



HAL
open science

Émotions et apprentissages : comment les enseignants vont répondre aux émotions de leurs élèves ?

Élise André

► **To cite this version:**

Élise André. Émotions et apprentissages : comment les enseignants vont répondre aux émotions de leurs élèves ?. Education. 2021. dumas-03356535

HAL Id: dumas-03356535

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03356535v1>

Submitted on 28 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.

Copyright



Mémoire présenté par

Elise ANDRE

Soutenu le

30 juin, à Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Sciences de l'éducation

Émotions et apprentissages : comment les enseignants vont répondre aux émotions de leurs élèves ?

Dirigé par

Mme Elodie TRICARD (docteure en psychologie, formatrice à l'INSPE Centre Val de Loire)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Valérie GUILBAULT (formatrice à l'INSPE), présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Elodie TRICARD (docteure en psychologie), directrice du mémoire

Année universitaire 2020 - 2021

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à plusieurs personnes que je voudrais remercier.

Tout d'abord, à ma directrice de mémoire, Mme Tricard pour son accompagnement tout au long de cette année. Son encadrement a été très bienveillant, dès que j'en avais le besoin, elle était disponible et à l'écoute. Elle m'a guidé avec des échanges et des retours qui m'ont permis de faire évoluer ce travail.

Ensuite, à tous les enseignants volontaires, pour leur temps et qui ont accepté de répondre à mes questions, notamment mes tuteurs de stages, dont l'aide m'a été très précieuse pour réaliser ce mémoire.

Je remercie ma famille, pour leur présence, leur soutien et leurs encouragements pour avoir cru en moi tout au long de mes études.

À mes amis, pour leur aide, leurs conseils, pour nos échanges et leur retour sur ce travail.

Sommaire

Introduction	1
I. Les émotions	2
1) Définitions	2
1a) L'émotion.....	2
1b) La fonction des émotions.....	3
2) L'identification des émotions	4
2a) L'identification de ses propres émotions	4
2b) L'identification des émotions d'autrui	4
II. Emotions et contexte scolaire.....	5
1) Les émotions à l'école	5
2) La place de l'émotion dans les programmes	7
3) Les émotions du côté de l'enseignant	9
III. Le concept de l'ouverture émotionnelle	10
1) Caractérisation du concept de l'OE.....	10
2) Une typologie multidimensionnel.....	13
2a) Les tests pour mesurer l'OE	13
2b) Les profils de l'OE.....	13
IV. Réactions aux émotions d'autrui	15
V. Problématique	16
VI. Méthodologie :.....	18
1) Population	18
2) matériel	18
b1) Le questionnaire	18
b2) Les entretiens.....	19
3) Procédure.....	20
4) Méthode d'analyse des résultats.....	21
d1) Analyse du questionnaire de l'OE	21
d2) Analyse du questionnaire	25
VI. Analyse des résultats.....	25
1) Résultats des profils	25
2) Analyse des entretiens	26
b1) Profils 1 et 5	26
b2) Analyse complémentaire des profils 3 et 4	30
3) Comparaison des profils.....	31
VII. Discussion	33
VIII. Conclusion.....	38
Biblio.....	39

Table des figures

Figure 1 : graphique des moyennes des scores aux 3 dimensions en fonction des profils pour les 32 participants	23
Figure 2: graphique des moyennes des scores aux 3 dimensions en fonction des profils pour les 5 participants.....	24

Table des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des participants à l'entretien	18
Tableau 2 : Tableau récapitulatif des valeurs moyennes des scores des dimensions de l'OE en fonction des profil d'après <u>Reichert</u> et <u>Genoud</u> (2012).....	22
Tableau 3 : tableau des moyennes des 3 dimensions pour les 32 participants en fonction des profils.....	23
Tableau 4 : tableau des moyennes des dimensions pour les 5 participants en fonction des profils	24

Liste des abréviations

BO : Bulletin officiel

SCCCC : Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture

DOE : Dimensions de l'Ouverture émotionnelle

OE : Ouverture émotionnelle

POE : Profils de l'Ouverture émotionnelle

REPCOG : Représentation cognitive des émotions

REGEMO : Régulation des émotions

COMEMO : Communication des émotions

PEREXT : Perception des indicateurs émotionnels externes

PERINT : Perception des indicateurs émotionnels internes

RESNOR : Restriction normatives de l'affectivité

SPE : Socialisation parentale des émotions

Introduction

Dans le cadre du master MEEF, « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation », j'ai pu effectuer de nombreux stages dans des cycles et des niveaux différents. Lors de ces derniers, j'ai pu constater la place des émotions dans le cadre scolaire et la façon dont elles étaient abordées. J'ai pu observer différentes activités du cycle 1 au cycle 3 en lien avec la régulation des émotions, la description ou compréhension de ses états émotionnels, sur le vocabulaire émotionnel ou encore l'expression de ses émotions. Je me suis ainsi renseignée sur la place de l'émotion à l'école.

