souci de bienveillance, il nous semble indispensable de prendre en compte les émotions des élèves dans leur ensemble et de considérer à la fois l'élève et l'enfant, avec pour objectif de les accompagner à améliorer leur concentration et par conséquent leurs apprentissages. Comme le souligne Paperman, il est vrai, notamment à l'école, que certaines situations sont caractéristiques d'un état émotionnel : nous avons pu le constater durant cette année de stage.

Cependant, s'en tenir à cette seule théorie serait pour nous se détacher complètement de l'élève en tant que personne à part entière et déduire d'une situation un état émotionnel erroné. Chaque élève est unique, il nous semble donc nécessaire de prendre en compte la spécificité de chaque enfant. A l'âge adulte, nous apprenons encore à essayer de contrôler nos émotions en fonction des situations alors que chez les enfants les émotions surviennent, parfois de manière très intense, et ils se laissent souvent submerger car ils ne sont pas en mesure de les contrôler.

Selon Olivier Luminet (2017), il existe cinq compétences émotionnelles :

- Identifier : être capable d'identifier ses émotions et celles d'autrui
- Comprendre : comprendre les causes et les conséquences de ses émotions et de celles d'autrui
- Exprimer : être capable d'exprimer ses émotions de manière socialement adaptée et aider autrui à le faire
- Réguler : savoir gérer son stress, ses émotions et celles d'autrui lorsqu'elles sont inadaptées au contexte
- Utiliser : utiliser ses émotions pour faciliter la pensée et l'action

Selon sa théorie, il s'agit de réelles compétences dont l'acquisition est subordonnée à la connaissance de soi. En effet, l'émotion repose sur la mise en œuvre de processus cognitifs d'évaluation et d'élaboration d'un ressenti, et de processus physiologiques à l'origine de réactions variables. Elle est également dépendante de l'environnement ainsi que du contexte socio-culturel, ce qui doit absolument être pris en compte par l'enseignant.

1.3. Définitions : « réalité », « activité réelle », « activités »

Afin de préciser notre propos, il apparaît nécessaire de définir le sens des termes « réalité », « activité réelle » et « activités », tels que nous les emploierons.

Le terme « activités » est régulièrement utilisé dans le métier de professeur des écoles pour désigner l'ensemble des travaux proposés par les enseignants et réalisés par les élèves.

L'« activité réelle » de l'enseignant, sur laquelle repose notre étude, désigne quant à elle le résultat mis en œuvre par les professeurs, à l'issue d'une réflexion concernant les objectifs didactiques et pédagogiques corrélée à la prise en compte des contraintes du milieu.

Enfin, le terme « réalité » sera entendu comme les intentions des différents « acteurs » : d'une part l'observable, leurs gestes et leurs intentions, mais d'autre part, le sens qu'ils donnent aux interactions qu'ils vivent et à leurs représentations.

2. État de l'art

2.1. Prise en compte progressive des émotions dans les instructions officielles

Depuis 2002, les programmes scolaires abordent les émotions mais l'année 2015 marque une nette évolution quant à l'approche réalisée. Les émotions occupent une place de plus en plus importante jusqu'à être au centre des préoccupations.

La première approche des émotions est réalisée via des compétences transversales dans le domaine « devenir élève » en 2008. En maternelle, les émotions sont abordées dans les domaines du langage ainsi que de l'expression corporelle et artistique visant à « éprouver de la confiance en soi ». En GS, CP et CE1, elles émergent de situations en éducation physique et sportive, lors des enseignements artistiques et d'histoire de l'art. Enfin, en CE2, CM1 et CM2, les émotions sont traitées lors de séances de langage oral et écrit ou qui font référence à la culture humaniste.

Jusqu'alors, l'étude des émotions se limite bien souvent à l'expression verbale (connaissance du lexique) et non-verbale (expression corporelle ou artistique).

L'année 2015 marque une nette évolution avec une apparition beaucoup plus marquée des émotions et une nouvelle approche qui relie l'enfant, les apprentissages et les émotions. Les émotions sont abordées dans leur dimension phénoménologique. Les enseignants sont amenés à traiter des émotions dans les différents cycles et dans les différentes disciplines avec des situations pédagogiques variées. En enseignement moral et civique, tout un domaine y est dédié, intitulé « la sensibilité : soi et les autres » avec des objectifs très clairs :

- Identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- Se sentir membre d'une collectivité

Ces objectifs de formations, aux cycles 2 et 3 visent à améliorer le climat scolaire puisque, selon le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015 : « La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux

d'autrui. ». Cela n'est pas sans lien avec les notions de principes, de valeurs et d'acceptation des différences, sujets d'actualité au sein du système éducatif.

Les connaissances, capacités et attitudes visées dans ce domaine sont les suivantes :

- En cycle 2 : identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, la nature, débats portant sur la vie de la classe, se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur, prendre soin de soi et des autres, accepter les différences, identifier les symboles de la République présents dans l'école et enfin, accepter de coopérer.

- En cycle 3 : partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression, respecter autrui et accepter les différences, manifester le respect des autres dans son langage et son attitude, comprendre le sens des symboles de la République et enfin coopérer.

Enfin, la place des émotions dans le milieu scolaire est réaffirmée dans les programmes d'enseignement de 2018 en travaillant la culture civique et plus particulièrement la culture de la sensibilité qui permet à la fois d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, mais également de comprendre ce que ressentent les autres.

Certains domaines du Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture encouragent également les enseignants à intégrer les émotions dans leurs enseignements et leurs pratiques :

- Domaine 1, « des langages pour penser et communiquer », où les élèves seront amenés à s'exposer à l'oral ou en utilisant le langage artistique ou du corps, à leurs camarades et à accepter leurs regards.

- Domaine 3, « la formation de la personne et du citoyen », via l'accès à des valeurs morales, civiques et sociales qui se fait à partir de situations concrètes.

Cette synthèse permet de mettre en évidence une place croissante des émotions dans le milieu scolaire. Cependant nous nous questionnons quant à la mise en application de ces instructions officielles dans les classes : par quels moyens, avec quels outils, dans quel cadre

ou encore dans quels niveaux. Si cela paraît évident au premier abord, certains enseignants rencontreront peut-être des difficultés à inclure la prise en compte des émotions dans leurs pratiques. Les différents entretiens menés par la suite y apporteront des réponses.

2.2. Dans les études scientifiques

De nombreuses études portent sur la place des émotions dans l'enseignement. Comme énoncée précédemment, l'importance des émotions ressenties ainsi que l'importance donnée aux émotions telles que ressenties, à la fois par les élèves mais également par les enseignants (Pekrun, 2006) est croissante depuis plusieurs années. Cela n'est pas sans raison même si ce sujet d'étude reste complexe de par les caractères spontané et éphémère des émotions (Boekaerts, 2010; Cuisinier et al., 2015; Linnenbrick-Garcia & et Pekrun, 2011): il semble que leur prise en compte influence nettement la réussite scolaire (Schutz & lanehart, 2002 ; Becker et al., 2014).

La différenciation des émotions chez l'enfant est fortement liée à son développement cognitif. D'un point de vue cognitif, l'enfant n'est pas prêt à penser et à maîtriser toutes les émotions même si certaines d'entre elles sont présentes dès la naissance telles que le plaisir, la douleur et le dégoût. A la fin de sa première année de vie, l'enfant commence à reconnaître partiellement l'émotion de certaines personnes car il arrive à faire la distinction entre lui et les autres. Une fois que la période pendant laquelle les émotions se manifestent, pour certains enfants, de manière très vive est passée, la théorie de l'esprit apparaît. C'est le moment où l'enfant va pouvoir commencer à appréhender les émotions des autres et comprendre qu'il n'y a rien d'universel sur le sujet. Plus tard, lors de l'entrée à l'école élémentaire, le développement cognitif de l'enfant va lui permettre de ressentir et de se rendre compte que deux émotions, parfois contradictoires, peuvent être ressenties pour une même situation. En 2001, le professeur John Dirx affirme que « les émotions sont intrinsèquement impliquées, tout comme la cognition, dans le processus d'apprentissages ». L'enfant, dans un contexte scolaire, va sans cesse mener une analyse (souvent inconsciente et toujours subjective) de la situation d'apprentissage qui se présente à lui ; à l'issue de cette analyse différentes émotions vont faire leur apparition. Pekrun (2006) montre que cette analyse va s'effectuer en trois étapes :

- La « valence » : l'élève va se demander si la situation est agréable ou non.
- L'« activation » : la situation d'éveil est-elle importante ou faible ?

- La « dimension scolaire considérée » : les résultats de cette activité ont une portée importante ou négligeable.

Petit à petit, les enfants puis les pré-adolescents vont être confrontés à des émotions plus complexes : les émotions secondaires.

Les enfants comme les adultes ont des besoins à différents niveaux, classifiés selon le psychologue Maslow (1954), comme ceux cités ci-après :

- des besoins psychologiques
- des besoins de sécurité
- des besoins d'appartenance
- des besoins d'estime
- des besoins d'épanouissement

Pour comprendre les émotions des élèves et espérer avoir un impact sur celles-ci, il faut prendre en compte la satisfaction de ces besoins pour tous les élèves. Si les émotions deviennent trop envahissantes pour rentrer dans les apprentissages, ces différents points pourront être mis en avant afin de proposer des solutions.

L'expression et la régulation de nos émotions, notamment chez les enfants qui n'en ont pas la maîtrise, sont en lien étroit avec le tempérament de l'individu, les pratiques parentales, la prématurité... qui sont des facteurs qui influencent la gestion de ce que l'on ressent. L'attachement est sans doute une condition essentielle pour permettre à l'enfant de se développer d'un point de vue émotionnel. C'est le chercheur Bowlby (2002) qui a montré que le sentiment interne de sécurité était indispensable pour que l'enfant puisse découvrir le monde qui l'entoure, s'ouvrir aux autres et s'exprimer. Si les émotions permettent à chacun de construire son identité, les identifier permet également de les comprendre et de les expliquer.

Selon plusieurs chercheurs, les émotions agissent sur la motivation des élèves (Lafortune et al., 2004, Cosnefroy, 2011), allant jusqu'à leur donner un but (Linnenbrink, 2007) et peuvent même être le moteur de leurs actions (Reeve, 2012). Cependant, Olivier Luminet (2013) exprime le fait que les émotions dépendent des habitudes, de l'environnement et il est nécessaire de les intégrer dans le processus d'apprentissage et dans l'enseignement puisqu'il est possible de reconnaître des manifestations directement observables. Cela fait, selon lui, partie de compétences émotionnelles qu'il faut acquérir. En effet, le développement de l'enfant

est influencé par de nombreux facteurs qui dépendent de ce que l'on peut appeler les compétences socio-émotionnelles, c'est-à-dire la connaissance de soi, l'auto-régulation, la connaissance sociale, la prise de décision responsable et les compétences relationnelles.

De plus, d'après la *Education Endowment Foundation* (2011), les programmes de renforcement des compétences socio-émotionnelles à l'école auraient des effets positifs sur la gestion des émotions même à l'âge adulte. Antonio Damasio (2006) a montré que les émotions permettraient d'optimiser nos facultés mentales, elles serviraient de guide à la prise de décision logique.

De plus, la mobilisation des émotions facilite la mémorisation et l'attention notamment chez les enfants. En effet, ceci est défendu par un programme québécois, le PRODAS (Programme de Développement Affectif et Social) : il offre l'occasion aux enfants d'apprendre à mieux se connaître et mieux s'accepter les uns les autres, à travers l'expression de leurs émotions, de leurs sentiments en ayant pour objectif de favoriser le bien-être et prévenir les violences par le développement de compétences psychosociales. L'apprentissage proposé semble ainsi favoriser des attitudes constructives.

Enfin, les émotions seraient surtout un facteur de socialisation. Il est vrai que c'est parce que nous ressentons certains sentiments que nous allons créer du lien. Des chercheurs ont prouvé qu'il existait un lien entre la compréhension des émotions et notre capacité à créer des liens sociaux : Tornare et Pons (2019) ont mis en avant que la compréhension des émotions intervient également dans les comportements sociaux, notamment dans « la coopération avec les camarades de classe pour effectuer une activité scolaire ou résoudre un conflit ».

Compte tenu de toutes ces informations, les enseignants semblent avoir un rôle important à jouer dans le développement émotionnel d'un enfant, il apparaît important qu'ils puissent intégrer l'expression des émotions et leur enseignement. Cette constatation est étonnante sachant qu'à priori la mise en place de dispositif ciblé sur la régulation émotionnelle semble être plutôt facultative dans les classes. La régulation émotionnelle doit se développer, en partie, à l'école par des échanges informels et/ou par un enseignement explicite visant à développer la compétence émotionnelle (Tornare, Pons, 2019). La question de la formation des enseignants à ce sujet se pose alors : ont-ils les connaissances et les moyens nécessaires pour pouvoir réellement agir et changer les pratiques dans ce domaine ? Selon Cuisinier (2016), le lien entre cognition et émotions doit être pris en compte dans le domaine scolaire, davantage de

formation pourrait permettre d'accroître les dispositifs adaptés à l'intégration de la dimension émotionnelle.

Ayant maintenant connaissance de l'impact des émotions sur les apprentissages, il est déterminant de savoir si les enseignants agissent de manière intuitive ou consciente et de constater la manière dont ils intègrent dans leur pratique des dispositifs basés sur l'impact émotionnel en contexte scolaire. C'est ce questionnement qui va guider notre enquête.

3. Cadrage théorique

Afin d'apporter des réponses à la question suivante : quelles sont les intentions des enseignants lors des activités mises en place, autour des émotions ressenties par les élèves afin d'améliorer le climat scolaire et de favoriser les apprentissages, nous envisageons la combinaison d'une approche ethnologique, par une analyse inductive, avec le cadre théorique du cours d'action afin de bien comprendre les intentions des enseignants.

3.1. Approche socio-anthropologique

Tout d'abord, la socio-anthropologie exprime et explique la complexité des faits sociaux à une échelle locale visant à mettre en évidence leur interdépendance. François Laplantine (2010) a écrit : « La description ethnographique (comme écriture des cultures) est une activité à la fois linguistique et visuelle, une expérience du voir qui tente d'élaborer un savoir (anthropologie) en faisant sans cesse retour au voir ». Proposer une analyse inductive basée sur l'observation ethnographique, permettra d'enrichir nos recherches afin de comprendre la « réalité » et les intentions des différents « acteurs » qui y contribueront, en s'attachant à la fois à ce qui est observable, à leurs gestes mais également à leurs intentions, au sens qu'ils donnent dans et aux interactions qu'ils vivent, à leurs représentations. Il s'agit du sens que donnent les acteurs aux situations vécues, puisque la « réalité » n'est autre que le fruit de l'ensemble des relations présentes et passées (plan ontologique), puisqu'elle est construite dans et par les différentes interactions que peut avoir un acteur (plan épistémologique constructiviste).

Afin d'exploiter au mieux cette approche, nous avons réalisé des entretiens ethnographiques, semi-directifs, à l'aide de canevas. C'est de cette façon que nous avons recueilli les propos des acteurs tels quels, sans téléguidage mais plutôt par des relances de la compréhension et le pointage d'incohérences, dans le souci d'approcher au plus près la réalité de l'autre. Parallèlement, les observations sur le terrain nous ont permis d'être au contact des acteurs et il est important de garder des traces des différentes interactions que nous avons pu avoir avec eux. Cependant, il a fallu être particulièrement vigilantes quant aux renseignements à priori de l'activité réelle des enseignants et des élèves autour des émotions. En effet, les résultats dépendent de l'interprétation et de l'exploitation des données qui se doivent d'être justes, au plus proche de la réalité et non dans la « surinterprétation » (Oliver de Sardan & J-P, 1996). La frontière entre l'interprétation et la surinterprétation étant très mince, il est nécessaire de coller au maximum à la réalité afin d'en assurer la véridicité : « la description

ethnographique, [...], ne consiste pas seulement à voir mais à faire voir, c'est-à-dire à écrire ce que l'on voit » (Laplantine, 2010). Il faut donc veiller à ne pas forcer la conception de nos acteurs afin qu'elle colle à la nôtre.

L'approche ethnologique n'est pas la seule que nous souhaitons exploiter pour nos recherches puisque nous souhaitons également mettre en avant l'existence d'une dynamique des interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement en étudiant le cours d'action, présenté dans le paragraphe suivant.

3.2. Cours d'action

L'entrée par l'activité paraît également pertinente vis-à-vis du sujet puisqu'elle s'intéresse à la dynamique des interactions asymétriques entre un acteur et son environnement en se basant sur le fond d'hypothèse de l'énaction. Comme le rappellent Theureau et Jeffroy (1994, p. 19), le cours d'action est « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur ». Celui-ci se base sur les postulats d'expérience et d'énaction. Le concept d'énaction met en avant que le processus cognitif, d'intelligence, prend en considération à la fois l'individu, l'être vivant, ses intentions, préoccupations et émotions et également son environnement. Selon Maturana, et Varela (1987, p. 241) :

Thus we confront the problem of understanding how our experience - the praxis of our living - is coupled to a surrounding world which appears filled with regularities that are at every instant the result of our biological and social histories. Again we must walk on the razor's edge, eschewing the extremes of representationalism (objectivism) and solipsism (idealism). Our purpose in this book has been to find a *via media*: to understand the regularity of the world we are experiencing at every moment, but without any point of reference independent of ourselves that would give certainty to our descriptions and cognitive assertions.