J'y ai appris que ces dernières années, les émotions prennent une place de plus en plus importante dans le domaine scolaire. Cette évolution se constate notamment par la place que prend désormais l'émotion dans les programmes de 2020 et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, ou la place de l'émotion à l'école et dans les apprentissages est affirmée (Cuisinier, 2016; Espinosa, 2020). Cependant, la plupart des articles que je pouvais lire, se concentraient sur l'impact des émotions sur les apprentissages des élèves, sur l'influence de contenu émotionnel sur des supports d'apprentissages ou bien aux émotions ressenties lors de ces derniers (Espinosa, 2016; Cuisinier, 2016). J'ai ainsi pu observer que la plupart des recherches se concentraient sur les élèves et je me suis demandé si des travaux en lien avec les émotions avaient été réalisés avec d'autres publics dans le champ scolaire.

Cela m'a conduite à lire une étude s'intéressant à la responsabilité que les enseignants pensent avoir dans la régulation et la gestion des émotions de leurs élèves. L'objectif de cette étude était de mieux comprendre le regard que portent les enseignants sur les émotions des élèves qu'ils encadrent (Orvola, Ebner et Genoud (2015)). Dans un premier temps, je me suis posé une première question : comment les enseignants prennent en compte les facteurs émotionnels dans leurs enseignements. L'étude d'Orvola, Ebner et Genoud (2015) révélait que le profil d'Ouverture émotionnelle des enseignants serait lié à leur capacité à percevoir les émotions de leurs élèves. L'étude permettait de mieux comprendre comment les enseignants vont prendre en compte le vécu émotionnel de leurs élèves. De cette façon, je me suis donc posé une autre question : quelles sont les réponses des enseignants face aux émotions de leurs élèves.

Après avoir questionné l'importance des émotions dans le champ scolaire et aborder le principe de l'Ouverture émotionnelle, on se penchera sur des entretiens réalisés auprès d'enseignants du 1^{er} degré sur leurs réactions face aux émotions de leurs élèves. L'objectif de ce travail consistera donc à observer les réponses que les enseignants donnent à l'expression émotionnelle de leurs élèves en fonction de leurs profils d'ouverture émotionnelle.

I. Les émotions

1) Définitions

1a) L'émotion

Mais au final qu'est-ce que les émotions ? Les définir peut s'avérer complexes. Dès l'antiquité, les émotions ont été considérées comme des phénomènes passionnels pouvant entraver le fonctionnement de la raison. Il fallait donc réprimer ces émotions, et cette pensée a perduré jusqu'à la Renaissance où un changement progressif a permis une évolution de la perception de l'émotion. Bien qu'elle soit perçue comme « fonctionnelle » depuis le XIX^e et la période romantique, ce n'est que depuis une vingtaine d'années que le monde scientifique lui porte un intérêt plus grandissant (Mikolajczack, 2014).

En général, l'émotion est souvent perçue comme un ressenti, c'est-à-dire une conscience immatérielle et subjective d'un phénomène (Mikolajczack, 2014). La recherche scientifique tente de décrire et d'expliquer les émotions afin d'en comprendre la nature et leur développement. Pour Luminet (2002), les émotions vont se caractériser par des états brefs, allant de quelques secondes à quelques minutes. Cet état serait provoqué par une situation ou un stimulus précis. Les études montrent que l'émotion est un phénomène intime et social. Elles se rapportent à la subjectivité et elles proviennent d'une situation significative pour l'individu, tout en étant contagieuses et partageables (Cuisinier, 2016; Godefroid, 2011). Elles vont également se caractériser par des manifestations physiologiques, comportementales et subjectives (Mikolajczack, 2014). Scherer (2011) va catégoriser ses différentes manifestations en cinq grandes dimensions.

- Tout d'abord, il y a les pensées qui vont être suscitées par la situation. Ces dernières renvoient à la perception de la situation.
- Ensuite, on retrouve les modifications biologiques allant de modifications neuronales, physiologiques (comme le rythme cardiaque, la pression sanguine, le rythme respiratoire, la température, un éveil et tensions musculaires) et des manifestations

neuro-végétatives.

- La troisième dimension est celle de la tendance à l'action, c'est-à-dire une envie d'agir face à la situation. L'action peut ensuite être réalisée ou non en fonction de différents facteurs comme sa faisabilité, les contraintes sociales ou personnelles.
- Les modifications expressives et comportementales constituent la quatrième dimension. Elles se rapportent aux modifications de l'expression faciale, de la gestuelle, de la posture et de la voix, qui sont perceptibles pour autrui.
- Et enfin, la dernière dimension est l'expérience subjective. Cette dernière renvoie au ressenti que vont avoir les individus par rapport à la situation (Mikolajczack, 2014; Cuisinier, 2016; Sander et Scherer, 2014, Godefroid, 2011).

L'émotion est donc un phénomène comportant de multiples facettes (Mikolajczack, 2014). Elle provient de l'expérience personnelle psychophysiologique en fonction de ce que nous pouvons percevoir d'une situation. Elle va affecter les interactions sociales mais surtout l'ensemble des conduites des individus, qu'elle soit ou non observable (Cuisinier, 2016). L'approche contemporaine de l'émotion va se baser sur ses différentes composantes, ce qui permet d'en définir les spécificités, car les différents termes décrivant les états affectifs sont souvent indistinctement utilisés (Mikolajczack, 2014; Sander et Scherer, 2014).

En effet, de nombreux termes sont utilisés pour décrire les états, les processus émotionnels et affectifs. Ces derniers vont se différencier entre eux par différentes caractéristiques telles que la stabilité, la durée, l'étendue et la relation avec un objet (Godefroid, 2011).

1b) La fonction des émotions

Les émotions ont longtemps été considérées comme un obstacle à la raison. Pourtant, elles sont cruciales et indispensables aux individus afin de survivre et s'adapter. (Mikolajczack, 2014).

Les émotions vont être une source d'information. Leurs valences portent un message et vont signaler quelque chose sur les situations (Cloue, Gasper et Garvin, 2001; Sander et Scherer). Elles vont également faciliter l'action en amenant, pour certains comportements, à une tendance ou en inhibant d'autres (Frijda, 1986). Damasio (1994), va analyser de nombreux cas de patient cérébrolésés et va observer que les émotions vont être indispensables dans la prise de décision. Elles vont également être nécessaires dans l'adaptation des individus. Darwin va théoriser que les émotions permettraient, en fonction de l'environnement

physique, la préparation d'un comportement adaptatif et aideraient à la régulation dans les interactions sociales. Les émotions vont amener les individus à avoir des comportements plus flexibles. L'organisme peut avoir le choix entre plusieurs réponses possibles pour un événement en particulier (Sander et Scherer, 2014).

2) L'identification des émotions

2a) L'identification de ses propres émotions

Dans l'adaptation des individus, l'identification des émotions est une compétence fondamentale et essentielle. En effet, elle permet de développer d'autres compétences émotionnelles comme la régulation ou l'utilisation des émotions, mais surtout elle permet de pouvoir gérer ses ressentis. Cependant, afin d'identifier ses émotions, certains prérequis sont nécessaires, comme une ouverture aux émotions, c'est-à-dire le degré d'ouverture à différents états qui permet de réguler les interactions, et la possession d'un vocabulaire émotionnel qui va permettre la compréhension de ses propres états émotionnels et leur expression à autrui (Nélis, 2014).

L'identification de l'émotion va passer par différents processus (Nélis, 2014). Selon Bellinghausen (2007) et d'après la théorie de Scherer (2001), trois dimensions vont permettre de nous aider à identifier nos différents états émotionnels : les cognitions, les sensations physiologiques et les tendances à l'action.

2b) L'identification des émotions d'autrui

L'identification des émotions d'autrui est, au même titre que l'identification de ses propres émotions, une compétence émotionnelle nécessaire et utile. Elle va permettre de nous renseigner sur l'état des individus avec lesquels nous allons avoir des interactions, aider à la régulation des échanges interpersonnels et à l'adaptation sociale (Nélis, 2014). Keltner et Kring (1998), vont en synthétiser les raisons. Tout d'abord, la valence des émotions va être un indicateur de l'état de nos relations avec autrui. Les interlocuteurs vont avoir des besoins et des attentes qui sont communiqués via les émotions et permettre d'informer les personnes présentes sur l'état de l'environnement dans lequel nous nous trouvons. En fonction de nos réactions, nos interlocuteurs vont pouvoir agir ou réagir à un événement comme, par exemple, le danger. Et enfin, les émotions vont permettre de renforcer ou décourager certains comportements chez autrui (Nélis, 2014).