L'énaction est reliée à l'expérience puisqu'il s'agit d'une partie de l'activité humaine : on parle de fait d'expérience. En effet, la conscience préreflexive est présente chez chaque acteur : c'est ce qu'il est en mesure de montrer, commenter, raconter, mimer, stimuler de son activité en amont mais aussi *à posteriori* de l'action. L'acteur est capable de se connaître lui-même, de comprendre la réalité dans laquelle il est immergé et d'avoir une connaissance du monde dans lequel il agit. Theureau (2010) va expliquer qu'il existe un décalage entre la dynamique du couplage structurel et le cours d'expérience. En effet, la conscience préreflexive

n'est pas toujours en adéquation avec le couplage structurel, c'est-à-dire l'expression du corps par les acteurs eux-mêmes.

Le cours d'action met alors en jeu différentes méthodes afin d'évoquer la conscience préreflexive des acteurs : une verbalisation simultanée, des entretiens de remise en situation (à l'aide de traces matérielles) ou encore, des entretiens d'auto-confrontations.

Concernant nos recherches, l'analyse des méthodes utilisées par les enseignants concernant les émotions des élèves pour une meilleure entrée dans les apprentissages et un climat scolaire plus apaisé nous place prioritairement du côté des enseignants. Il sera donc important de réaliser un ou plusieurs entretiens d'auto-confrontation avec un ou plusieurs professeurs des écoles afin qu'ils puissent offrir un retour sur leurs propres pratiques dans le domaine, en exprimant leur conscience préreflexive. L'élaboration d'une vidéo mettant en scène un rituel, « la météo des émotions », permettra de replacer l'enseignant au cœur de sa pratique afin que l'acteur lui-même s'exprime sur sa pratique et sur la prise en compte des émotions des élèves. En effet, il est indispensable, pour un entretien psychophénoménologique, de replacer l'acteur au plus près de la situation en re contextualisant l'action le plus précisément possible. Diverses traces matérielles peuvent être également utilisées comme des fiches de préparation, des comptes rendus, des photographies ou encore des notes.

Cette entrée par l'action mettra en évidence seulement ce qui est visible et significatif pour nous, de l'acteur au moment de la situation, sans que ce ne soit visible pour lui. Nous analyserons ainsi une succession de mouvements, et c'est d'ailleurs et avant tout ce qui nous intéresse « que se passe-t-il au moment où une situation basée sur les émotions des élèves est mise en place dans une classe ? ».

En fonction des différentes données recueillies, nous alternerons entre ces deux méthodes, différentes mais très liées de par leur même arrière-plan ontologique et épistémologique. Dans la mesure du possible, nous recueillerons dans un premier temps des données sur lesquelles nous pourrions nous baser et engager une première analyse, inductive. Cela nous permettra également d'entrer en contact et de créer un lien avec les professeurs des écoles « acteurs » de nos recherches. Par la suite, nous essayerons de proposer une analyse en signe à partir de prises de notes précises de situations de vie de classe ou encore d'utiliser la méthode d'auto-confrontation en présentant des réactions spontanées d'élèves. Le fait de mêler ces deux pratiques offrira une vision plus globale des situations : l'expression de la conscience

préreflexive par l'acteur lui-même sur le moment, et en parallèle une analyse plus extérieure de par l'analyse inductive que nous apporterons. C'est ce que nous allons maintenant présenter.

4. Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Nous nous attacherons dans cette partie à montrer l'importance, dans nos recherches, de l'impartialité, de l'objectivité et de la sincérité des différents acteurs dont dépend l'issue. Nous présenterons également les différents types d'entretiens que nous allons réaliser afin d'alimenter notre mémoire ainsi que les deux méthodes d'analyses que nous emploierons.

4.1. Importance de l'impartialité, de l'objectivité et de la sincérité

Comme nous l'avons déjà énoncé, les résultats de nos recherches dépendent de l'interprétation et de l'exploitation des données. En effet, elles se doivent d'être justes, au plus proche de la réalité et non dans la « surinterprétation » (Oliver de Sardan & J-P, 1996). Il est absolument nécessaire de s'approcher au maximum de la « réalité » des acteurs afin d'avoir un regard sur une « réalité » dont le degré de plausibilité est plus ou moins fort, au regard des données qualitatives construites. Ainsi, nous veillerons à ne pas forcer la conception de nos acteurs afin qu'elle corresponde à la nôtre, pour en garantir la véridicité.

Cependant, nos recherches ne dépendent pas exclusivement de nous. En effet, nos résultats reflètent l'implication des acteurs que nous avons sollicités pour l'élaboration de notre mémoire. En effet, il faut que les conditions contractuelles et socio-politiques soient favorables. Ainsi, il existe sept principes fondamentaux pour la réalisation d'entretiens :

- La connaissance par le participant des objectifs de l'entretien et de son adhésion.
- La détermination conjointe des conditions pratiques (lieu, moment, durée...).
- L'acceptation du principe de l'enregistrement.
- Le contrôle de l'enregistrement et la garantie de l'anonymat.
- Le contrôle de l'utilisation et de la diffusion du contenu de l'entretien.
- La connaissance mutuelle et la confiance personnelle.
- La renégociation possible du cadre contractuel.

La réussite d'un entretien d'autoconfrontation dépend également de l'observation de la situation et de l'enregistrement du comportement. Nous veillerons, pour ces entretiens, à ce que les acteurs n'aient pas transformé l'activité de façon significative.

Enfin, il semble qu'il ne serait pas pertinent de penser que quel que soit l'âge des enfants les enseignants réagiront et penseront les dispositifs mis en place vis-à-vis des émotions de la même manière. C'est la raison pour laquelle prendre en compte l'âge des élèves dans notre recherche est indispensable.

Nous veillerons donc à être totalement objectives que ce soit pour la réalisation des différents types d'entretiens que nous allons maintenant présenter ou encore pour l'analyse des données.

4.2. Méthode ethnologique : l'entretien semi-directif

La réalisation de l'entretien semi-directif permet de découvrir et de prendre conscience de la différence de l'autre, celui qu'on interroge, et d'en faire sens (Imbert, 2010). Il s'agit d'une technique de recueil de données qui appréhende l'objet d'étude de manière globale, directe et interprétative (Muchielli, 2009). L'objectif est de comprendre le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par le chercheur au regard d'une entrevue dans une dynamique conversationnelle basée sur une relation de confiance mutuelle.

Pour la réalisation de ce type d'entretien, nous serons amenées, selon Flick (2007), à prendre en compte plusieurs critères :

- les buts de l'étude
- le cadre conceptuel
- les questions de recherche
- la sélection du matériel empirique
- les procédures méthodologiques
- les ressources temporelles personnelles et matérielles disponibles.

Ainsi, nous nous interrogerons en amont pour préparer notre entretien en approfondissant notre questionnement de départ sur le choix de la démarche ainsi que sur les données que nous allons recueillir. Au début de l'entretien, nos questions se montreront générales puis nous entrerons dans des questions plus spécifiques. La compréhension du phénomène se fera de manière progressive, inductive. Nous guiderons l'entretien à l'aide d'un canevas préétabli et la récursivité de l'entretien nous conduira également à formuler de nouvelles questions ou à en reformuler d'anciennes.

Pour que ces échanges soient riches, nous nous montrerons disponibles, patientes, attentives, et à l'écoute des acteurs afin de décrypter les propos de l'autre, en entrant dans son monde, tout en gardant son impartialité et son objectivité. Ainsi, nous souhaitons nous inscrire dans une dynamique de co-construction du sens.

4.3. Méthode psycho-phénoménologique

Deux types d'entretiens découlent de cette méthode : les entretiens de remise en situation et les entretiens d'auto-confrontation que nous allons maintenant aborder.

4.3.1. Entretien de remise en situation

La méthode d'entretien de remise en situation s'effectue à l'aide de traces matérielles recueillies au cours de la situation étudiée. Elle s'emploie notamment lorsque l'observation ou l'enregistrement du comportement est compliqué voire impossible pour diverses raisons et s'appuie par conséquent sur le résultat des méthodes de recueil et d'enregistrement réalisées par les acteurs, ici des professeurs des écoles, de traces de leur activité :

- Fiche de préparation
- Cahier journal
- Trace écrite

Cette méthode consiste à replacer l'acteur en situation, dans la situation vécue. Elle repose sur le souvenir, la mémoire de l'acteur qu'il convient de solliciter. En effet, il est possible dans un premier temps de réaliser une « mise en scène » en aménageant l'espace de manière à recréer la même atmosphère que l'initiale afin de replonger l'enseignant dans les mêmes conditions de réalisation que celles de la situation portée à l'étude. Dans un deuxième temps,

un rappel global de la situation pourra être effectué avant de faire verbaliser en détail une situation précise, à l'aide de supports mémoriels mais également en posant des questions qui font appel aux sens (Comment est-ce ? Qu'est-ce que tu vois ? Entends ? Sens ?).

Cependant, cette méthode présente une marge d'erreur importante : « les risques de la réflexion située a posteriori (ou expression de la conscience réflexive, portant sur le passé à la lumière des intérêts du présent), de la perte de détails liée aux difficultés de rappel et de l'affabulation involontaire » (Theureau, 2010). Pour la réduire, il sera nécessaire de retracer « l'histoire » (datation, organisation des traces...) avant de la commenter et de l'analyser.

Dans l'entretien de remise en situation, l'observateur-intervieweur et l'acteur sont engagés dans une réelle collaboration afin d'établir la vérité sur l'activité de l'acteur, d'en être au plus près. Contrairement à la méthode qui va être étudiée dans le paragraphe suivant, l'acteur prendra une position d'auto-analyste afin d'exprimer sa conscience préréflexive.

4.3.2. Entretiens d'auto-confrontations

L'entretien d'auto-confrontation se base sur des observations enregistrées en continu du comportement, de l'activité de l'acteur. Grâce au support vidéo, ce dernier va être en mesure de développer sa réflexion quant à son activité. Cependant, dans l'auto-confrontation proprement dite, l'enseignant devra se contenter dans un premier temps d'exprimer, en échangeant avec l'observateur-intervieweur, sa conscience préréflexive au moment de la réalisation de son activité. Par la suite, l'observateur-intervieweur doit parvenir à replonger l'acteur dans son activité antérieure puis rebondir au regard de ses commentaires et de ses problématisations, afin de les commenter. Nous utiliserons ainsi un protocole à deux volets. Le premier correspondra à la retranscription des éléments du contexte de la situation tels que nous les avons observés. Le deuxième, contient la retranscription des verbalisations d'une enseignante lors de son entretien d'auto-confrontation. « La construction du protocole à deux volets consiste à synchroniser temporellement le déroulement "objectif" de l'activité (volet 1) et les verbalisations du participant à propos de cette activité (volet 2) » (Saury et al., 2013, p.61).

Selon Theureau (2010, p. 314), « un des principes de l'entretien est la séparation entre prise de conscience et expression de la conscience préréflexive ». Pour se faire, l'observateur-intervieweur ne devra pas oublier de signaler à l'acteur, à l'enseignant, une éventuelle prise de conscience lorsqu'il exprimera sa conscience préréflexive. Ainsi, un entretien d'auto-

confrontation ne peut être bénéfique que si l'acteur est favorable à se remettre en contexte et expliciter sa conscience préreflexive sans pour autant analyser son activité dans un premier temps, c'est à dire d'exprimer la partie implicite de son activité qui est racontable, montrable, commentable à tout instant. De même, son résultat sera lié à la qualité du ou des supports de remise en situation, de l'implication et de la sincérité de l'acteur et enfin de la capacité de l'observateur-intervieweur à s'adapter, à guider l'acteur durant l'entretien même.

Cette méthode permet donc de confronter un acteur à un enregistrement (vidéo ou audio) qui fait référence aux traces de son activité a posteriori afin de l'amener à expliciter des phénomènes de cette activité, significatifs pour lui.

Ces différentes méthodes d'entretiens ainsi que ces différentes possibilités d'études nous permettront, dans la partie suivante, de proposer une analyse et des résultats diversifiés, au plus près de la réalité de nos acteurs, les enseignants.

4.4. Méthode d'analyse

Afin d'analyser les différentes données obtenues au cours de nos entretiens, deux possibilités d'analyse s'offrent à nous, l'analyse inductive et l'analyse en signe, que nous allons maintenant présenter.

4.4.1. Analyse inductive

Ce type d'analyse, qui permet de donner un sens aux données brutes, implique un ensemble relativement simple de procédures. Les trois étapes d'analyse des données qualitatives sont décrites par Miles et Huberman (2003) :

- La condensation des données brutes dans un format résumé
- Le tissage de liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes
- Développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes.

Voici certaines stratégies mentionnées par Thomas (2006) qui permettent d'analyser efficacement des données :

- L'analyse des données est guidée par les objectifs en identifiant les différents domaines et les sujets portés à l'étude.
- Les résultats ne seront pas influencés par l'observateur car les objectifs de l'évaluation dessinent l'orientation de conduite de l'analyse, et ne ressemblent donc pas à un ensemble d'attentes sur des résultats spécifiques.
- L'analyse correspond au développement de catégories à partir des données brutes vers un cadre qui contient des thèmes et des processus clés identifiés et construits par l'observateur au cours du processus de codage.
- L'observateur doit être impartial afin que les résultats ne soient pas faussés puisqu'ils résultent d'interprétations multiples faites à partir des données brutes par l'observateur qui code les données.

Nous nous attacherons donc à respecter les différentes étapes du processus de codification :

- Préparer les données brutes (structuration des verbatim).
- Procéder à des lectures attentives et approfondies (familiarisation, vue d'ensemble...).
- Procéder à l'identification et à la description des premières catégories en fonction des objectifs et de la question de recherche.
- Poursuivre la révision et le raffinement des catégories en sous-catégorisation et/ou en réalisant des combinaisons de catégories sous une nouvelle catégorie englobante.

Ainsi, nous pourrions passer du spécifique au général : « cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi » (Blais & Martineau, 2006, p. 4-5).

4.4.2. Analyse en signes

Quel que soit la situation, nous pouvons avoir tendance à interpréter ce que nous voyons. Il s'agit ici de prendre en compte l'aspect conventionnel et contextuel d'une situation. En effet, certains signes sont répandus dans la société pour désigner tel ou tel sujet mais un signe ne peut être interprété qu'en contexte puisque de manière isolée il ne peut être analysé. En raison du thème de ce mémoire, et comme nous l'avons déjà énoncé, il est difficile d'étudier les émotions

puisque'il s'agit de réactions spontanées. La réalisation d'enregistrements n'est possible qu'en séances dites « spécifiques » à propos des émotions. Dans la partie suivante, nous présenterons les différents types d'entretiens que nous avons réalisés, deux en séances « spécifiques », de types auto-confrontation et remise en situation et deux entretiens semi-directifs pour une situation qui arrive fréquemment dans une classe mais de façon imprévisible et que nous n'avons pu enregistrer.

Les données que nous allons analyser dans la partie suivante, ont donc été recueillies en réalisant des entretiens d'auto-confrontation, de remise en situation et enfin semi-directif. Pour ces derniers, afin d'obtenir des informations pertinentes sur le thème étudié, un canevas a été élaboré à partir de l'état de l'art présenté en première partie, et réajusté en fonction des entretiens menés. Deux méthodes, l'analyse inductive et l'analyse en signe, nous ont permis d'élaborer les résultats que nous allons maintenant présenter.

5. Analyse et résultats

Nous avons réalisé une analyse thématique transversale afin de mettre en perspective les divers discours des participants, les comparer, discerner des similitudes, des différences, afin d'explorer certaines pistes et parvenir à inférer, à expliquer certains propos et certaines conduites. Cependant, nous avons également souhaité réaliser des analyses d'entretiens individuels afin de mettre en évidence l'importance de l'objet d'étude par chaque enseignant, en repérant les moments importants dans les témoignages des enseignants.

5.1. Déroulement de l'enquête

Nous avons eu la possibilité de réaliser des entretiens auprès de quatre enseignants. Le premier s'est effectué avec une enseignante de grande section (GS). Le second a été réalisé avec une enseignante chargée d'une classe de CE2. Une enseignante d'une classe multi-niveaux, CE1-CE2-CM1-CM2, a participé à notre étude par un entretien d'auto-confrontation. Enfin, la dernière enseignante est titulaire d'une classe de petite et moyenne sections.

5.2. Analyse d'entretiens individuels

Dans cette partie, nous allons présenter les analyses des entretiens individuels afin de mettre en évidence l'importance des émotions dans les apprentissages pour chaque enseignant.

5.2.1. Enseignant A

L'entretien avec cette enseignante de GS a mis en lumière des thématiques importantes autour des émotions.

En effet, elle souligne dans un premier temps, l'**importance** de la gestion des émotions en milieu scolaire, allant jusqu'à mentionner son caractère indispensable. Au cours de cet entretien, l'enseignante explique avec détermination qu'il est indispensable de tenir compte des émotions des élèves pour envisager de rentrer dans les apprentissages : il faut tenir compte de l'état émotionnel de l'enfant afin d'assurer la disponibilité de l'élève.

La gestion des émotions n'entre pas, avec lui, dans un cadre spécifique : à plusieurs reprises, l'enseignante évoque des moments où les émotions d'un(e) élève doivent être prises en compte avant même l'entrée dans les apprentissages. En réalité, la gestion des émotions des

élèves semble se faire pour cette enseignante dans de nombreuses situations, souvent de manière imprévue et rarement dans un cadre spécifique déterminé en amont. Comme nous l'avons vu précédemment, les émotions notamment chez des enfants ne peuvent pas être calculées, planifiées, de ce fait, elles peuvent survenir à tout moment. Il semble donc important de réagir rapidement. Cependant, la spontanéité des émotions n'empêche pas de consacrer un temps dédié où un travail spécifique sur les émotions peut être réalisé. L'enseignante explique qu'elle n'a pas forcément travaillé de manière spécifique les émotions durant l'année notamment car elles ont été évoquées en Moyenne-Section mais qu'il était tout à fait possible de le faire : elle va même jusqu'à dire que cela devrait être traité chaque année à la maternelle.