L'émotion a donc une fonction de communication/signalisation. Selon Watzlawick (1972), il y a deux modes de communication : la communication digitale qui renvoie à ce qui va être dit afin de transmettre des informations pour nous informer sur son contenu et la communication analogique, renseignant sur le cadre relationnel de l'échange, qui va regrouper toutes les formes de communication non-verbale. Nélis (2014), explique également que le message non-verbal va être plus important par rapport au message verbal dans le décodage des émotions. Il est donc essentiel de décoder les émotions afin d'obtenir des informations et de communiquer avec les autres. L'identification des émotions d'autrui va passer par ses deux modes de communication. Pour identifier soi-même les émotions d'un autre, les individus se centrent surtout sur le langage non-verbal, notamment sur les expressions faciales, les mouvements corporels, les gestes et les paramètres de la voix (Nélis, 2014 ; Sander et Scherer, 2014).

En se basant sur les expressions faciales, nous pouvons distinguer et discriminer les émotions et leurs valences (Nélis, 2014; Sander et Scherer, 2014). D'après Argyle et Cook (1976), le regard, va indiquer l'intensité de l'émotion et il a plusieurs fonctions. Il invite à entrer en communication avec autrui, permet de demander des réactions ou des rétro/actions et informe sur la nature de la relation, par exemple une relation positive conduit à regard attentif (Nélis, 2014). Les gestes et les postures vont indiquer l'état émotionnel et les tendances à l'action des individus. D'après Walbot (1998), certains mouvements vont accompagner des émotions spécifiques par exemple la tristesse avec des mouvements lents et une posture repliée. Cependant, les mouvements peuvent être ambiguës et à l'instar des comportements non-verbaux ne pas communiquer le véritable état émotionnel d'autrui (Nélis, 2014). Et enfin, le paralangage correspondant à une dimension non-verbale mais vocale dans la parole. Il va se référer au timbre de la voix, aux pauses pendant le discours et à son débit, qui peuvent varier en fonction des émotions (Wallbott et Scherer 1986 cité par Nélis, 2014).

II. Emotions et contexte scolaire

1) Les émotions à l'école

Depuis une trentaine d'années, les émotions prennent une place de plus en plus importante dans le champ scolaire et de nombreuses recherches en sciences de l'éducation se sont penchées sur le rôle de l'émotion dans les apprentissages (Cuisinier, 2016). Ces dernières vont explorer l'influence des émotions sur la réussite scolaire (sur leur caractère facilitateur ou

perturbateur par exemple), les émotions ressenties dans les apprentissages ou encore à l'influence de contenu émotionnel sur des supports d'apprentissages (Espinosa, 2016; Cuisinier, 2016).

L'émotion va impacter les performances scolaires dans toutes les disciplines en les facilitant ou bien en les perturbant. Cet impact se ressent sur deux dimensions, la valence qui correspond au caractère négatif ou positif et l'intensité qui équivaut au caractère faible ou fort de l'émotion. Le caractère négatif ou positif d'une émotion qui va influencer sur l'attention, la motivation, l'utilisation des stratégies et l'auto-régulation dans les apprentissages (Espinosa, 2020). Cependant, une émotion positive ne va pas conduire, de façon systématique, à des effets positifs sur les apprentissages et il en va de même pour les émotions négatives (Cuisinier, 2018; Pekrum, 2014; Espinosa, 2020).

En effet, les émotions négatives peuvent perturber les apprentissages et la motivation en parasitant les élèves avec des pensées négatives et en démobilisant certaines ressources nécessaires à l'activité cognitive telles que l'attention ou la mémoire de travail (Genoud, Kappeler et Gay, 2020). Whithmer et Gotlib (2013), ont montré dans une étude que les émotions négatives vont perturber l'attention des élèves et diminuer le fonctionnement de leur mémoire de travail. Cela les entraînent à recourir à des stratégies pouvant ne pas être adaptées comme le bachotage ou bien à adopter des stratégies adéquates, mais dont l'efficacité sera réduite (Genoud, Kappeler et Gay, 2020). Dans le cas d'émotions négatives à valence plus faible, la motivation sera impactée ce qui conduira petit à petit à ce que les ressources disponibles pour la tâche diminuent. Cependant, les émotions négatives peuvent quelques fois être moteur dans l'apprentissage. En effet, et dans certains cas, les émotions négatives comme une peur de l'échec ou un stress modéré, peuvent conduire les élèves à mobiliser ou activer plus de ressources pour l'apprentissage (Orvola, Ebner et Genoud, 2015; Genoud, Kappeler et Gay, 2020, Espinosa, 2020).

Les émotions positives, quant à elles, vont agir sur la motivation des élèves et les conduire à accroître leur concentration, leur persévérance, leur attention et à visualiser des stratégies plus créatives et flexibles (Meinhardt et Pekrun, 2003; Rodriguez, Plax et Kearney, 1996, Fredrickson, 2001). Appréhender favorablement les apprentissages peut également conduire à des résultats positifs pour l'élève, amenant ainsi un cercle vertueux. En général, les émotions positives favorisent les apprentissages. Cependant et tout comme les émotions négatives, les émotions positives pourraient démobiliser les ressources de l'élève et freiner sa

concentration. En 2010, Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert et Clavel ont réalisé une étude sur l'impact de la valence émotionnelle sur les performances orthographiques auprès de 180 élèves de CM2. Ils ont montré que la valence émotionnelle d'un texte, qu'elle soit positive ou négative, va influencer sur les performances orthographiques, mais surtout qu'une valence gaie sera plus perturbatrice.

L'intensité de l'émotion, quant à elle, ne dépend pas de la valence. Si la valence semble avoir un effet sur les apprentissages, Quang (2017), indique que l'intensité de l'émotion aurait une incidence négative dans l'apprentissage en provoquant une désorganisation mentale. Cependant, cette désorganisation pourrait permettre une entrée dans un processus d'apprentissage par une réorganisation cognitive (Cuisinier, 2016; Espinosa, 2016; Genoud, Kappeler et Gay, 2016).

Les émotions vont donc jouer un rôle important dans la réussite scolaire. Différents auteurs montrent bien que la complexité du sujet (Orvola, Ebiner et Genoud, 2015; Genoud, Kappeler et Gay, 2020 ; Espinosa, 2020 ; Sanguin-Bruckert, Bruckert et Clavel, 2010; Cuisinier, 2016). De manière générale, les émotions positives vont favoriser les apprentissages alors que les émotions négatives vont plutôt les obstruer. Mais de récentes recherches vont rapporter que dans certains cas les émotions négatives peuvent « activer » les apprentissages et que les émotions positives peuvent influencer les compétences des élèves (Cuisinier et al., 2010; Orvola, Ebiner et Genoud, 2015; Soulier, Largy et Simoës-Perlant, 2017; Genoud, Kappeler et Gay, 2020). Les émotions font donc parties des expériences de la classe ou de l'école et sont en lien avec les processus d'apprentissages. Gläser-Zikuda et Mayring (2004) vont démontrer qu'elles ont un effet sur l'acquisition des connaissances, en étant facilitatrices ou perturbatrices, car en plus d'être un processus cognitif, elles sont également un processus émotionnel (Audrin, 2020; Cuisinier, 2016; Orvola, Ebiner et Genoud, 2015). En effet, les apprentissages vont contenir des émotions et sont encodés cognitivement et affectivement (Audrin, 2020).

2) La place de l'émotion dans les programmes

L'émergence des émotions dans le champ scolaire fait qu'elles sont plus prises en compte dans les programmes ces dernières années. En effet, on observe dans les programmes de 2015 et de 2020 des modifications par rapport aux programmes de 2002 et 2008 (Cuisinier,

2016; Espinosa, 2020, BO 2015 et 2020). Dans ces derniers, les émotions sont essentiellement considérées selon les dimensions verbales (le lexique) et non-verbales (expression corporelle ou artistique). En maternelle, elles sont abordées dans les domaines du langage, de l'expression corporelle et artistique et les notions de « devenir élève » et de « régulation émotionnelle » apparaissent en 2002 et 2008. Dans les cycles des apprentissages fondamentaux (GS-CE1 de l'époque) et le cycle des approfondissements (CE2-CM2 de l'époque), les références aux émotions s'articulent dans les différentes matières comme l'éducation physique et sportive, l'histoire des arts et les pratiques artistiques dans un premier temps, puis dans le langage écrit et oral (Cuisinier, 2016; BO, 2015).