A l'issue de cet entretien, il semble important de soulever la **spécificité de l'école maternelle**. En effet, plusieurs fois, l'enseignante évoque l'âge des élèves et l'impact de celui-ci sur la gestion des émotions. Elle mentionne que le plus important à l'école maternelle « c'est que l'enfant **se sente bien** ». C'est la raison pour laquelle ce thème doit être abordé chaque année dans le souci d'accompagner les enfants, les élèves dans leur développement en les aidant à se connaître soi-même : cela les aide à grandir et à se construire en tant que personne.

Dans un deuxième temps, la question générale des **outils** pour la gestion des émotions apparaît. Il s'agit à la fois des outils pour les élèves mais également pour l'ensemble des personnels de la communauté éducative. L'enseignante privilégie, pour gérer les émotions, la communication et la discussion avec les élèves. Au cours de cet entretien, nous pouvons noter une différence entre la gestion des émotions des élèves de la classe et la gestion des émotions de Gabriel (élève à besoins éducatifs particuliers souffrant d'une dysharmonie évolutive). Cette enseignante semble avoir essayé différents



Figure 1 : Tableau des émotions, avec les pastilles "émotions"

dispositifs pour aider Gabriel. Elle a d'abord mis en place un tableau des émotions spécifiques à cet enfant, même si elle met en avant le fait que ce dispositif pourrait être bénéfique à l'ensemble de la classe, le manque de temps ne lui permettrait pas de faire un retour individuel sur ce qu'ils ressentent. En effet, elle explique qu'il faut prendre le temps de parler avec l'élève, de lui donner la possibilité de s'exprimer puisque ce tableau serait un support qui permettrait

de faire émerger des discussions qui seraient positives dans la gestion des émotions au sein d'une classe.

Cependant, la notion de **temps** apparaît alors. Très présente au sein de l'entretien, elle constitue un obstacle pour les apprentissages des émotions : « j'ai pas forcément, je prends pas le temps de le faire », « et dans le déroulement de la classe j'ai pas trop le temps quoi ». Cela est en partie dû à l'individualisation du temps de dialogue avec l'enfant, l'élève : « il faut vraiment prendre le temps de parler avec l'enfant ».

Un paradoxe se présente alors puisque l'enseignante est convaincue qu'il est d'une importance capitale d'accompagner les élèves dans les apprentissages liés aux émotions et dit qu'« il faut absolument » qu'elle arrive à amener Gabriel à réaliser les mêmes activités que les autres élèves car « l'année prochaine il rentre en CP ». En effet, elle souhaite utiliser les émotions au quotidien mais elle les différencie des autres apprentissages qui semblent passer en priorité. L'enseignante met, de plus, en avant le fait que les dispositifs évoluent au fil de l'année en parallèle de l'état émotionnel des élèves. En ce qui concerne Gabriel, l'enseignante a senti au fur et à mesure que ce tableau n'était plus nécessaire bien qu'il ait eu des effets positifs : le calmer, le canaliser etc.

Les dispositifs peuvent également varier en fonction du contexte : l'état émotionnel d'un élève à un moment précis, la classe, l'enseignante, la vie familiale. C'est pourquoi certains dispositifs peuvent fonctionner une année mais pas la suivante (comme le drap pour Gabriel).

Cela est très significatif de la complexité du sujet. En effet, dans la gestion des émotions, il n'existe pas de règles pré établies car il n'y a pas une situation identique à une autre : les dispositifs ne peuvent, la plupart du temps, pas être transposés tels quels car chaque individu est différent. Selon cet enseignant, l'adaptabilité des enseignants est essentielle. L'enseignante n'hésite pas à nous faire part de son avis quant à la formation des enseignants dans ce domaine. Elle va mettre en avant l'**absence de formation** des enseignants ainsi que des AESH pour gérer de telles situations.

L'enseignante va également nous parler de l'importance de l'**équipe éducative** dans la gestion des émotions des élèves et plus particulièrement pour Gabriel.



Figure 2 : Cartes permettant de remplir le tableau

L'enseignante évoque d'autre part, le passage de la maison à l'école et explique qu'il n'est pas possible de croire que les émotions liées à la vie personnelle des élèves s'arrêtent à la porte de l'école. En effet, tout ce qu'il se passe, ou ne se passe pas dans les **familles** se ressent au sein de la classe, de l'école tant dans les apprentissages que dans le rapport aux pairs.

Enfin, à la fin de l'entretien, l'enseignante évoque l'importance du **climat scolaire** et par conséquent met en exergue le lien entre émotions des élèves, prise en compte de celles-ci par l'enseignant, les apprentissages et le climat de classe. C'est la raison pour laquelle elle souhaite immédiatement gérer les conflits qui surviennent, notamment dans la cour de récréation pour permettre aux élèves de s'exprimer sur le sujet et que les émotions survenues à la suite de ces conflits aient un impact contrôlé sur le climat de classe et l'entrée dans les apprentissages. Une importance capitale est également accordée au **bien-être** des élèves dans la classe, dans l'école. A plusieurs reprises, l'enseignante évoque le plaisir d'apprendre et la notion de confiance pour le bon fonctionnement de la classe.

5.2.2. Enseignant B

Le deuxième entretien que nous avons réalisé s'est déroulé avec une enseignante de CE2 à partir d'une séquence mise en place autour de la gestion des conflits et des émotions des élèves. Les deux objectifs principaux de cette séquence étaient de permettre aux élèves de comprendre ce qui peut se jouer lors d'un **conflit** : les rôles des personnes impliquées dans un conflit et l'**importance des émotions** et de les amener à résoudre leurs conflits de manière **autonome** à l'aide des « **messages clair** ». Cette séquence n'est pas mise en place de manière isolée : c'est une décision prise dans le cadre d'un projet au sein de l'école : il existe donc une continuité dans la volonté et la manière de gérer

Ateliers « Gestion autonome des conflits »

Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome

Objectifs généraux :

- > Permettre aux élèves de comprendre ce qui peut se jouer lors d'un conflit : les rôles des personnes impliquées dans un conflit et l'importance des émotions.
- > Permettre aux élèves de résoudre leurs conflits de manière autonome par la pratique du « message clair ».

Modalités :

- Les deux enseignants AIDE mènent les séances ensemble (dans la mesure du possible). L'enseignant de la classe reste en position d'observation de ses élèves, mais peut intervenir s'il le désire.
- Ce travail comprend 6 séances (ou 7) sur le thème de la résolution autonome des conflits, plus une séance d'évaluation. Ces ateliers se déroulent à raison de 2 séances par semaine et par classe.

Quelques approfondissements ou compléments d'activités sont proposés à l'enseignant de la classe, que celui-ci reste libre de mener ou pas.

Matériel à prévoir par l'enseignant :

Prévoir le support (cahier ou classeur) qui permettra de ranger les traces écrites et les documents distribués aux enfants.

Figure 3 : Séquence "Apprendre à résoudre des conflits"

Sommaire

Séance 1 : Recueil des représentations	p 4
☞ Définir et comprendre les notions de conflit et de violence.	
Séance 2 : Les réactions face à la violence	p 5
☞ Comprendre que l'on peut régler un conflit sans entrer dans la violence.	
Séance 3 : L'intervention d'un tiers dans une situation de conflit	p 8
☞ Comprendre l'importance de la neutralité du « médiateur ».	
Séance 4 : Résoudre seul ses conflits	p 11
☞ Analyser et construire le processus du message clair.	
Séance 5 : Quelle attitude choisir face à un problème ?.....	p 15
☞ Utiliser le message clair, l'aide d'un tiers ou attendre le Conseil de classe ?	
Séance 6 : Entraînement à la résolution autonome des conflits	p 19
☞ Entraînement à la pratique du message clair.	
Séance 7 : Evaluation de la formation	p 21
☞ Evaluation et remise du diplôme.	
Compléments pour l'enseignant	
☉ La réparation éducative	p 26
☉ Un exemple d'action non violente : Martin Luther King	p 27
☉ Histoire du cerf-volant.	p 30
☉ Fabrication du cerf-volant de la paix	p 31

Figure 4bis : Séquence "Apprendre à résoudre des conflits"

les émotions des élèves lors de conflits à l'aide des « messages clairs ».

A la suite de cet entretien, nous constatons que le travail effectué autour des émotions des élèves s'effectue principalement lors de séances spécifiques. En effet, l'enseignante suit une séquence de 7 séances, chacune ayant un objectif bien précis. Cependant, l'enseignante explique qu'il lui arrive de **retravailler**, de rappeler certaines notions durant l'année ou de devoir consacrer un moment en classe à la résolution de certains conflits pour pouvoir par la suite rentrer dans les apprentissages.

De plus, comme elle l'explique, la séquence qu'elle propose peut, tout à fait être adaptée aux différents niveaux de l'école **élémentaire** ce qui est cohérent avec l'idée de projet d'école ainsi que de travailler de façon spiralaire sur certaines notions.

La gestion des émotions se fait par cette enseignante via la gestion du **conflit** puisque la compréhension de celui-ci et la manière de le gérer va avoir un impact sur les émotions de chacun. On agit sur le conflit pour améliorer la relation entre les élèves. Que ce soit dans la cour de récréation ou dans la classe, à la suite d'un conflit, l'état émotionnel d'un élève va se retrouver perturbé : régler le problème à la source ou plus précisément apprendre aux élèves à le résoudre semble être la solution privilégiée par cette enseignante en réalisant cette séquence.

Lors de l'entretien, l'enseignante insiste sur le fait de **normaliser** le conflit : « Je trouve que c'est vraiment intéressant à faire avec les élèves pour qu'il comprenne que, c'est normal d'avoir des conflits dans la vie en fait. Ça fait partie d'eux, du vivre ensemble, ne pas être d'accord ». Assurément, son objectif en travaillant sur ce thème n'est pas d'amener les élèves à penser qu'il ne doit jamais y avoir de conflits et que ce n'est pas un acte « normal » mais de les amener à les résoudre différemment. L'enseignante mène les différentes séances mais elle est la plupart du temps extérieure à la résolution du problème : les élèves sont les acteurs principaux en étant au cœur du conflit et de sa résolution.

Les élèves sont amenés à comprendre qu'il faut extérioriser, **verbaliser**, parler de **ce que l'on ressent** pour que l'autre personne soit au courant, *a posteriori* une démarche de résolution de problème et de gestion des émotions peut s'enclencher.

UE	Unités élémentaires : Actions, communications, sensations, émotions, discours privés et imagination.
UE1	Elle demande aux élèves d'identifier la violence dans différentes situations.
UE2	L'enseignante demande aux élèves d'écrire tout ce qui leur passe par la tête

Figure 5 : Unités élémentaires issues de l'entretien de remise en situation avec l'enseignante B

Au cours de l'entretien de remise en situation avec cette enseignante, nous avons pu mettre en évidence un enchaînement d'unités d'action successives qui illustrent ses propos.

Unités élémentaires :	Ce qui fait signe	Préoccupations	Actions, sensations, émotions, discours privés...	Connaissances mobilisées - Apprentissage
UE1	Échanges constructifs au sujet de la violence	Reconnaître des situations de violence.	Améliorer la mise en commun par rapport à l'année précédente.	Afin d'amener les élèves à résoudre certaines situations de manière autonome. Il faut qu'ils puissent comprendre si une situation est violente ou non. Poser la question permet aux élèves d'y réfléchir.
UE2	Diversité des réponses.	Prise en compte de la conception des élèves. Normaliser le conflit.	Animer les échanges.	Il est important de laisser les élèves acteurs lors de séances de ce type. Poser la question permet de mobiliser tous les élèves et de recueillir leurs conceptions initiales.

Tableau 1 - Récit réduit issu de l'entretien de remise en situation avec l'enseignante B

Cette enseignante a pu constater différents bienfaits suite à la réalisation de cette séquence, notamment vis-à-vis du climat de classe. Les élèves semblent être par la suite responsabilisés et en capacité de gérer de manière **autonome** les conflits et leurs émotions puisque « ça les apprend à se débrouiller seul », ce qui a un impact positif en classe. Si les élèves gèrent immédiatement le problème, les répercussions en classe sont forcément amoindries.

Enfin, elle souhaite amener les élèves à développer leur capacité à juger le niveau de gravité d'une situation et plus précisément si l'intervention d'un adulte est nécessaire car le problème est d'un niveau de gravité trop important et que l'élève n'est pas en capacité de gérer cette montée d'émotion ou si le conflit peut être résolu par les élèves avec les outils mis à disposition.

5.2.3. Enseignant C

A l'issue des vidéos filmées dans une classe multiniveau composée de CE1-CE2-CM1-CM2, nous avons mené un entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante pour en savoir davantage sur les dispositifs mis en place et qu'elle puisse s'exprimer au sujet des moments filmés et nous faire part de sa conscience préreflexive.

Dans un premier temps, c'est une enseignante qui souhaite mettre la gestion des émotions des élèves au cœur de sa pratique. Pour cela, elle se base principalement sur des activités ritualisées qui lui permettent d'ancrer, chez les élèves, certains réflexes. Toute l'année, la gestion des émotions est donc travaillée, à travers un rituel « la météo des émotions » : chaque matin les élèves peuvent s'exprimer et dire comment ils se sentent, **ce qu'ils ressentent**. D'autre part, ce travail se poursuit par un conseil au sein de la classe, qui s'effectue tous les vendredis : c'est l'occasion de revenir sur certains problèmes et de souligner le positif en félicitant certains élèves. Tout au long de la semaine, à tout moment, les élèves peuvent également réaliser un dessin ou écrire sur un papier une émotion, un sentiment ou une situation qui s'y rapporte afin de se délester de ce qui pourrait entraîner une surcharge au niveau émotionnel.

Au départ, elle a réfléchi à différents dispositifs car elle trouvait les élèves très vite envahis par leurs émotions. En effet, elle a constaté que l'entrée dans les apprentissages pouvait être retardée voire reportée à un autre moment, lorsque les élèves laissaient leurs émotions prendre le dessus dans diverses situations. Ils étaient, par exemple, stressés à l'idée de faire une évaluation ou encore lors de la réalisation d'un exercice dans un domaine où ils ne se trouvaient pas performant. Selon elle, il fallait donc traiter le problème en amont et agir sur la gestion des

émotions ressenties par les élèves pour pouvoir ensuite se concentrer sur les apprentissages, en favorisant leur **disponibilité**. Les deux sont indissociables à ses yeux et il apparaît **nécessaire** de prendre en compte les émotions afin de favoriser les apprentissages.

Cette enseignante, dans une classe multiniveau, va mettre en exergue l'**autonomie** des élèves.

En effet, l'enseignante n'intervient quasiment jamais pendant ces séances ritualisées. Les élèves sont **responsabilisés** au regard des différents rôles à jouer lors de ces situations. C'est en fait la résultante de son objectif premier qui est d'accompagner les élèves dans la gestion autonome de leurs émotions. Elle souhaite leur donner les **outils** et leur donner la possibilité de s'exprimer mais dans ces situations les acteurs restent principalement les élèves. Comme elle le souligne, ces temps d'échanges leur appartiennent : « c'est leur moment ». Ces propos sont illustrés par le récit réduit, issu de la vidéo réalisée lors de l'entretien d'auto confrontation, ci-dessous :

UE	Temps	Unités élémentaires : Actions, communications, sensations, émotions, discours privés et imagination.
UE1	00'30	Elle demande aux élèves d'aller s'asseoir par terre
UE2	00'30	L'enseignante s'assoie sur une chaise et n'intervient pas
UE3	02'34	Elle lève la main pour prendre la parole
UE4	02'51	Elle intervient pour réorienter l'échange entre les élèves
UE5	03'26	Elle intervient afin de clôturer le débat sur les problèmes rencontrés
UE6	05'34	Elle sourit
UE7	06'31	Elle lève la main pour prendre la parole et adresser ses félicitations

Figure 6 : Unités élémentaires issue de l'entretien d'auto confrontation avec l'enseignante C

Unités élémentaires :	Temps	Ce qui fait signe	Préoccupations	Actions, sensations, émotions, discours privés...	Connaissances mobilisées - Apprentissage
UE 1	00'30	Élèves regroupés par terre.	Favoriser les échanges. Montrer qu'il s'agit d'un moment à part.	Dispositif plus propice aux échanges.	Avoir l'attention de tous les élèves est indispensable pour être compris et entendu par ses pairs. Cette position permet cela.
UE2	00'30	Enseignant observateur.	Favoriser l'autonomie.	Pas d'intervention.	Le fait de s'asseoir rend les élèves autonomes dans la gestion de conflits.
UE3	02'34	Place identique des élèves et de l'enseignant.	Être au même niveau que les élèves. Laisser ce moment aux élèves.	Attend que le président l'interroge.	Lever la main permet de montrer aux élèves qu'ils ont le droit de parler au même titre que l'enseignante.
UE4	02'51	Changement de posture de l'enseignant.	Résoudre les problèmes rencontrés.	Intervention si redondance de la situation ou si problèmes déjà abordés non réglés.	Les échanges autonomes entraînent parfois un changement de sujet ou une résolution trop longue, le fait d'intervenir permet aux élèves de s'en rendre compte.

UE5	03'26	Rôle de l'enseignante mis en avant.	Faire comprendre aux élèves que leur comportement ne doit pas affecter le travail des autres.	Réfléchir à l'intervention dans le groupe classe.	Intervenir et clôturer le débat est important pour se concentrer sur d'autres sujets importants et remobiliser les élèves.
UE6	05'34	Fierté quant au bon fonctionnement du dispositif.	Améliorer le climat de classe. Encourager les comportements honorables.	Sentiment de joie.	Sourire me permet d'exprimer mon ressenti sur l'impact positif du dispositif.
UE7	06'31	Intervention de l'enseignante.	Féliciter un élève pour les progrès. Favoriser la bienveillance.	Volonté de féliciter les élèves pour la diminution des bavardages et certains en particulier.	Avoir ce discours amène les élèves à progresser dans les apprentissages.