Depuis, la place de l'émotion a évolué et, dans les programmes de 2015, de 2020 et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC de 2015), on souligne désormais l'importance des émotions des élèves à l'école et dans les apprentissages (Espinosa, 2020). Dans les programmes de maternelle, il est clairement explicité que l'enseignant doit « développer la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » (BO, 2020 p 7). Le programme se concentre sur le vécu et l'expression des émotions des élèves, notamment dans les activités physiques et artistiques (BO, 2020 p. 14, 17 et 19; Espinosa, 2020; Cuisinier, 2016). Au primaire, les programmes et le SCCC sont organisés en 5 grands domaines plutôt qu'en matières disciplinaires ce qui permet de lier les activités psychologiques et sociales (Espinosa, 2020 ; Cuisinier, 2016; BO 2020 et SCCC). Une progression s'est développée autour de la connaissance, le partage et la régulation des émotions pour soi et autrui (Cuisinier, 2016 et BO, 2020). Les notions se rapportant au développement émotionnel vont être plus nombreuses (58 fois en tout dans les programmes allant du cycle 2 au cycle 3) (Espinosa, 2020 ; BO 2020). La lecture des programmes de 2020 (BO 2020) va mettre en évidence différents angles de travail autour des émotions avec : le partage, la connaissance de soi, le vécu et l'expression de l'émotion.

On retrouve de nombreux objectifs et compétences en lien avec les émotions « identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments » « des émotions partagées et régulées à propos d'objets diversifiés ». Ces dernières sont travaillées afin de s'exprimer, de communiquer et de partager des goûts et des sentiments au travers des activités artistiques, sportives, dans l'expression écrite et/ou orale (Cuisinier, 2016 et BO, 2020).

3) Les émotions du côté de l'enseignant

Les émotions ont donc une place importante à l'école vis-à-vis des élèves et dans les programmes. Mais les enseignants vont également éprouver des émotions. Ces dernières font également partie de la pratique enseignante. Pour Hargreaves (2001), l'enseignement est une pratique émotionnelle, car l'enseignement ne va pas juste concerner les connaissances et les compétences, mais également les interactions et les émotions (Espinosa, 2016).

Orvola, Ebner et Genoud (2015) expliquent que certains chercheurs se sont penchés sur les émotions des enseignants. Ils relèvent une étude de Taxer et Frenzel (2015) montrant que les enseignants auraient tendance à cacher leurs émotions négatives à leurs élèves et à laisser s'exprimer leurs émotions positives. Une autre étude de Joly, Reynaud et Salvador (2009), démontrent que les émotions peuvent impacter le climat émotionnel de la classe. Les auteurs décrivent que par contagion émotionnelle, les émotions des enseignants peuvent se répercuter chez les élèves, notamment ceux avec une forte empathie. Orvola, Ebner et Genoud (2015), en prenant en considération l'impact des émotions sur les apprentissages des élèves, se sont questionnés sur le rôle des enseignants dans la prise en compte des émotions en classe. Pour cela, ils veulent comprendre quels regards les enseignants vont porter sur les émotions de leurs élèves. Ils ont d'abord questionné les enseignants sur leur capacité à discerner les états émotionnels de leurs élèves, ainsi que sur leurs représentations de l'impact que peuvent avoir ces derniers sur les apprentissages. Puis ils ont voulu observer les potentiels profils-types d'enseignants ainsi que les caractéristiques de ces profils. Pour cela, ils ont utilisé le questionnaire de l'Ouverture émotionnelle qui a mesuré 5 dimensions (REGEMO, REPCOG, COMECO, PEREXT et PERINT) permettant d'analyser les processus émotionnels et la façon dont ils sont perçus par les sujets.

Il semblerait que sur le groupe d'enseignant qui arriverait le mieux à se représenter leurs propres émotions et à les différencier serait ceux qui pensent les percevoir avec plus de facilité chez leurs élèves. La représentation cognitive des émotions semble avoir un impact positif sur ce que perçoivent les enseignants par rapport au vécu affectif de l'élève. Des différences sont également observées sur la régulation des émotions. Deux groupes sont distingués : ceux ayant des ressentis émotionnels forts et qui ont développé une bonne régulation et ceux qui auraient un vécu émotionnel plus faible qui régulerait bien ces derniers, mais qui amèneraient à des difficultés à concevoir l'impact des émotions des élèves sur leurs apprentissages. Ils concluent que les enseignants vont avoir des regards différents sur les

émotions de leurs élèves. Ces différences se retrouvent dans leur capacité à distinguer les émotions ressenties ainsi que la prise de conscience sur l'impact qu'elles peuvent avoir en classe et sur l'apprentissage.

Les enseignants sont donc, eux aussi, confrontés aux émotions à l'école ou dans la classe. Cependant, ils ne vont pas gérer les affects de la même façon (Orvola, Ebiner et Genoud, 2015). En 2016, Espinosa va expliciter que l'affect est présent dans la classe et dans les relations enseignant/élèves. Elle y explique qu'une relation de qualité, c'est-à-dire une relation de confiance où l'on retrouve l'intimité, la proximité, la communication et le partage des affects, entre les élèves et les enseignants vont contribuer aux bons comportements et à la réussite scolaire. L'affect est donc présent dans les interactions avec les élèves, mais également dans la vie scolaire de façon générale et englobe les enseignants (Orvola, Ebiner et Genoud, 2015; Hargreaves, 2001; Espinosa, 2016; Genoud, Kappeler et Gay, 2020). Ce sont tous ces éléments qui nous ont conduits à un premier questionnaire, comment les enseignants prennent en compte les facteurs émotionnels dans leurs enseignements, et ainsi amener à se saisir du concept de l'Ouverture émotionnelle.

III. Le concept de l'ouverture émotionnelle

1) Caractérisation du concept de l'OE

Ces dernières années, de nombreux travaux ont montré l'importance des phénomènes émotionnels. L'Ouverture émotionnelle (OE) a été développée pour permettre de traiter l'affect sous toutes ses dimensions. Elle a été conçue dans différents champs de la psychologie suite à la reconnaissance des processus émotionnels et affectifs ainsi que pour l'intérêt que des professionnels (psychologues, professionnels de santé et de l'éducation) ont affichés autour de ces derniers. L'Ouverture émotionnelle est donc une approche du vécu et du traitement des émotions afin de caractériser les affects. Ce modèle dit « multidimensionnel » se focalise sur la façon dont les individus se représentent le traitement de l'affect. Des « profils » ont ainsi pu être créés en se basant sur les différentes dimensions du traitement affectif. Il va permettre de décrire les processus qui sont à l'oeuvre dans les expériences affectives et la façon dont elles vont être traitées en fonction de comment les individus se les représentent (Reichert, Genoud et Zimmermann, 2012).

L'approche de l'OE va considérer que les émotions sont des phénomènes complexes. Pour Lang (1984) et Lazarus (1991) les émotions et les états affectifs impliquent différents processus à différents niveaux, appelés sous-systèmes ou composantes. Le modèle de l'OE va tenir compte de ces composantes, Reicherts, Genoud et Zimmermann (2012) vont considérer que les trois registres de fonctionnement pour analyser le traitement affectif vont « impliquer des processus conscients ou potentiellement accessibles à la perception ou à l'auto-observation ». Ils vont alors distinguer : les processus corporel, cognitif et social.

Les processus corporels vont englober les phénomènes moteurs et autonomes (le rythme cardio-vasculaire, les mouvements des muscles, etc.) ainsi que neurophysiologique (activation de certaines zones cérébrales). Les processus cognitifs vont comporter les représentations cognitives des états affectifs et les informations corporelles et situationnelles issues des cognitions se rapportant au vécu émotionnel (le ressenti) et les processus de surveillances (monitoring) et d'évaluation (Lazarus, 1991; Scherer, 2003 cité par Reicherts, Genoud et Zimmermann, 2012). Et enfin, les processus sociaux et interactionnels vont s'apparenter aux expressions et aux échanges des états émotionnels permettant de répondre aux émotions ou de les réguler (Reicherts, Genoud et Zimmermann, 2012).

Le modèle de l'OE est élaboré avec 5 dimensions se référant aux 3 registres de fonctionnement affectif (corporel, cognitif et social). Ces dimensions vont permettre d'analyser les processus émotionnels conformément à la façon dont ils ont été perçus par les individus. Ces 5 dimensions sont : la représentation cognitive des émotions, la communication des émotions, la perception des indicateurs internes et externes et la régulation des émotions.