Tableau 2 - Récit réduit issu de l'entretien d'auto confrontation avec l'enseignante C

Elle va également mettre en avant l'impact positif sur le **climat scolaire**. Les élèves ont développé l'**empathie** et la **bienveillance**. Ils ont compris qu'en exprimant leurs émotions, les camarades pouvaient les aider et de ce fait que tout le monde pouvait s'entraider. La notion de confiance entre les élèves et avec l'enseignante est également mise à jour puisqu'il est primordial de se sentir en **confiance** pour pouvoir exprimer ses émotions. L'exemple suivant va pouvoir illustrer notre propos :

Les félicitations lors du conseil commencent, la présidente interroge une élève (05'34), elle dit « Alors moi, je félicite Axel car je trouve que depuis qu'il n'y a pas Catherine il fait beaucoup d'efforts ». La présente lui répond « je suis d'accord avec toi » (05'43). Un autre élève intervient « Moi aussi je félicite Axel car il est arrivé ce matin il a dit je vais travailler et c'est vrai pour une fois il a travaillé et je trouve ça bien ». Axel sourit (05'55). L'enseignante prend la parole et félicite à son tour Axel « bravo pour ton comportement depuis que tu n'as plus d'AVS c'est très bien et il y a beaucoup moins d'histoires avec les copains aussi ». (06'02).

L'enseignante souligne que ces dispositifs ne sont pas révolutionnaires mais les conséquences ne sont pas négligeables.

Pour atteindre son objectif, il faut selon elle passer par l'**explicitation**. C'est la raison pour laquelle elle n'a pas hésité à expliquer aux élèves la manière dont fonctionnait le cerveau vis-à-vis des apprentissages et des émotions ressenties en parallèle. En expliquant aux élèves que quand ils se sentent triste, en colère, etc, leur cerveau n'est pas en capacité d'écouter et de comprendre le travail demandé, ils sont ainsi amenés à comprendre pourquoi il est important d'agir sur celles-ci. Ainsi les élèves vont agir pour eux, dans leur intérêt et pas seulement parce que l'enseignante le demande.

L'enseignante évoque la perte de **temps** effective dans la mise en place de ces dispositifs mais elle n'exprime aucun regret, bien au contraire : « je vois les bénéfices et je ne regrette pas d'y consacrer du temps car encore une fois c'est perdre du temps pour en gagner bien plus ». A plusieurs reprises, l'enseignante évoque le fait qu'inclure les émotions au sein des apprentissages peut sembler au départ représenter une perte de temps mais qui s'avère être un énorme gain de temps par la suite. Elle va même jusqu'à spécifier qu'il ne faudrait surtout pas croire que travailler sur les émotions est un apprentissage secondaire aux autres matières, considérées comme fondamentales (mathématiques et français) car effectuer ce travail permet une amélioration significative dans ces mêmes apprentissages.

La **méconnaissance** du sujet des émotions est une des raisons pour laquelle, selon elle, certains enseignants sont encore réticents à l'idée de prendre en compte les émotions des élèves.

Il semble que cela représente un réel frein. En effet, elle évoque l'auto formation en expliquant que c'est un sujet qui l'intéressait et qu'elle s'est donc mise à effectuer des recherches dans ce domaine ce qui lui a permis de faire évoluer sa pratique professionnelle en ce sens.

5.2.4. Enseignant D

Cette enseignante travaille auprès d'enfants de petite section et moyenne section (PS et MS). A la **maternelle**, la gestion des émotions par les élèves n'est pas aisée et en particulier dans sa classe puisqu'elle affronte la barrière de la langue avec notamment des élèves primo-arrivants.

L'importance d'aborder les émotions en est d'autant plus importante puisqu'elle apprend aux élèves à s'exprimer avec le vocabulaire des émotions, à **verbaliser** un ressenti, mais également à exprimer les émotions avec leur corps : « moi je trouve que c'est très important surtout chez des enfants de maternelle parce qu'ils se laissent un peu envahir par toutes les émotions parce qu'ils quittent leurs parents ».

L'enseignante a souhaité travailler les émotions car, pour elle, il est important de **se connaître soi** et important de **connaître l'autre**, de savoir déchiffrer une émotion.



Figure 7 : Affiches réalisées par les élèves de l'enseignante D

Pour se faire, elle a donc choisi, à partir d'albums, d'affiches et de photographies, de travailler sur le **vocabulaire** des émotions dans un premier temps, puis sur le **mime** par la reproduction des émotions. Elle a réalisé avec ses élèves, de grandes affiches exposées en classe, désignant les différentes émotions. Nous y avons observé le nom de l'émotion, des photographies des élèves ou autres, mimant l'émotion décrite. Passer par le mime permet en effet aux élèves de s'approprier chaque émotion, que ce soit par rapport au **ressenti** ou encore à l'expression du visage et à l'expression corporelle.

D'autre part, l'affiche est de la même couleur que les monstres, issus de l'album La couleur des émotions : rouge pour la colère, jaune pour la joie, bleue pour la tristesse, marron pour la peur et enfin verte pour la sérénité. Les élèves associent ainsi une émotion à une couleur. Enfin, l'enseignante a fabriqué avec ses élèves de petits livres reprenant les émotions abordées, à l'identique des affiches produites.



Figure 8 : Couverture de l'album "La couleur des émotions"

L'objectif pour l'enseignante est d'accompagner les élèves, les enfants afin qu'ils soient capables de dire comment ils se sentent. Cela doit, selon elle, se faire quand un élève sent qu'il ne va pas bien, mais également être capable d'exprimer des émotions positives ou des regards positifs sur des camarades.

L'enseignante indique que traiter des émotions à l'école est bénéfique en ce qui concerne le **climat scolaire**. En effet, elle précise : « je trouve ça intéressant de pas forcément travailler sur les émotions, mais leur faire exprimer leurs émotions en élémentaire et c'est assez important parce que ça désamorce beaucoup de problèmes ». Savoir exprimer ce que l'on ressent permet de désamorcer de nombreux problèmes en les réglant immédiatement. En effet, en extériorisant les émotions, les élèves n'en subissent pas une accumulation, ce qui pourrait conduire à une situation plus complexe voire à des gestes de violence.

Cette enseignante n'a pas exercé ses fonctions qu'auprès d'enfants de maternelle. En effet, elle mentionne qu'en **élémentaire**, avec une classe de CE1, on n'étudie plus les émotions puisque cela est fait en maternelle mais qu'on apprend encore à les exprimer et à dire ce que l'on ressent et c'est ce qu'elle a fait avec cette classe. Cet apprentissage est toujours en lien avec le climat scolaire, dans l'objectif de créer une atmosphère de classe sereine, de créer une **cohésion** de groupe.

Enfin, l'enseignant met également en lumière le fait que la **situation sanitaire** actuelle est une raison de plus pour laquelle elle a souhaité aborder les émotions avec ses élèves. En effet, elle souligne les conditions difficiles vécues par certains élèves et elle estime qu'il est primordial qu'ils puissent en parler, s'exprimer sur ce sujet et notamment dire ce qu'ils ressentent.

Afin de compléter cette première analyse, qui a été réalisée de manière individuelle, nous allons maintenant, dans l'objectif de répondre au mieux à notre sujet d'étude, proposer une analyse croisée des différents entretiens.

5.2. Analyse croisée - Résultats

Nous avons dégagé divers thèmes qui nous ont semblé interroger notre étude : le cadre dans lequel les émotions et leur prise en compte sont abordées en classe, la distinction marquée entre l'école maternelle et l'école élémentaire, les outils utilisés et enfin l'importance d'aborder ce sujet pour les enseignants.

5.2.1. Un cadre de mise en œuvre parfois divergent

Au regard des différents entretiens menés, nous pouvons constater que les émotions ne sont pas travaillées de la même manière selon les enseignants. En effet, certains abordent ce thème dans un cadre spécifique, en réalisant des séquences pédagogiques dédiées à la gestion des émotions, contrairement à d'autres pour qui les émotions font partie intégrante de l'élève, de l'enfant et qu'il faut traiter de manière imprévisible, sur le moment. L'un n'exclut pas l'autre, ce sont des choix réalisés par les enseignants de par leur liberté pédagogique. Cependant quel que soit la manière d'aborder le sujet il semble nécessaire d'être explicite avec les élèves, le but est bien que les élèves soient investis dans ces différents projets.

Les enseignants s'accordent sur le fait que les émotions sont liées aux apprentissages et qu'il faut que les élèves soient capables de les exprimer afin de se rendre disponibles pour les apprentissages. Si un élève est envahi par une émotion, quelle qu'elle soit, il ne pourra apprendre et réaliser les tâches demandées. Ils proposent ainsi d'évacuer les émotions en les verbalisant, que ce soit auprès de l'enseignant ou bien entre eux grâce à l'usage de messages clairs.

Nous allons voir dans le paragraphe suivant que le choix du cadre n'est pas qu'une question de liberté pédagogique mais également de niveau de classe.

5.2.2. L'impact du terrain d'étude : Maternelle *versus* Élémentaire

L'enquête a été menée auprès de deux enseignantes d'élémentaire et deux enseignantes de maternelle. Le témoignage de ces enseignants relate une nette distinction entre la façon d'aborder les émotions à l'école élémentaire et à l'école primaire. En effet, en école maternelle, les émotions proprement dites sont apprises : quel nom porte chaque émotion et comment elle se manifeste en soi et chez l'autre. En ce qui concerne l'école élémentaire, les élèves sont amenés à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ressentent, notamment à l'aide des « messages clairs », afin d'expliquer à l'autre ce qui le gêne, ce qui le rend triste... ce travail est effectué dans l'objectif de rendre les élèves plus autonomes face à des situations de conflits. Cette qualité semble également passer par l'accomplissement de responsabilité au sein du groupe. En effet, l'enseignante responsable de la classe multi niveaux amène ses élèves au fil des années à acquérir des automatismes qui les rendent pleinement acteurs de ce projet.

Ces différents entretiens montrent que comme dans tout apprentissage, l'existence d'une progression dans le travail à mener sur les émotions. Nous ne pouvons pas attendre d'un élève de 3 ans de gérer de la même manière ses émotions qu'un élève de 8 ans car les enfants ne sont pas au même stade de développement d'où l'intérêt de connaître les différents stades de développement des enfants.

Que ce soit en élémentaire ou en maternelle, la notion de temps semble représenter un obstacle aux apprentissages des émotions. Cependant, certains affirment que si cela peut sembler être une perte de temps à un moment donné, il est regagné plus tard car, comme les enseignants l'ont précisé, les élèves seront plus facilement disponibles pour les apprentissages quel qu'en soit le champ, la discipline ou le domaine étudiés.

Un enseignant nous précise également que travailler autour des émotions ne doit en aucun cas être secondaire aux disciplines dites « classiques » comme les mathématiques ou le français. Connaître et gérer ses émotions améliorent les apprentissages dans tous les domaines.

Enfin, les enseignants s'accordent pour dire que les émotions et leur gestion passent essentiellement par un travail de verbalisation et d'argumentation. Elles doivent, de plus, faire l'objet d'un travail régulier en classe et être travaillées de manière spiralaire.

Que ce soit en école maternelle ou élémentaire, les enseignants, pour aborder la notion des émotions, emploient différents outils, et c'est ce que nous allons maintenant aborder.

5.2.3. Des outils diversifiés utilisés comme support à l'apprentissage des émotions

Pour aborder les émotions, certains enseignants pensent qu'ils doivent en avoir une bonne connaissance et cela semble être un frein pour certains qui y sont donc réticents. Il est vrai qu'il serait bénéfique, avant d'élaborer un travail sur les émotions, d'avoir la possibilité d'enrichir ses connaissances en neurosciences dans le domaine infantile et cela semble être d'autant plus important quand ce travail concerne un enfant a besoin éducatif particulier. En effet, comprendre l'enfant permettra d'aider l'élève dans l'expression de ses émotions et donc dans l'évolution de ses apprentissages. Le premier outil reste malgré tout soi-même car il est difficile d'enseigner une notion incomprise ou partiellement comprise. Il est vrai, qu'à l'issue des différents entretiens nous constatons que les enseignants mettent en place ou non des dispositifs en fonction de leurs expériences, de leurs convictions et de leurs propres émotions.

Les différents professeurs interrogés utilisent des outils matériels comme support à la mise en place de leur travail sur les émotions. Il semble donc important pour les élèves de pouvoir se reposer sur ce type d'outils concrets pour comprendre certaines émotions parfois vécues par les élèves comme des phénomènes abstraits. Certains enseignants vont par exemple, passer par la littérature pour aborder ce thème. D'autres, par des repères encore plus visuels comme des affiches ou un tableau des émotions peuvent être utilisés. Enfin, certains objets comme des boîtes à émotions ou encore un drap de bain vont pouvoir être utiles pour aider les élèves et les enseignants dans ce travail.

Les émotions sont intangibles et de ce fait, il est nécessaire pour les élèves d'être aidé par différents outils pour les amener à comprendre leurs émotions.

Les enseignants s'accordent enfin pour dénoncer un manque de formation à ce propos, que ce soit pour les enseignants ou encore les AESH. C'est certainement une des raisons pour laquelle agir sur les émotions des élèves n'est pas une démarche généralisée. En effet, elle semble relever de l'envie ou non de l'enseignant à s'intéresser et à comprendre le sujet. Cela est confirmé par un des témoignages où l'enseignante dit s'être auto-formée à ce sujet quand elle en a réalisé l'importance, ce que nous allons préciser dans le paragraphe suivant.

5.2.4. Importance de la prise en compte des émotions

L'importance de prendre en compte les émotions dans les apprentissages fait consensus. Que ce soit dans un contexte social largement partagé par l'ensemble de la population ou dans des situations spécifiques à chaque élève, nous avons pu constater, grâce à nos données, qu'il est impossible pour les élèves de rentrer immédiatement dans les apprentissages.

En effet, chaque témoignage reprend cette idée avec des variantes : certains parlent de la connaissance de soi et des autres, d'autres de l'expression de ce que l'on ressent. Il apparaît nécessaire et indispensable d'aborder les émotions en tant qu'apprentissage à proprement parler mais également d'en tenir compte pendant les différents temps de classe. Dans un de nos entretiens, la professeure évoque le travail de Favre (2015), dont elle s'est inspirée pour mener à bien ce projet : « L'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive et affective, sachant que cognition et émotion ne sont pas dissociables ». Il semble donc en effet impossible pour un enfant de rentrer dans les apprentissages si son état émotionnel n'est pas stable. C'est en ce sens, que les enseignantes interrogées trouvent que le travail sur les émotions en amont, permet un réel apprentissage où l'élève est pleinement inscrit dans la tâche.

Tous les enseignants s'accordent pour souligner le fait que traiter des émotions, les exprimer et en tenir compte est bénéfique pour la classe. En effet, cela améliore le climat scolaire en diminuant les tensions qui pourraient exister entre certains élèves. Laisser les élèves s'exprimer permet même parfois d'éviter des réactions violentes de leur part, se sentant parfois incompris, c'est ce que nous explique une enseignante avec l'exemple d'une petite fille qui avaient perdu ses poules et qui exprimait sa tristesse en étant violente avec ses camarades :

La météo des émotions vient de commencer, une élève est interrogée (00'50). Elle dit « je suis triste mes poules sont mortes », juste après, un élève demande comment elles sont mortes (00'58). Elle répond « mon chien les a mangées ». Plusieurs élèves prennent alors la parole, un élève dit « c'est pour ça que t'étais triste ce matin, que tu as frappé Paul », un autre la rassure « on jouera ensemble pendant la récréation » (01'20). La petite fille sourit (01'29).

Après avoir verbalisé ses émotions, la réaction des autres élèves a changé, ce qui a permis une gestion plus calme des émotions par l'élève en question. Le climat scolaire se voit amélioré suite à deux phénomènes : le premier résulte du fait que chaque enfant individuellement est dans une gestion plus contrôlée de ses émotions, la première enseignante interrogée nous montre qu'en agissant sur un élève en particulier l'ensemble du groupe classe

peut en ressentir les bénéfices. Si chaque enfant du groupe se sent mieux, le climat scolaire est de ce fait plus apaisé. Le deuxième évoque le fait, en parallèle du premier, que le climat scolaire peut se voir amélioré car les réactions du groupe dans sa globalité évoluent. Nous constatons davantage de bienveillance entre les élèves à l'issue des différents projets menés par les enseignantes : dès lors, si des conflits naissent ils seront plus souvent résolus par les élèves eux-mêmes, sans que la situation prenne de l'ampleur allant parfois jusqu'à dégrader le climat de classe. Cela permet donc de développer une cohésion de groupe ainsi que de favoriser les apprentissages en rendant les élèves plus disponibles.

Enfin, plusieurs enseignants abordent la notion d'autonomie. Pour les élèves les plus grands, en élémentaire, elle prend effectivement une place importante dans l'étude des émotions puisqu'il apparaît pertinent que les élèves puissent eux-mêmes résoudre leurs problèmes, leurs conflits, en exprimant les émotions qu'ils ressentent et/ou en utilisant des « messages clairs ». Comme une enseignante l'évoque, l'objectif principal est souvent de donner des clés aux élèves pour les amener à identifier et gérer leurs émotions de manière autonome.

L'analyse des différents entretiens nous a permis de relever un certain nombre d'indications concernant notre objet d'étude. Ils nous ont offert une vision des connaissances et des représentations ainsi que des applications que les enseignants, participant à l'étude, ont de l'apprentissage des émotions. Nous avons pu observer que malgré des contextes très différents, donnant lieu à des situations très différentes, les enseignants s'accordent sur l'importance de placer les émotions au centre des apprentissages afin d'accompagner au mieux les élèves.

6. Discussion

Les résultats obtenus montrent que le bien être a sa place dans les apprentissages. Des scientifiques ont montré l'impact positif ou négatif sur les apprentissages (Belzung, 2017) et c'est un point qui semble aujourd'hui faire consensus et qui par conséquent fait émerger diverses interrogations quant aux dispositifs réellement mis en place dans les classes par les enseignants. Pour qu'un enfant entre dans les apprentissages il doit être motivé, motivation et émotion étant extrêmement liés (Lafortune et al., 2004, Cosnefroy, 2011) et il est donc nécessaire de penser aux émotions des élèves en amont des apprentissages. Pour un enfant, le passage entre la maison et l'école est parfois brutal, notamment pour des jeunes enfants, il est alors difficile pour eux de segmenter leurs émotions en fonction du contexte. Il est parfois complexe pour des adultes de gérer la transition entre la vie personnelle et la vie professionnelle : cela en dit long sur l'impact des émotions.

Les recherches concernant le développement des enfants ont considérablement évolué notamment grâce à l'apport des neurosciences. En effet, les récentes découvertes véhiculées notamment par la pédiatre Catherine Gueguen ont entraîné une prise en compte des émotions des élèves dans les programmes de l'éducation nationale. Au regard des différentes discussions effectuées dans le cadre de ce mémoire, c'est notamment au fil de lectures personnelles que les enseignantes se sont documentées sur le sujet et ont alors pu travailler les émotions dans leur classe.

Nous nous interrogeons sur l'importance des émotions émanant des élèves et les dispositifs que peuvent mettre en place les enseignants pour les prendre en compte. Ces entretiens ont mis en exergue la diversité des procédés choisis par les enseignantes considérant comme indispensable de ne pas occulter l'enfant derrière l'élève.

Quelle que soit la raison initiale, toutes les enseignantes ont constaté un impact positif sur le climat de classe : les relations entre camarades se voient apaisées. A noter que le climat de classe peut être perçu comme bon ou mauvais, il s'agit en réalité de la « perception qu'ont les élèves et le professeur du climat de classe et donc des relations sociales de la classe, qui va déterminer l'efficacité de celui-ci » (Bennacer et al., 2006).

Grâce à ce travail de recherche, nous avons pu constater la grande liberté laissée aux enseignants que ce soit pour la prise en compte des émotions des élèves ou leur gestion. Cette marge de manœuvre permet aux enseignants de mettre en place des dispositifs qui leur

correspondent. En effet, les enseignantes interrogées ont toutes mis en place des séances différentes, qu'elles ont pu s'approprier pleinement pour atteindre leurs objectifs. Cependant, cette liberté semble donner au travail sur les émotions un caractère facultatif à ces apprentissages. De surcroît, l'absence de formation constatée par toutes les personnes présentes dans ce travail de recherche accroît la difficulté, pour les enseignants, de mise en œuvre de dispositifs autour des émotions des élèves.

La réalité des acteurs nous montre de plus, que différents outils peuvent être utilisés pour aider les enseignants et les élèves dans cette démarche, c'est encore une fois un choix de l'enseignant d'en utiliser ou non. La question que l'on peut se poser après avoir discuté avec ces quatre enseignantes repose sur l'universalité de certains outils. Plus précisément, peut-on considérer qu'un unique outil pourrait fonctionner ou du moins avoir un impact positif et aider l'ensemble des élèves dans la prise en compte de leurs émotions ? Le scientifique Maslow (1954), a prouvé que les enfants comme les adultes avaient des besoins, qui n'apparaissent pas au même moment et ne se manifestent pas de la même manière, suscitant alors des émotions différentes. Cette absence d'universalité concernant les émotions pourrait entraîner une spécificité dans leurs apprentissages et leurs gestions. Mais comment un enseignant peut-il gérer cela quand il est en présence de 30 enfants ?

Lors d'une conversation, l'enseignante C, devant nos problématiques, nous a confié que l'objectif principal est souvent de donner des clés aux élèves pour les amener à gérer leurs émotions de manière autonome, ce que nous sommes tous amenés à faire tout au long de notre vie. En effet, il s'agirait d'aider les élèves à comprendre ce qui se passe en eux. Selon Thériault (2017) « les enfants sont en apprentissage dans tous les domaines, et particulièrement dans celui des relations sociales et des émotions ». Cela renvoie au fait que la gestion des émotions est un apprentissage comme un autre sans considérer au préalable que les élèves ont une capacité innée à les reconnaître, les comprendre et vivre sereinement avec celles-ci. Les mots, les définitions que l'on en donne sont d'une grande importance. Nous avons vu précédemment qu'il était même compliqué pour certains scientifiques de se mettre d'accord sur le choix des mots en fonction de la situation. C'est la raison pour laquelle comprendre ce qui se cache derrière des termes comme « conflit », « violence », « émotion » est nécessaire pour réussir à exprimer ce que l'on ressent et à être compris par ses pairs. C'est la raison pour laquelle l'enseignante B a mené cette séance dans le cadre de sa séquence sur la gestion des conflits. Avoir un vocabulaire « universel » permet une meilleure compréhension des émotions de chacun.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la notion de temps alloué à la gestion des émotions en classe est revenue dans plusieurs entretiens, suscitant parfois l'interrogation des professeurs. En effet, un paradoxe s'est alors présenté à l'enseignante A, convaincue d'une part qu'il est d'une importance capitale d'accompagner les élèves dans les apprentissages liés aux émotions et dit qu'« il faut absolument » qu'il arrive à amener Gabriel à réaliser les mêmes activités que les autres élèves car « l'année prochaine il rentre en CP », en utilisant les émotions au quotidien et d'autre part, elle le différencie des autres apprentissages qui semblent passer en priorité. Il est donc légitime de se demander si la pression des programmes à mener sur une année, des apprentissages à réaliser avec les élèves ne serait pas un frein pour les enseignants. Auraient-ils le sentiment qu'il faudrait choisir entre mettre en place des dispositifs pour prendre en compte les émotions des élèves et les faire progresser dans les apprentissages dit fondamentaux ?

Il est vrai que les émotions permettent l'augmentation de la cohésion d'un groupe social car les émotions sont souvent partagées dans un même groupe. L'identification des émotions par chacun des membres d'un groupe va permettre d'instaurer un climat de classe serein et bienveillant (Belzung, 2017). Nous avons constaté l'impact que peuvent avoir nos émotions dans nos relations avec nos pairs (Tornare et Pons, 2019) et, après ces différents entretiens, le lien entre les émotions des élèves et les relations entre les camarades d'une même classe est indissociable. C'est d'ailleurs la prise de conscience par l'enseignant de ce lien émotion/relation entre pairs qui l'amène souvent à mettre en œuvre un travail sur les émotions. Ce n'est qu'après avoir constaté différents conflits parfois pesants et prenant une place importante dans la vie de la classe, qu'une des enseignantes interviewées au cours de nos recherches, a décidé d'effectuer un réel travail dans le domaine. Pour d'autres, cela semblait nécessaire d'emblée pour améliorer l'entrée dans les apprentissages ou pour aider un élève en particulier.

En tant que futures enseignantes, et nous voulant bienveillantes, nous avons mis en évidence l'importance de prendre en considération dans notre pratique les émotions ressenties par les élèves afin d'améliorer leur accompagnement dans les apprentissages et dans leur construction en tant que personne, en tant que futur citoyen de ce monde.

La connaissance de l'enfant et la remise en question permanente nous paraissent essentielles à l'évolution des pratiques didactiques et pédagogiques de l'enseignant, nous veillerons à rester informées sur notre sujet d'étude dans l'objectif d'accompagner au mieux nos élèves.

CONCLUSION

Tout au long de sa scolarité un élève doit se construire physiquement, socialement, intellectuellement et émotionnellement. Il doit se construire en tant qu'individu dans notre société qui se veut de plus en plus complexe.

Notre questionnement de recherche portait sur l'intention des enseignants à mettre en place des dispositifs, autour des émotions ressenties par les élèves, afin d'améliorer le climat scolaire et de favoriser les apprentissages.

Grâce à nos recherches concernant l'état de l'art, nous avons pu éclaircir les objets d'étude de notre recherche en nous informant davantage sur les émotions, leurs expressions et les moyens mis en œuvre par les enseignants afin d'améliorer les apprentissages et le climat scolaire.

L'analyse des pratiques des enseignants, nous a alors permis de mettre en lumière différents points récurrents dans le discours des enseignants concernant notre objet d'étude.

Tout d'abord, une distinction nette est faite entre l'enseignement des émotions à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Les émotions, à proprement parler, sont nommées dans un premier temps puis reconnues dans un second et enfin retravaillées, ou doivent l'être, tout au long de la scolarité en école maternelle. Les enseignants d'élémentaire s'attachent plus particulièrement à l'expression et la gestion des émotions. En cycle 2 et 3, les élèves vont être davantage accompagnés dans la manière d'exprimer leurs émotions, avec pour intention une résolution autonome des conflits avec les autres, contrairement au cycle 1 où l'on apprend à reconnaître une émotion en soi, comment elle se manifeste pour mieux l'appréhender, et en reconnaître les manifestations physiques chez l'autre.

De plus, il apparaît une grande liberté pédagogique concernant le cadre dans lequel les enseignants choisissent d'aborder les émotions, spécifique ou non, mais également dans le choix des outils pédagogiques utilisés. C'est la raison pour laquelle les activités mises en place par les professeurs des écoles que nous avons rencontrées sont diverses et variées : l'analyse d'albums sur le thème des émotions, des séquences d'enseignement moral et civique autour des messages clairs, des rituels mobilisant des compétences oratoires ou encore la création d'activités évolutives pour certains élèves ayant des besoins plus spécifiques. Cependant, nous avons pu constater que les enseignants soulignent un manque de formation à ce propos puisqu'il

semble important pour eux d'en avoir une bonne connaissance et maîtrise afin d'en proposer un meilleur enseignement.

Enfin, les enseignants s'accordent sur l'importance de placer les émotions au centre des apprentissages afin d'accompagner les élèves, d'une part dans leur scolarité, mais également dans leur construction en tant que personne, en tant que futur citoyen.

En portant sur quatre cas seulement, l'étude que nous avons menée est limitée. Effectuée auprès de quatre enseignantes seulement, nous pensons qu'une mixité au sein de notre étude aurait été plus juste. Sans nul doute, les résultats que nous présentons, restent modestes car ils ne sont pas vraiment représentatifs de la population. Notre étude présente donc un biais circonstanciel qui n'est pas négligeable, lié à la fois aux conditions sanitaires actuelles mais également à la difficulté d'obtenir des entretiens et de les réaliser durant cette année de professeur des écoles stagiaire. Néanmoins, la redondance de certains thèmes, de certaines préoccupations et de certaines postures professionnelles, laissent envisager que nos résultats sont tout de même pertinents.

Ainsi, nous avons répondu à notre curiosité et questionnements concernant les activités mises en place par les enseignants, autour des émotions ressenties par les élèves dans l'objectif d'améliorer le climat scolaire et de favoriser les apprentissages, et avons compris l'importance de la prise en compte des émotions dans la pratique d'enseignant. En effet, apprendre à accueillir et reconnaître les émotions permet à la fois de favoriser les apprentissages, en rendant les élèves plus disponibles. Cela permet également d'améliorer le climat scolaire, en créant des liens entre les élèves mais aussi avec l'enseignant pour une meilleure cohésion de groupe. Pour que tout cela soit possible, l'élève doit être considéré à la fois dans son individualité, en tant qu'enfant et élève, mais également en tant qu'appartenant au groupe d'enfants et élèves de sa classe. Ce qu'un élève, un enfant vit à l'école ou à la maison ne peut être dissocié. Il est donc du rôle du professeur des écoles d'appréhender les élèves dans leur globalité, en tenant compte de leur vie d'élève mais aussi du contexte familial et du milieu socio-culturel. La confiance ainsi que la communication verbale et non-verbale nous apparaissent comme un enjeu majeur dans le métier de professeur des écoles puisqu'elles sont au cœur des apprentissages des émotions, de leur identification et de leur expression. En effet, pour permettre aux élèves de s'exprimer, de dire ce qu'ils ressentent, un climat de confiance est nécessaire et l'enseignant doit se montrer à l'écoute et disponible pour chaque élève, le bien-être des élèves, des enfants à l'École étant primordial et au cœur des préoccupations des enseignants.

Ce mémoire nous aura confortés dans notre choix d'être Professeur des écoles et l'expérience des acteurs nous aura permis de prendre du recul et de réfléchir sur notre pratique professionnelle. Cependant, il serait opportun de réaliser un travail de recherche complémentaire sur ce même sujet afin de l'approfondir au regard de son importance, de l'intérêt et des possibilités d'évolution dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et Ouvrages :

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. et Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.

Belzung, C. (2017). *Neurobiologie des émotions (UPP.HORS COLLEC) (French Edition)*. UPPR.

Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). L'Echelle de mesure du climat de la classe à l'école élémentaire. *Les cahiers internationaux de psychologie Sociale*.

Blais Mireille & Martineau Stéphane, 2006, « L'analyse inductive générale: Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches Qualitatives*, 2, Vol. 26, 1-18.

Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. In OCDE, *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris : Éditions OCDE, DOI 10.1787/20769695.

Bowlby, J., & Kalmanovitch, J. (2002). *Attachement et perte*. Presses Univ. de France.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Paris : L'Harmattan.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments (French Edition)*. Retz (réédition numérique FeniXX).

Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *ANAE*, 139, 1-9.

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ?. *Recherche & formation*, 81(1), 9-21.

Plutchik, R. (1991). *The Emotions, Revised Edition* (Revised éd.). University Press of America.

Ekman, P., (2002). Le langage naturel des émotions. Dans : Nicolas Journet éd., *La culture: De l'universel au particulier* (pp. 29-37). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.

Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris: Dunod.

Gueguen, C., Victoria, C., & Audible Studios. (2015). *Pour une enfance heureuse*. Audible Studios.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(3), 23-34.

Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique : L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.

Linnenbrink, E.A. (2007). The role of affect in student learning: A multidimensional approach to considering the interaction of affect, motivation and engagement. In P.A. Schutz et R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107-124). San Diego, CA : Academic Press.

Linnenbrink-Garcia, L. et Pekrun, R. (2011). Student's emotions and academic engagement: introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.

Luminet, O. (2017). Les émotions : des facettes inépuisables. Dans : Jean-François Marmion éd., *La psychologie aujourd'hui* (pp. 27-32). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.

Luminet, O. (2013). *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Bruxelles : De Boeck.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper, Row.

Maturana, H., Varela, F. (1987). *The Tree of Knowledge: A new look at the biological roots of human understanding*. Boston: Shambala/New Science Library.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.

Oliver de Sardan, J-P. (1996), La violence faite aux données, De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie, *Enquête*, 3, 31-59.

Paperman, P. (2013). *Care et sentiments*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.

Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement : being in synch with students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 32*, 727-747.

Saury J., Adé D., Gal-Petitfaux N., Huet B., Sève C. & Trohel J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS (p. 61)*. Paris : EP&S.

Thériault, C. (2017). *Les conflits chez les enfants* . Quebec livres.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 2(2)*, 287-322.

Theureau, J. & JEFFROY, F. (1994), *Ergonomie des situations informatisées, La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs* (p. 19). Toulouse : Octarès.

Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation, 27(2)*, 237–246.

Turbiaux, M. (2009). Charles Darwin (1809-1882) et la psychologie. *Bulletin de psychologie, 4(4)*, 389-395.

Instructions officielles :

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sport, Bulletin officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002, A. du 25-1-2002. JO du 10-2-2002.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sport, Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sport, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, A. du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sport, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, D. n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sport, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, A. du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sport, Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018, A. du 17-7-2018 - J.O. du 21-7-2018.

SITOGRAPHIE

EEF, 2011, Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk>

PRODAS – Planning Familial 13. (s. d.). PRODAS. <https://prodas-cerclemagique.org/>

ANNEXES

ANNEXE A - Entretien semi directif avec l'enseignante A

Interviewer (I) : Je réalise un mémoire sur la place des émotions dans les apprentissages et je m'intéresse plus particulièrement à l'activité de l'enseignant. Si vous êtes d'accord, dans ce cadre-là, je vais enregistrer notre conversation qui sera traitée de façon anonyme par la suite, puisque je vais vous poser essentiellement des questions personnelles sur vous.

Enseignant (E) : D'accord, OK. Alors déjà si en maternelle tu tiens pas compte des émotions déjà c'est mort.

I : Ah oui.

E : Oui voilà. Allez, je vous écoute.

I : Est-ce que vous pouvez rapidement me présenter votre classe ? Le nombre d'élèves, le niveau de la classe globalement.

E : Oui, alors, donc euh, j'ai une classe de grande section avec 32 élèves. Au niveau de l'âge, ça va du mois de janvier jusqu'au mois de décembre avec quand même 1/3 sur la fin de l'année de septembre à décembre.

I : Oui.

E : Après voilà, il y en a quelques-uns en début d'année mais très peu et euh, il y a aussi vraiment 1/3 sur l'été donc voilà ça donne un peu une vue de la prise en compte émotionnelle, un peu une idée de l'âge et 'est vrai qu'en GS, 6 mois ça peut vraiment jouer sur un enfant.

I : D'accord. Alors du coup, de quelle manière vous abordez les émotions avec vos élèves ?

E : Du coup, cette année j'ai pas vraiment travaillé spécifiquement sur les émotions.

I : D'accord.

E : Après moi ce qui m'importe c'est surtout l'accueil et prendre en compte chaque élève. S'il y a un enfant qui vient me parler le matin, je l'écoute, voilà, parce qu'après euh, la semaine dernière j'ai une petite fille qui est arrivée à l'école en pleurs, ce qui est quand même rarissime en mars et en fait il y avait un souci, son papa lui manquait, les parents sont séparés donc là, à

ce moment-là, il faut vraiment prendre le temps de parler avec l'enfant parce ce que si on parle pas ben il reste bloqué sur son chagrin et on peut pas après, avancer sur les apprentissages. Si, quand même, le plus important en maternelle c'est que l'enfant se sente bien dans la classe et euh, vienne avec plaisir à l'école et apprenne avec plaisir et ça passe aussi par le fait de régler les problèmes qui peut y avoir d'émotions, qui viennent de la maison, voilà. Après, moi, j'ai un élève particulier, Gabriel, dont on a parlé, qui est un ascenseur émotionnel.

I : Oui, est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur cet enfant, est-ce qu'il a quelque chose de reconnu ?

E : Alors, il a une dysharmonie évolutive, c'est le dernier diagnostic posé pour ce petit garçon.

I : D'accord.

E : Euh, alors, dysharmonie évolutive, ça veut dire qu'il comprend tout mais au niveau émotionnel il a, il ressent les émotions d'un enfant de 3 ans, donc voilà, de petite section.

I : D'accord.

E : Donc voilà, les autres élèves sont très patients, le supporte assez bien puisqu'ils comprennent en fait qu'il est différent et euh, voilà quoi. Bon après lui ça passe du rire aux larmes dans la seconde quoi.

I : D'accord.

E : C'est très compliqué au niveau des émotions. Après, ouais, j'ai pas travaillé les émotions parce ce que le travail a été fait l'année dernière et du coup j'ai pas forcément repris cette année. Qu'est-ce que vous avez après comme question ?

I : Il me semble que vous avez un tableau des émotions avec lequel...

E : Ouais...

I : ...vous jouez avec ce petit Gabriel ?

E : Ouais, ce tableau des émotions il est vraiment spécifique à Gabriel je l'ai amené en début d'année pour qu'il puisse aller poser, euh, ses émotions qui correspondaient dans l'instant donc voilà. Ça peut être la joie, la fierté... il a surtout utilisé la joie et la colère, la peur pas trop, la tristesse non plus, c'était surtout joie et colère en fait, ça correspond à la personnalité de Gabriel

quoi, ça passe d'un état super à un état vraiment « je me mets en colère », surtout en début d'année.

I : D'accord.

E : Et là, depuis janvier-février, je l'ai mis de côté, pas à sa hauteur et il y va plus, il le réclame plus.

I : D'accord.

E : Donc je pense que c'était bien, c'était un élément de transition pour le calmer et l'apaiser et du coup c'est vrai que c'était bien, mais du coup c'est vraiment que pour un enfant, on peut pas le faire pour tous les enfants voilà quoi.

I : Parce que ce serait compliqué à gérer...

E : Non c'est pas compliqué à gérer mais c'est vrai que dans le, le déroulement de la classe, le matin je fais des apprentissages un peu essentiels du coup j'ai pas forcément, je prends pas le temps de le faire, voilà. Après, quand mon fils était au CP, la maîtresse faisait la météo des émotions avec la main. Et donc du coup je crois que c'était le pouce l'air tout allait bien, la main qui bouge moyen et le pouce en bas ça allait pas quoi, voilà. C'est vrai que le matin je pourrais le mettre en place, ce serait rapide, mais bon après le but de ça c'est que après ceux qui vont pas bien je puisse les prendre un temps pour parler avec eux quoi, enfin...

I : Oui...

E : Et dans le déroulement de la classe j'ai pas trop le temps quoi, voilà.

I : D'accord, je vais revenir sur Gabriel, quand il change d'émotion comme ça du tout au tout, comment est-ce que vous vivez ce moment, est ce que vous vous sentez préparé à cette situation, comment vous le gérez dans la classe ?

E : Je pense qu'aucune instit n'est préparée à « l'ouragan Gabriel ». Ça fait quand même 20 ans que j'enseigne et un enfant comme Gabriel c'est vraiment, vraiment très particulier. D'ailleurs, bon du coup il a une AESH...

I : Oui...

E : ...et même l'AESH elle est pas préparée quoi. Au niveau quand même, au niveau institution, on va dire éducation nationale, il les prépare pas du tout, aussi bien nous que les AESH, c'est... elle arrive elle fait ce qu'elle peut, nous on est là, j'ai quand même une classe de 32 élèves. J'aurai une classe de 24 ou 26 élèves, je pense que, euh, je serais peut-être un peu plus disponible et à son écoute pour lui mais voilà quoi, euh, c'est compliqué parce que le formation n'y est pas, si toi tu te formes pas...

I : Oui...

E : ...tu n'as pas de formation qui est proposée par l'éducation nationale quoi, voilà et tu arrives, t'arrive à avoir des enfants, et je pense qu'on va en avoir de plus en plus malheureusement qui vont être dans des états émotionnels un peu..., peut-être pas aussi poussé que Gabriel, mais euh, je pense qu'on va y arriver petit à petit parce qu'il y a les écrans et les parents ne parlent pas forcément avec leurs enfants, euh voilà. Il y a des choses qui vont..., voilà, qui se joue au niveau des familles et dont on va avoir les retombées dans quelques années, voilà.

I : D'accord.

E : Après, euh, pour Gabriel, si vous voulez, en début d'année, il y a eu vraiment un mois d'adaptation pour lui, pour l'AESH, pour moi, un mois un mois et demi, jusqu'aux vacances de Toussaint on va dire.

I : Oui...

E : C'était crise, il se roulait par terre, enfin bon voilà quoi.

I : D'accord.

E : Euh il y a eu vraiment un moment de, euh il a fallu que chacun trouve sa place aussi bien que Gabriel, que l'AESH, que moi et euh, puis bon après on a trouvé un équilibre à peu près précaire : il ne fait plus de colère, de grosses colères comme il faisait en début d'année. Il arrive quand même, en le sollicitant beaucoup, beaucoup, à entrer dans le travail mais il se disperse très vite donc voilà, il y a des... j'ai été beaucoup présente avec lui sur cette première période en fait, pour le calmer, pour essayer de comprendre pourquoi il se mettait en colère, ce qui pouvait déclencher une colère... Alors voilà, on a beaucoup discuté en début d'année. Après il a pris confiance, il a vu le fonctionnement de la classe, euh il a bien pris, enfin, repéré la maîtresse, l'AESH et l'ATSEM. Et c'est bien, vous voyez, le fait d'être chacune à notre place,

par rapport à lui, maintenant il n'y a plus de soucis, enfin si de temps en temps il y a des petites crises mais c'est vrai que du coup il y a une sorte d'équilibre qui s'est formé.

I : Oui...

E : Même si de temps en temps, il tente un peu de re faire, euh, vous voyez euh, un peu ce qu'il a fait en début d'année mais quand même ça s'est relativement calmé. Ça reste des enfants particuliers et malheureusement on ne nous donne pas forcément les, les bagages et les armes pour affronter les enfants comme ça quoi, voilà. C'est dommage parce que même si on suit une formation sur la psychologie de l'enfant, sur, euh voilà..., si on s'intéresse aux enfants qui ont des troubles DYS-, heu..., voilà ça prépare pas à certains enfants vraiment très particulier. C'est dommage. Voilà.

I : Du coup c'est à nous de nous adapter, de trouver...

E : C'est à nous à vous de vous adapter, de trouver des solutions, des adaptations, voilà. En début d'année je faisais beaucoup d'adaptation avec Gabriel. Il ne faisait pas forcément les mêmes activités, pas tout à fait ou il allait pas jusqu'au bout des activités par rapport aux autres, euh... On est en fin de cycle un, l'année prochaine il va aller en CP donc euh, il faut absolument que j'arrive à ce qu'il commence aller jusqu'au bout de l'activité, aller sans râler finir le travail qui est demandé, voilà, je suis beaucoup plus exigeante maintenant. On est quand même au mois de mars.

I : Oui...

E : Voilà. Après la chance que moi j'ai aussi, dans l'établissement, c'est qu'on a une maîtresse E qui est là et qui me le prend deux fois par semaine. Elle me le prend, elle est toute seule avec lui et l'AESH donc c'est vraiment un groupe à lui tout seul Gabriel. D'habitude elle en prend quatre. Donc j'ai cette chance là aussi, qu'elle me décharge, euh, sur ce temps-là, le lundi et le jeudi de 9h30 à 10h15 ou elle fait des petits jeux, pas forcément des jeux euh..., ce qu'on fait en classe mais d'autres jeux pour l'habituer justement à réguler ses émotions, à apprendre à perdre aussi aux jeux de société parce qu'il a du mal à l'accepter. Enfin voilà, faire en sorte que, ben, il arrive à accepter petit à petit les règles et à gérer ses émotions. Il les connaît bien parce que le travail a été fait l'année dernière. Il sait quand il est en colère, il sait quand il faut qu'il se calme, il sait inspirer, souffler pour se calmer... Donc voilà, les parents l'ont amené chez une sophrologue aussi, donc voilà. Il y a des choses qui ont été mises en place en amont qui font

que cette année il y a un équilibre quand même, malgré la première période qui a été compliquée, qui s'est un peu instauré, voilà.

I : D'accord, donc ça c'est des choses qu'il fait aussi en classe avec vous pour se calmer, il va respirez profondément...

E : Oui c'est ça, il va inspirer expirer, après, on a aussi un drap de bain.

I : D'accord...

E : Au début de l'année c'était pour l'envelopper, pour qu'il soit un peu contenu, pour qu'il se sente en sécurité en fait. Moi j'ai pas forcément trouver, euh... une utilité à ça. Bon c'était peut-être parce que c'était bien l'année dernière et que cette année ça a pas fonctionné, fin voilà. Après comme l'enfant aussi il grandit, par rapport à ce qu'il s'est passé en MS, c'est vrai que il a grandi cette année. Il y a des choses qu'il ne fait plus comme avant, fin voilà, chaque année est différente aussi. Maintenant...

I : Et celle enseignante de l'an dernier qui vous avait dit de prendre ce drap de bain ?

E : Oui.

I : D'accord...

E : Elle m'avait dit « il se sent envelopper », mais en fait cette année mais ça n'est pas servi, il s'en est servi une fois et encore il a refusé au bout d'un moment et du coup je lui ai plus reproposer quoi. Voilà.

I : D'accord...

E : Après, c'est compliqué. Je pense que sur mes 20 ans de carrière, je crois que c'est la première année où je suis confrontée à un enfant comme ça et euh... qui est très intuitif en même temps, hyper-sensible, je pense qu'il décode très vite, il sait très bien décoder les émotions même si on a un masque, il arrive quand même à décoder et à avoir cette intuition par rapport aux gens, il arrive très bien à savoir avec qui il peut, avec qui il peut pas, voilà. Donc, euh... c'est un enfant qui est quand même hyper sensible quoi par rapport aux émotions qui ressent puissance 10. Un enfant qui va être coller en colère, basique, normal, qui va être en colère, lui c'est puissance 10, il va le montrer quoi, ça va être une explosion de colère de pleurs, enfin voilà.

I : D'accord...

E : C'est sa façon à lui de s'exprimer.

I : D'accord...

E : Voilà, mais c'est très difficile à gérer, oui très difficile en tant qu'institut quoi...

I : Oui...

E : Il faut être ferme, mais en même temps il faut l'écouter, il faut rien lâcher, il faut le faire avancer, c'est... ouais c'est pas facile...

I : Oui...

E : Mais bon, après, c'est comme ça. On fait avec les enfants qu'on a, on essaie de les faire grandir, je vais faire avancer quoi, voilà. Après au niveau des émotions c'est vrai que j'ai pas trop fait quoi, après voilà, en début d'année pour les calmer tout ça il faisait beaucoup de gestes, pas de yoga, mais style automassage ou des gestes répétés, on secoue les mains, on tend le bras droit, gauche. Je le faisais avec eux, ça les faisait un peu retomber quand ils étaient énervés.

I : D'accord...

E : Est-ce que vous voyez ce que je veux dire ?

I : Oui, c'est pour capter leur attention, les recentrer...

E : Voilà exactement et Gabriel une participer il arrivait à y rentrer, il avait du mal à y rentrer mais c'est très bien, ça le posait un peu, voilà quoi. Je sais pas si je vous aide beaucoup...

I : Oui, oui, en fait au fil de ce que vous dites, vous répondez à quasiment toutes les questions que j'allais poser. J'en ai juste une dernière, euh... est ce que le fait de travailler avec les émotions avec Gabriel, est ce que vous avez compris des nouvelles choses, est ce qu'éventuellement ça va peut-être changer pour l'année prochaine votre façon de voir les choses ou est-ce que déjà vous saviez que les émotions c'est important et vous allez continuer comme vous faites ?

E : Bah moi je, fin déjà euh, j'ai fait du CM1 CM2, et du coup, c'est vrai que quand même l'état émotionnel de l'enfant, si tu n'en tiens pas compte pour les apprentissages, euh... c'est pas

possible quoi le gamin il est pas bien, il n'est pas disponible pour apprendre. Il faut quand même en être conscient et si on n'est pas conscient de ça ben... je pense qu'on fait pas avancer quoi, on fait pas avancer les enfants. Après je sais pas, je pense que c'est aussi un état d'esprit, un climat que tu instaures dans la classe et du coup si les enfants sont bien, après ils vont être plus facile, ils vont rentrer plus facilement dans les activités et voilà... après c'est tout un climat de classe. Je pense que les émotions elles vont aider à apaiser des conflits qui peuvent se produire aussi, on n'a pas parlé de la cour, mais c'est vrai que quand il y a un conflit, après pour ça l'ATSEM et moi on est sur la même longueur d'onde, c'est que si un conflit c'est de suite, on fait venir les enfants, moi je demande ce qu'il se passe même s'il y en a un qui est venu me dire « un tel m'a donné une claque », je fais venir à l'autre, celui qui est venu se plaindre s'exprime, des fois il me regarde je lui dis « non tu regardes ton copain virgule tu lui dis, tu lui expliques... ». Il lui dit « oui, il m'a tapé... » et l'autre il lui dit « mais non j'ai pas fait exprès... ». En fait c'est régler le conflit de suite, ça permet de désamorcer des situations après qui vont empirer, voilà, et qui vont empirer dans la cour, voilà, donc je préfère désamorcer les conflits comme ça sur la cour de suite. Il s'excuse puis je dis « bon attention tu fais attention quand tu joues, heu voilà, c'est pas grave tu es venu me le dire ça va ». Après voilà, enfin j'essaie de régler de suite les conflits par rapport à la cour. Je pense que ça aussi c'est bien de pas laisser trainer, il faut les régler de suite. Après les émotions c'est sûr que ça devrait se travailler de la petite section, moyenne section, grande section et voilà, qu'ils puissent se connaître enfin que chaque enfant puisse connaître quand il est pas bien, quand ça va, quand la colère commence à lui monter enfin voilà. C'est aussi apprendre à se connaître soi-même pour pouvoir après avancer et grandir comme il faut, voilà. Après le travailler chaque année c'est sûr que je pense qu'il faut quand même un minimum. Arrivé un moment dans l'année peut être en parler, enfin voilà. C'est quand même important.

I : Très bien, je vous remercie.

E : Bon j'espère que ça va, que j'ai pas dit trop de bêtises.

I : Non, non pas du tout, merci du temps que vous m'avez accordé.

E : Avec plaisir.

ANNEXE B - Entretien de remise en situation avec l'enseignante B

Intervieweur (I) : Je réalise un mémoire sur place des émotions dans les apprentissages et je m'intéresse plus particulièrement à l'activité de l'enseignant. Si vous êtes d'accord, dans ce cadre-là, je vais enregistrer notre conversation qui sera traitée de façon anonyme par la suite, puisque je vais vous poser essentiellement des questions personnelles sur vous.

Enseignant (E) : D'accord !

I : Est-ce que c'est vous qui avez participé à la création de cette séquence ?

E : Ah non non pas du tout. Je l'ai trouvée...je l'ai prise, oui je l'ai trouvé sur Internet et surtout j'ai vu que c'est Sylvain Conac qui avait participé et comme... comme j'aime bien j'aime bien ce qu'il fait en général voilà c'est pour ça que je l'ai choisie.

I : Pourquoi vous avez décidé de faire cette séquence ?

E : Alors que c'est un projet sur l'école, on essayait de mettre ça en place voilà depuis quelques années. Du coup moi c'est la deuxième année que je fais cette séquence.

I : Oui.

E : Voilà puisque dans la cour on avait aussi euh... des élèves responsables de la cour des médiateurs voilà.

I : Un projet...

E : Oui, c'est un projet global deux de gestion des conflits, de gestion des jeux dans la cour, voilà.

I : Du coup vous avez fait toutes les séances de la séquence ou non ?

E : Oui, sauf l'évaluation.

I : Est-ce qu'il y en a une qui vous a marqué plus que les autres ?

E : Moi j'aime beaucoup la première séance où on travaille sur la notion de conflit et de violence. Je trouve que c'est vraiment intéressant à faire avec les élèves pour qu'il comprenne que, c'est normal d'avoir des conflits dans la vie en fait. Ça fait partie d'eux, du vivre ensemble, ne pas être d'accord. Mais c'est pas parce qu'il y a des conflits que forcément ça mène à des situations dont on ne peut pas se sortir sans adulte ou qui mène forcément à de la violence. Donc j'aime beaucoup la première séance parce que ça les amène à réfléchir là-dessus, donner des exemples de conflits non résolus, de conflit résolu comment le conflit résolu.

I : De quoi est-ce que vous partez ? Quel est votre situation de départ ? Est-ce que vous partez d'une situation concrète, un conflit dans la cour ?

E : Je pars, je suis là séquence donc... je pars de situations concrètes, je demande aux élèves d'écrire ou de dessiner une situation où ils ont vu ou entendu de la violence.

I : D'accord...

E : Ensuite, j'affiche les dessins qui me semblent représenter différentes situations de violence puis on en discute. Je leur demande d'identifier la violence dans ces situations en fait et chacun va expliquer ce qui lui semble pas normal, ce qui lui semble plus ou moins grave et surtout pourquoi. Alors la première fois je ne l'avais pas fait mais cette année, on a construit une échelle : l'échelle de la gravité où on a replacé les différentes formes de violence, euh, violence verbale, physique, ce qu'on ressent...etc.

I : D'accord...

E : Voilà. Ensuite, euh... on a travaillé sur les définitions.

I : Oui, qu'est-ce que vous avez dit à vos élèves ?

E : Euh oui, je leur ai demandé de... d'écrire tout ce qu'il leur passait par la tête lorsqu'ils entendaient les mots « violence » et « conflit ».

I : D'accord, et ils le faisaient tout seul, en groupe ?

E : Euh, alors, oui dans un premier temps et puis ensuite ils devaient par groupe essayer de donner une définition de ces mots donc voilà. Et après on en a discuté. J'ai noté les propositions des groupes au tableau et puis on en a gardé une à chaque fois et on a complété avec les autres quoi.

I : D'accord...

E : Après comme je l'ai déjà dit, c'est vraiment important je trouve de faire ressortir le fait que le conflit c'est normal, que ça arrive tout le temps à l'école ou non et qu'il faut savoir reconnaître ces situations pour pouvoir les régler parce ce que sinon voilà, ça, ça peut aller jusqu'à de la violence...différentes sortes de violences... quel qu'en soit sa forme d'ailleurs.

I : D'accord... Vous avez conclu la séance là-dessus ?

E : Alors, je leur ai demandé de me donner des exemples de conflits non réglés qui ont entraîné de la violence, et des exemples de conflits qui ont été réglés et comment.

I : Oui...

E : Euh, et pour finir quoi, on a fait une petite trace écrite avec les définitions des deux mots et voilà.

I : D'accord. Est-ce que vous vous souvenez des définitions que vous aviez données ?

E : Euh alors... il me semble que pour violence c'était une action pour faire mal et pour conflit euh... je crois que c'était quand on n'était pas d'accord on était en situation de conflit. Après,

pour la violence on avait marqué aussi, comme c'est écrit dans la séquence que la violence fait au minimum mal au cœur, elle peut aller jusqu'à tuer, voilà.

I : D'accord, et suite à cette séquence alors, comment est-ce que vous avez défini les messages clairs avec vos élèves ?

E : Alors selon le cadre qui est définie ici c'est-à-dire, exprimer ce qu'on a ressenti, demander à l'autre s'il a compris est ce qu'il peut faire pour réparer. À partir de là, l'autre dit « oui j'ai compris », « je m'excuse », voilà. Il trouve soit une formule d'excuse soit une réparation. Et voilà. Et en général ça se fait assez bien... après il y a des moments dans l'année où il faut revenir. Par exemple, là au mois de mars j'ai trouvé qu'il était nécessaire de revenir un peu sur quand est-ce qu'il faut revenir sur quand est-ce qu'on utilise un message clair, pourquoi, comment et les conditions de... de réussite.

I : Est-ce que vous trouvez que ça a amélioré le climat de classe ?

E : Moi je trouve... je trouve que voilà, ça les apprend à se débrouiller seul, sauf quand c'est grave. Ça aussi c'est intéressant dans la séquence, arriver à faire la différence avec des situations où on peut arriver à se débrouiller tout seul et des situations où on a besoin d'un adulte. Parce que le but c'est de comprendre ça, que parfois ils ont besoin d'un adulte, certaines situations sont trop graves pour qu'il puisse les régler tout seul. Donc oui de manière générale je trouve que ça fonctionne bien dans la classe. Des fois il rentre de récré ils n'ont pas réglé un conflit alors je leur donne... ils prennent cinq minutes... si ça prend plus de temps j'interviens. En général... après... ça dépend des élèves aussi mais cette année ça va.

I : Du coup est-ce que vous pensez que cette séquence pourrait se faire avec d'autres niveaux de classe ?

E : Bah oui je pense que, par exemple on est au CP le faisait déjà donc...

I : Ça peut se faire un peu à tous les niveaux...

E : Oui, après avec les petits il vaut mieux mettre un médiateur, les grands après... Après ils peuvent prendre un médiateur s'ils en ont besoin sinon ils peuvent se débrouiller tout seul.

I : J'ai une dernière question, est-ce que vous avez défini vous-même des médiateurs ou est-ce que...

E : Non non, c'est eux qui choisissent en fonction du conflit.

I : Entendu. Je vous remercie d'avoir répondu à mes questions.

E : Avec plaisir.

ANNEXE C - Entretien Enseignant C : Verbatim entretien d'auto-confrontation

Intervieweur (I) : Bonjour, peux-tu commencer par te présenter s'il te plaît.

Enseignante (E) : Je m'appelle Valérie, je suis enseignante depuis 15 ans. J'ai cette année une classe multi niveaux allant du CE1 au CM2 dans une petite école contenant seulement 2 classes.

I : D'accord, merci de nous accorder un peu de ton temps. Tu vas regarder la vidéo et dès que tu le souhaites tu pourras mettre pause pour expliquer et analyser des moments qui te semblent importants : pourquoi il se passe telle ou telle chose ? Pourquoi réagis-tu comme ça ? Les raisons qui t'ont poussé à prendre certaines décisions etc. Si tu as des questions n'hésites pas.

E : D'accord, on peut y aller.

La vidéo commence.

E : Là c'est le moment où le rituel commence, je le mets en place depuis quelques années. Là les élèves sont tous assis à part la responsable de la météo des émotions, elle interroge chaque élève et ils ont tous l'occasion de dire ce qu'ils ressentent aujourd'hui.

I : Où te trouves-tu à ce moment-là ?

E : Moi je n'interviens quasiment jamais, c'est leur moment rien qu'à eux. Ils sont libres de dire ce qu'ils souhaitent. J'écoute.

E : Au départ je leur demandais d'interroger 5 élèves à chaque fois c'était assez chronophage alors j'ai décidé de changer un peu le dispositif c'est pour ça que l'élève interroge seulement quelques élèves qui lèvent la main et qui sont donc volontaires pour expliquer pourquoi ils ont choisi cette émotion. Par exemple, la petite qui explique que ses poules sont mortes : elle a dit qu'elle était triste aujourd'hui et après elle nous a expliqué pourquoi. En arrivant elle avait frappé un élève. Toute la journée, les copains ont été attentionnés envers elle car ils savaient dans quel état émotionnel elle était. Du coup, les autres élèves sont venus autour d'elle pour la

soutenir, la faire parler, et pendant la récréation, elle a été entourée de copains qui voulaient lui changer les idées. Donc, libérer sa parole a permis d'éviter qu'elle ne frappe d'autres élèves.

I : Quelles sont tes préoccupations à ce moment de la journée ?

E : Je veux vraiment créer un lien entre la vie de l'enfant et celle de l'élève : c'est indissociable pour moi. C'est le moment que je leur laisse pour s'exprimer, pour partager je dirais même pour se décharger pour pouvoir travailler ensuite. C'est pour ça qu'il y a sur mon bureau des boîtes : une pour les émotions positives, l'autre pour les émotions négatives. Au départ j'ai mis ça en place pour un élève qui avait énormément de mal à gérer ses émotions, il faisait de grosses crises ingérables... Ce dispositif a vraiment entraîné un changement positif avec cet élève. Les élèves peuvent prendre un papier et venir écrire, dessiner quelque chose qui euh... les empêche de travailler. Ces papiers personne les lit, c'est personnel : les élèves se déchargent de leur trop plein d'émotions.

I : Ils peuvent écrire à n'importe quel moment de la journée ?

E : Oui bien sûr, même durant une évaluation (rires). Les moments où les élèves sont stressés même si c'est pendant une activité ils ont le droit. Au départ j'ai pensé euh... que c'était une perte de temps mais crois moi ce que tu vois là ça dure 3 minutes mais ça m'en fait gagner beaucoup dans la journée. Tu dois connaître le livre « Cessons de démotiver les élèves » Favre présente une courbe que j'ai montré aux élèves au moment où les émotions sont trop fortes même si elles sont positives, vous ne pouvez plus travailler, votre cerveau n'est plus disponible donc il faut trouver une solution pour ne plus être envahi par cette émotion et si la courbe diminue on sera à nouveau disponible pour travailler.

I : Tu explicites beaucoup ces processus ?

E : Oui c'est essentiel je pense pour que les enfants soient investis sinon ils le feront pour me faire plaisir mais est-ce que ça aura un intérêt pour eux j'en doute.

E : Là c'est le moment du conseil. Alors je demande aux élèves d'aller s'asseoir par terre, je trouve ça plus propice aux échanges et je veux leur montrer que c'est un moment en quelque sorte décroché. La présidente commence à parler.

I : Qui est la présidente ?

E : La présidente est un ou une élève de la classe qui a eu cette responsabilité en début de semaine. Un privilège permet également de devenir président du conseil : il est convoité.

E : La présidente commence à lire les règles du conseil donc il faut lever la main pour parler, il faut bien sûr se respecter. Du coup, le conseil commence toujours par la météo des émotions mais cette fois ci c'est plus sur le ressenti de la semaine et c'est assez drôle parce que là les élèves vont toujours parler de quelque chose en lien avec la classe et non de leur vie personnelle en dehors de l'école. Je pense que c'est peut-être le fait que ce soit vendredi, le moment du conseil, ils font peut-être un bilan...

E : AH, la présidente interrompt le conseil car certains élèves parlent sans lever la main... Les élèves prennent très à cœur ce rôle, ils sont ultra investis. C'est toujours plaisant pour un enfant de prendre le rôle de la maîtresse (rires).

E : Là c'est la deuxième phase du conseil, la présidente demande aux élèves qui ont un problème et qui veulent l'exprimer de lever la main. Aujourd'hui il y a eu beaucoup de problèmes liés à la relation entre les élèves, parfois c'est plus sur leur vie. Tous ensemble, nous tentons de réfléchir aux problèmes et de trouver des solutions.

I : Tu lèves la main également ?

E : Oui, en fait, je suis au même niveau que les élèves c'est pour ça que je suis assise et si je veux parler je lève la main et j'attends que la présidente m'interroge mais j'attends jamais longtemps (rires)... Comme je l'ai déjà dit je veux vraiment que ce soit un moment pour eux c'est pour ça que je ne veux pas mener le conseil, après j'interviens rarement sur le comportement dans la semaine donc là ça me donne la possibilité de pouvoir discuter avec eux. Après ... j'interviens aussi avec certains élèves si ça fait plusieurs fois qu'il y a le même problème que nous avons déjà réfléchi à des solutions qui ne fonctionnent pas je suis obligée de sévir aussi pour que les règles soient respectées.

E : Là la présidente demande si on peut considérer que le problème est réglé si les élèves répondent oui on passe à autre chose si c'est pas le cas on en discute. Là c'était le problème entre deux élèves qui discutent beaucoup, d'autres élèves peuvent donner leur avis : je veux surtout qu'ils comprennent que leur comportement ne doit pas affecter le travail des autres. Là c'est moi qui demande si le problème est réglé.

E : On passe à la troisième phase du conseil à ce moment-là : c'est les remerciements. Chaque élève peut remercier quelqu'un de la classe ou pas et expliquer pourquoi. Tu vois là je souris parce que vraiment je trouve ce moment très riche : les élèves ont remarqué que cet élève avait bien fait son travail même sans l'AVS, qu'ils avaient un bon comportement alors ils le félicitent !

I : Que ressens-tu à ce moment précis ?

E : Je me dis que j'ai voulu mettre ça en place car je trouvais ça nécessaire pour les élèves mais je ne m'attendais pas à voir tant de positifs sur le climat de classe... Je pense vraiment que l'aspect ritualisé aide beaucoup puis avec mon multi niveaux je garde les élèves plusieurs années donc ils sont tellement habitués à ce fonctionnement que c'est ancré en eux. Tu vois parfois j'entends certains élèves dirent « c'était pas très bienveillant ce que tu viens dire » alors ça me fait rire, je ne leur montre pas mais je vois les bénéfices et je ne regrette pas d'y consacrer du temps car encore une fois c'est perdre du temps pour en gagner bien plus.

E : Là j'interviens car je souhaite aussi les féliciter pour la diminution du bavardage mais aussi féliciter certains élèves en particulier. C'est nécessaire de dire quand ça ne va pas mais pour un enfant il faut dire quand il fait des progrès sinon il ne peut pas se sentir bien.

I : Pourquoi agis-tu de cette manière à chaque fois qu'un travail en lien avec les émotions est réalisé dans ta classe ?

E : En réalité, je crois que mon but c'était de les rendre autonome dans la gestion de leurs émotions. Je pense, enfin euh... j'espère qu'ils ont confiance, ils savent qu'ils peuvent me parler et je prends toujours ce temps là mais que ce soit pour maintenant ou plus tard je veux qu'ils aient des clés pour gérer leurs émotions qu'ils s'expriment comme lors de la météo des émotions, avec les papiers dans la boîte ou lors du conseil et quand les émotions ne sont plus

débordantes ils pourront être réellement avec nous en classe. C'est essentiel... je ne pourrais plus lever ces dispositifs.

I : Pourquoi ne pas l'avoir fait avant ? Qu'est-ce qui t'as motivé à mettre en place ces différents dispositifs ?

E : Alors je pense que je connaissais très mal le sujet puis comme tout le monde il faut faire des maths, du français il faut finir le programme et ça me paraissait être quelque chose de secondaire. J'ai eu la chance d'être invité à une conférence de Daniel Fabre et ça m'a tellement intéressé que je me suis auto formée et j'ai compris que c'était même plus important que le reste car sans ça tous les élèves ne peuvent pas rentrer dans les apprentissages. Il faudrait sûrement plus de formations sur le sujet pour que ce soit généralisé.

I : Je pense que l'on peut s'arrêter là. Je te remercie du temps que tu as pu m'accorder.

E : Avec plaisir.

ANNEXE D- Entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante C : Protocole à deux volets

Temps	Volet 1 : description des éléments du contexte	Volet 2 : retranscription du verbatim de l'entretien d'auto-confrontation
00'20	<p>Il est 8h35, les élèves viennent d'arriver en classe. Ils ont sorti leurs affaires. Les rituels commencent. Chaque semaine, un élève a la responsabilité d'animer la météo des émotions. Cette élève se lève et commence à interroger les autres élèves pour qu'ils partagent leur émotion du moment.</p> <p>L'enseignante est en retrait dans un coin de la classe.</p>	<p>E : Là c'est le moment où le rituel commence, je le mets en place depuis quelques années. Là les élèves sont tous assis à part la responsable de la météo des émotions, elle interroge chaque élève et ils ont tous l'occasion de dire ce qu'ils ressentent aujourd'hui.</p> <p>I : Où te trouves-tu à ce moment-là ?</p> <p>Elle marque une pause dans la vidéo.</p> <p>E : Moi je n'interviens quasiment jamais, c'est leur moment rien qu'à eux. Ils sont libres de dire ce qu'ils souhaitent. J'écoute.</p>

<p>00'50</p>	<p>Par la suite, l'élève qui est responsable de ce moment demande si certains élèves veulent expliquer pourquoi ils ressentent cela. Elle interroge alors les volontaires.</p>	<p>Elle remet la vidéo.</p> <p>E : Au départ je leur demandais d'interroger 5 élèves à chaque fois c'était assez chronophage alors j'ai décidé de changer un peu le dispositif c'est pour ça que l'élève interroge seulement quelques élèves qui lèvent la main et qui sont donc volontaires pour expliquer pourquoi ils ont choisi cette émotion. Par exemple, la petite qui explique que ses poules sont mortes : elle a dit qu'elle était triste aujourd'hui et après elle nous a expliqué pourquoi. En arrivant elle avait frappé un élève. Toute la journée, les copains ont été attentionnés envers elle car ils savaient dans quel état émotionnel elle était. Du coup, les autres élèves sont venus autour d'elle pour la soutenir, la faire parler, et pendant la récréation, elle a été entourée de copains qui voulaient lui changer les idées. Donc, libérer sa parole a permis d'éviter qu'elle ne frappe d'autres élèves.</p>
<p>1'30</p>	<p>Les volontaires s'expriment.</p>	<p>I : Quelles sont tes préoccupations à ce moment de la journée ?</p> <p>E : Je veux vraiment créer un lien entre la vie de l'enfant et celle de l'élève : c'est indissociable pour moi. C'est le moment que je leur laisse pour s'exprimer, pour partager je dirais même pour se décharger pour pouvoir travailler ensuite. C'est pour ça qu'il y a sur mon bureau des boîtes : une pour les émotions positives, l'autre pour les émotions négatives. Au départ j'ai mis ça en place pour un élève qui avait énormément de mal à gérer ses émotions, il faisait de grosses crises ingérables... Ce dispositif a vraiment entraîné un changement positif avec cet élève. Les élèves peuvent prendre un papier et venir écrire, dessiner quelque chose qui euh... les empêche de travailler. Ces papiers personne les lit, c'est personnel : les élèves se déchargent de leur trop plein d'émotions.</p> <p>I : Ils peuvent écrire à n'importe quel moment de la journée ?</p> <p>E : Oui bien sûr, même durant une évaluation (rires). Les moments où les élèves sont stressés même si c'est pendant une activité ils ont le</p>

	<p>La présidente du conseil intervient car une élève n'a pas levé le doigt. De plus l'enseignante signale que c'est la présidente qui interroge les élèves donc ça ne sert à rien de lui demander.</p>	<p>le fait que ce soit vendredi, le moment du conseil, ils font peut-être un bilan...</p> <p>Elle met pause.</p> <p>E : AH, la présidente interrompt le conseil car certains élèves parlent sans lever la main... Les élèves prennent très à cœur ce rôle, ils sont ultra investis. C'est toujours plaisant pour un enfant de prendre le rôle de la maitresse (rires)..</p> <p>Elle remet la vidéo.</p>
02'00	<p>La présidente annonce que l'on va passer aux problèmes rencontrés. Les élèves lèvent la main s'ils souhaitent en discuter. L'élève interrogé exprime son problème, si un élève est concerné il peut répondre tout de suite après.</p>	<p>E : Là c'est la deuxième phase du conseil, la présidente demande aux élèves qui ont un problème et qui veulent l'exprimer de lever la main. Aujourd'hui il y a eu beaucoup de problèmes liés à la relation entre les élèves, parfois c'est plus sur leur vie. Tous ensemble, nous tentons de réfléchir aux problèmes et de trouver des solutions.</p> <p>I : Tu lèves la main également ?</p>
02'34	<p>L'enseignante lève la main, la présidente l'interroge, elle félicite un élève pour son comportement.</p>	<p>E : Oui, en fait, je suis au même niveau que les élèves c'est pour ça que je suis assise et si je veux parler je lève la main et j'attends que la présidente m'interroge mais j'attends jamais longtemps (rires)... Comme je l'ai déjà dit je veux vraiment que ce soit un moment pour eux c'est pour ça que je ne veux pas mener le conseil, après j'interviens rarement sur le comportement dans la semaine donc là ça me donne la possibilité de pouvoir discuter avec eux. Après ... j'interviens aussi avec certains élèves si ça fait plusieurs fois qu'il y a le même problème que nous avons déjà réfléchi à des solutions qui ne fonctionnent pas je suis obligée de sévir aussi pour que les règles soient respectées.</p>
02'51	<p>L'enseignante intervient pour demander quelles solutions peuvent être trouvées pour qu'il n'y ait plus ce genre de problème ?</p>	<p>E : Là la présidente demande si on peut considérer que le problème est réglé si les élèves répondent oui on passe à autre chose si c'est pas le cas on en discute. Là c'était le problème entre deux élèves qui discutent beaucoup, d'autres élèves peuvent donner leur avis : je veux surtout qu'ils comprennent que leur comportement ne</p>
03'04	<p>Les autres élèves peuvent alors s'exprimer sur le sujet.</p>	

03'26	Une fois que les élèves ont parlé, l'enseignante intervient pour demander si l'on peut considérer que le problème est réglé.	<p>doit pas affecter le travail des autres. Là c'est moi qui demande si le problème est réglé.</p> <p>E : On passe à la troisième phase du conseil à ce moment là : c'est les remerciements. Chaque élève peut remercier quelqu'un de la classe ou pas et expliquer pourquoi. Tu vois là je souris parce que vraiment je trouve ce moment très riche : les élèves ont remarqué que cet élève avait bien fait son travail même sans l'AVS, qu'ils avaient un bon comportement alors ils le félicitent !</p>
04'49	La présidente annonce que l'on passe au moment des remerciements.	<p>Elle marque un arrêt.</p> <p>I : Que ressens-tu à ce moment précis ?</p>
05'34	<p>Plusieurs élèves félicitent un élève de la classe qui a des difficultés, il a donc toujours une AVS avec lui mais cette semaine l'AVS est absente donc il a dû se débrouiller tout seul.</p> <p>L'enseignante sourit.</p>	<p>E : Je me dis que j'ai voulu mettre ça en place car je trouvais ça nécessaire pour les élèves mais je ne m'attendais à voir tant de positifs sur le climat de classe... Je pense vraiment que l'aspect ritualisé aide beaucoup puis avec mon mutli niveaux je garde les élèves plusieurs années donc ils sont tellement habitués à ce fonctionnement que c'est ancré en eux. Tu vois parfois j'entends certains élèves dirent « c'était pas très bienveillant ce que tu viens dire » alors ça me fait rire, je ne leur montre pas mais je vois les bénéfices et je ne regrette pas d'y consacrer du temps car encore une fois c'est perdre du temps pour en gagner bien plus.</p> <p>Elle remet la vidéo.</p>
06'31	L'enseignante lève la main et prend la parole.	<p>E : Là j'interviens car je souhaite aussi les féliciter pour la diminution du bavardage mais aussi féliciter certains élèves en particulier. C'est nécessaire de dire quand ça ne va pas mais pour un enfant il faut dire quand il fait des progrès sinon il ne peut pas se sentir bien.</p> <p>I : Pourquoi agis-tu de cette manière à chaque fois qu'un travail en lien avec les émotions est réalisé dans ta classe ?</p> <p>E : En réalité, je crois que mon but c'était de les rendre autonome dans la gestion de leurs émotions. Je pense, enfin euh... j'espère qu'ils ont confiance, ils savent qu'ils peuvent me</p>

<p>07'54</p>	<p>La présidente estime que tout le monde a pu s'exprimer.</p> <p>La présidente annonce que le conseil est fini.</p>	<p>parler et je prends toujours ce temps là mais que ce soit pour maintenant ou plus tard je veux qu'ils aient des clés pour gérer leurs émotions qu'ils s'expriment comme lors de la météo des émotions, avec les papiers dans la boîte ou leur du conseil et quand les émotions ne sont plus débordantes ils pourront être réellement avec nous en classe. C'est essentiel... je ne pourrai plus lever ces dispositifs.</p> <p>I : Pourquoi ne pas l'avoir fait avant ? Qu'est-ce qui t'as motivé à mettre en place ces différents dispositifs ?</p> <p>E : Alors je pense que je connaissais très mal le sujet puis comme tout le monde il faut faire des maths, du français il faut finir le programme et ça me paraissant être quelque chose de secondaire. J'ai eu la chance d'être invité à une conférence de Daniel Fabre et ça m'a tellement intéressé que je me suis auto formée et j'ai compris que c'était même plus important que le reste car sans ça tous les élèves ne peuvent pas rentrer dans les apprentissages. Il faudrait surement plus de formations sur le sujet pour que ce soit généralisé.</p> <p>I : Je pense que l'on peut s'arrêter là. Je te remercie du temps que tu as pu m'accorder.</p> <p>E : Avec plaisir.</p>
--------------	--	---

ANNEXE E - Entretien semi-directif avec l'enseignante D

Intervieweur (I) : Je réalise un mémoire sur place des émotions dans les apprentissages et je m'intéresse plus particulièrement à l'activité de l'enseignant. Si vous êtes d'accord, dans ce cadre-là, je vais enregistrer notre conversation qui sera traitée de façon anonyme par la suite, puisque je vais vous poser essentiellement des questions personnelles sur vous.

Enseignant (E) : D'accord !

I : Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de votre classe, quel niveau vous avez, comment sont vos élèves globalement ...

E : alors moi je suis dans une classe de petits moyens dans ... donc ... une école REP+ à Sevran.

I : Oui...

E : Donc du coup j'ai un public... on a beaucoup d'enfants qui vivent euh... en hôtel et des enfants... primo-arrivants.

I : D'accord...

E : Donc euh... du coup c'est vrai qu'au niveau du langage ben euh... c'est compliqué. Donc du coup moi je suis beaucoup passé euh... par des ouvrages où les émotions étaient visuelles parce que j'ai des élèves qui comprennent pas le français euh... qui le parle pas ... donc euh ... pour essayer de leur approprier le vocabulaire ... qui était associé aux émotions.

I : Oui...

E : Et voilà.

I : D'accord...

E : Voilà ... en plus cette année c'était compliqué parce que les moyens, ils avaient pas fait beaucoup de petite section avec la Covid donc du coup ça a été un peu un début d'année un peu compliqué mais maintenant ça va ils sont bien remontés.

I : D'accord... Donc du coup vous avez réalisé des affiches que j'ai pu voir ...

E : Oui donc ça ça a été le final de notre... de notre euh.. parcours. Parce qu'en fait on est parti de plusieurs livres, on est allé à la bibliothèque, deux fois, pour lire des livres avec la ... la bibliothécaire. Elle nous avait fait une petite compilation de livres sur les émotions et on a parlé à partir de grandes images... elles étaient à la bibliothèque. Elle avait des grands panneaux avec

des images où les émotions sont très marquées et donc du coup ça a permis aux élèves de bien ...associer les émotions, de dire à quel moment on pouvait avoir peur, on pouvait être en colère ...et donc euh ...parce que quand on leur a montré les images du coup ils ont dit « oui moi je suis en colère parce que si », des élèves qui ont dit « moi j'ai peur parce que maman elle me tape » ... (rires).

I : D'accord...

E : Donc j'ai eu droit à un peu de tout... mais du coup, c'est vrai qu'ils se sont approprié les émotions par rapport aux images et euh en fait au final ça a été. Donc ils ont fait les affiches et ils ont aussi fait chacun ...ça je l'ai fait qu'avec les moyens parce que c'était très long... mais chaque moyen a fait un livre des émotions.

I : Oui...

E : Donc on était parti sur le, la page de garde du monstre de la couleur des émotions et ensuite les affiches qu'on a faite en grande, ils ont dû retrouver quelles images allaient sur quel ... je leur avais fait des feuilles avec toutes les couleurs du livre la couleur des émotions...

I : Oui...

E : ...pour la joie par exemple c'était jaune. Il fallait qu'ils me mettent le bonhomme des émotions jaunes et ils avaient toutes les petites ..comment ça s'appelle..., les petites photos qu'ils avaient faites eux, parce que du coup j'avais pris les moyens. Il n'y avait que la colère qui était pas hyper bien réussi parce que ils étaient tous morts de rire mais sinon les autres ils ont bien joué le jeu.

I : Oui, c'est ce qu'on voit en fait, vous les avez pris en photo en train d'exprimer chaque émotion...

E : Oui et après j'avais pris une banque de photos sur internet que j'avais trouvé avec les différentes émotions aussi ... exprimé par des visages...

I : D'accord...

E : ...et il devait les classer. D'abord on l'a fait en grand groupe classe puis ensuite ils ont fait chacun dans leur livre des émotions avec les mêmes petites photos euh... ils ont refait les affiches pour faire un petit livre et chaque page du livre était d'une couleur et en fait c'est basé sur le livre La couleur des émotions. Et en fait ils avaient un petit bonhomme aussi de la couleur

des émotions de la bonne couleur qu'ils avaient eux-mêmes colorié. On a fait un travail ...c'était très, très long !

I : Oui...

E : Ça a donné un beau rendu point par contre j'ai plus les livres sinon je vous aurais envoyé en photo. Ils étaient sympas mais je l'aurais rendu avant les vacances de décembre ...

I : D'accord donc ils les ont pris chez eux...

E : Oui.

I : D'accord. Est-ce que vous pensez que ça apporté quelque chose à la classe, est ce qu'il y a des bénéfices à avoir travaillé sur ce thème des émotions ?

E : Ben du coup en fait, ça leur permet déjà de... d'associer des émotions à des... à des...comment dire... à des moments de leur vie en fait : quand ils sont en colère parce que ça ... donc du coup après ça leur permet de mieux... de mieux verbaliser quand ils sont tristes, quand ils sont en colère, quand... quand il y a quelque chose qu'il va pas ils ont moins de mal à verbaliser et euh... le fait de travailler dessus, moi je trouve que c'est très important surtout chez des enfants de maternelle parce qu'ils se laissent un peu envahir par toutes les émotions parce qu'ils quittent leurs parents... il y a beaucoup de choses et puis là en plus avec la Covid ils étaient assez stressés parce que euh... ben les enfants qui vivent en hôtel et tout ils sont restés enfermés dans des appartements ... des fois 2 ou 3 familles dans un appartement ...

I : Oui...

E : Donc c'est vrai que c'est très... voilà. Pour eux c'est très compliqué et du coup quand on est revenu en classe ils sont passés un petit peu par toutes les émotions. Alors au début de l'année ... alors c'est vrai que j'ai beaucoup travaillé dessus parce que... je trouvais ça important qu'ils arrivent à mettre un mot sur leur euh... le ressenti.

I : D'accord. Est ce que si vous aviez une classe en élémentaire, vous travailleriez peut être aussi sur les émotions ?

E : Alors j'ai déjà eu des classes d'élémentaire, c'est vrai que... j'ai pas travaillé vraiment sur les émotions mais j'ai travaillé sur la cohésion de groupe parce que j'avais une classe de CE1 qui était très compliquée, c'est pas qu'ils étaient méchants ou quoi que ce soit, mais par contre... ils avaient du mal à communiquer entre eux, à s'exprimer... en fait ils étaient toujours... il venait rapporter. Il n'y avait aucune communication entre les élèves et euh... il n'y avait pas de

cohésion de groupe. Et moi j'ai trouvé ça hallucinant ! Parce que normalement il y a toujours un effet de groupe qu'il se fait et euh... moi je suis arrivé dans cette classe, ils étaient tous à se regarder les uns les autres à... à attendre les fautes. Donc du coup on a travaillé sur la cohésion de groupe plus que sur les émotions en soi, mais du coup ils ont dû exprimer euh... pourquoi ils agissaient de telle manière. Donc c'est vrai qu'on a fait beaucoup de ... aussi de petits moments de parole. A chaque fin de semaine on avait organisé un temps où les élèves... où ils exprimer ce qui leur avait déplu, ce qui leur avait plu, et pour faire remonter ça et du coup, au fur et à mesure de l'année, on a eu un effet de groupe. C'était surtout parce qu'il y avait un problème à ce niveau-là. Après quand il n'y a pas de problème... en général ils l'ont vu en maternelle...(rires).

I : Oui...

E : Et du coup ça se passe relativement bien mais euh... je trouve ça intéressant de pas forcément travailler sur les émotions, mais leur faire exprimer leurs émotions en élémentaire et c'est assez important parce que ça désamorce beaucoup de problèmes en faisant des petits conseils de classe toutes les semaines, c'est assez ... c'est assez bien parce que quand on a une classe où y'a toujours pleins de petits problèmes... ben à la fin ça fait un énorme problème alors que y'a rien. Alors du coup le fait qui puisse exprimer ce qui va bien ce qui va pas bien, ça fait du bien à toute la classe en fait.

I : D'accord.

E : Après, moi mon fils, il avait dans sa classe... en fait il avait une petite boîte et tout au long de la semaine il mettait « je félicite », « je critique », « je ... », je sais plus quoi. Mais en fait ils avaient 3 ou 4 petits thèmes et euh... la maîtresse leur avait dit « si vous voulez féliciter quelqu'un par rapport à une action qu'il a fait ou si vous voulez critiquer quelqu'un par rapport à ce qu'il a fait vous mettez dans la petite boîte ». Et à la fin de chaque semaine ils lisaient les petits mots et c'était anonyme donc la personne qui l'avait écrite n'écrivait pas son prénom mais la personne qui recevait la critique ou les félicitations pouvait du coup être entendu par tous les élèves et du coup tous les élèves pouvaient donner leur avis donc c'était assez ... assez bien du coup. Moi je... je suis pour !

I : D'accord. Je vous remercie d'avoir répondu à mes questions, nous avons terminé.

E : Avec plaisir.

ANNEXE F - Prises de note lors des entretiens

Individualisation
 temps → beaucoup temps
 ne pas prendre le temps

Apprentissages
 importance prise en compte émotionnelles
 apprendre : tenir compte état émotionnel → disponibilité
 → mater : tous les ans

Bien-être
 plaisir d'apprendre -
 Confiance, fonctionnement école
 → Famille
 - lieux
 - écrans
 - pb maison
 → Format
 Pas de format : PE, AESH -
 Pas bagages, d'armes.
 → Dispositifs
 accepter règles
 maître E -
 → Développement enfant.
 se connaître soi-même pour grandir.
 → Être calme.
 posture élève en classe.

Climat scolaire.
 puis ?
 → Importance

Naturelle → gest' émotion par élèves + école -

Langue - Primo arrivants → importance travailler émotion ++

Albums

Vocabulaire. Émotion + Appropriation
 → se connaître soi-même / autre
 déchiffrer l'émotion chez l'autre

Verbalisation
 être capable de dire comment on se sent.

Lieu = lieu → mater
 s'exprimer, dire ce qu'on ressent

Désamorcer des pb.
 Régler pb de suite.) Climat scolaire
 Bénéfique

Responsabilité
 Autonomie
 Dispositif qui éduque -
 Enfant et élève → envahi par émotion.
 Changement positif → Climat de classe -
 Nécessité de prendre en compte pour apprentissages
 → disponibilité ⇒ boîtes émotionnelles.

Respect (sur semaine) / Reversivement
 → s'exprimer.

"Leur moment"

Temps → perdre pour en gagner. Pas regrets

Confiance
 Secondaire : mauvaise connaissance maladroite
 → + important que tout le reste.

Projet sur école → responsabiliser élèves
 ⇒ gestion conflits.

Conflit - normal. → travail sur résoudre et exprimer
 = pas d'accord. émotions, du ressentir pour
 débloquer situation.

Messages clairs → exprimer ce qu'on a ressenti.
 demander à l'autre s'il a compris + réparation
 écouter l'autre.

Amélioration climat scolaire global -

Gestion conflits, messages clairs → tout d'abord.
 avec adaptat. (Retravailler régulièrement)

Autonomie : auto-gest' conflits avec médiateurs.
 importance neutralité -
 Nécessaire d'adulte -

Violence physique, verbale -