La représentation cognitive des émotions (REPCOG) se rapporte aux états mentaux liés à la valence émotionnelle. Ils vont être rattachés aux sensations corporelles et liés aux situations perçues par l'individu (Ellsworth & Scherer, 2003; Mascolo, Fischer & Li, 2003 cité par Reicherts, Genoud et Zimmermann, 2012). Cette représentation va inclure les processus impliqués dans la fonction de surveillance et donc permettre que l'individu de percevoir les changements pouvant se produire dans les différentes composantes de l'émotion (les pensées, la subjectivité, les modifications biologiques, les actions et le comportement) (Scherer, 2003 cité par Reicherts, Genoud et Zimmermann, 2012). Dans le cadre de l'OE, cette dimension va se concentrer sur le fait de pouvoir discerner les états affectifs individuellement ou entre eux et à prendre conscience des émotions qui sont liées aux situations et enfin à les nommer (Reicherts, Genoud et Zimmermann, 2012).

La communication des émotions (COMEMO) est associée avec la dimension sociale du partage et de l'expression intentionnelle des émotions. Elle va englober l'expression des émotions, le plus souvent intentionnelle, afin qu'elle soit perçue à différents niveaux : le visage, la voix, les gestes, les postures et les mouvements corporels (Ekman, 1984 ; Scherer, Johnstone & Klasmeyer, 2003; de Gelder, 2006; Van den Stock, Righart & de Gelder, 2007 cité par (Reichert, Genoud et Zimmermann, 2012). Les différentes facettes de la fonction de la communication des émotions prises en compte dans l'OE sont les activités d'expression et de communication servant dans un « contact avec autrui dans le but de faire connaître, de dévoiler et de partager son expérience affective » (Reichert, Genoud et Zimmermann, 2012; Orlova, Ebner et Genoud, 2015).

La perception des indicateurs émotionnels internes et externes, nommés respectivement PERINT et PEREXT vont désigner les phénomènes corporels et somatiques qui accompagnent les émotions et les états affectifs. Ces derniers vont conduire à un état de préparation à l'action. Dans les indicateurs internes, certains apparaissent importants comme l'activation où la diminution cardio-vasculaire (liée à la colère, l'anxiété ou la tristesse), l'activation ou la perturbation respiratoire (exemple: la peur), la température et les signaux gastro-intestinaux (estomac noué, renvois, nausées, etc.) (Frijda, 1986; Davison & Neale, 2001; Margraf & Schneider, 1989; Boiten, Frijda & Wientjes, 1994 ; Kreibig, Wilhelm, Gross & Roth, 2005 cité par Reichert, Genoud et Zimmermann, 2012). Pour les indicateurs externes, on retrouvera les activités motrices qui vont être impliquées dans la préparation à l'action. Ces indicateurs externes peuvent être perçus par autrui. Ils s'appliquent aux expressions faciales, vocales et aux gestes de l'expression corporelle. L'émotion peut donc être signalée par ces facteurs et signaler la présence d'une émotion (Kaiser, 2002 ; Keltner, Ekman, Gonzaga & Beer, 2003; Scherer et al., 2003; Van den Stock et al., 2007 cité par Reichert, Genoud et Zimmermann, 2012). La dimension PEREXT, plus perceptible que la dimension PERINT, permet de prendre conscience de ces émotions via des indicateurs externes qui conduirait à des états de préparation à l'action chez les individus (Reichert, Genoud et Zimmermann, 2012).

La dimension de la régulation des émotions (REGEMO) s'ajoute aux dimensions représentant une modification dans l'émotion initiale en s'intégrant aux 3 registres (corporel, cognitif et social). Cette régulation peut se caractériser, selon Reichert, Genoud et Zimmermann (2012), par un processus qui va initier, éviter, inhiber, maintenir ou moduler la

venue, la forme, l'intensité ou la durée des états émotionnels. Ces processus physiologiques ou attentionnels sont également en lien les réactions comportementales apparaissant avec ces émotions. La REGEMO va se baser sur la régulation de multiples phénomènes affectifs qui englobent la régulation de l'humeur et des épisodes émotionnels (Eisenberg & Spinrad, 2004 cité par Reicherts, Genoud et Zimmermann, 2012).

2) Une typologie multidimensionnel

2a) Les tests pour mesurer l'OE

Afin de mesurer l'OE, les auteurs ont construit différents outils pour faire apparaître sa structure multidimensionnelle. Pour cela, ils ont mis au point des questionnaires « Dimensions de l'Ouverture émotionnelle » ou DOE en se basant sur la formulation des dimensions présentées auparavant (REPCOG, COMEMO, PERINT et PEREXT, REGMO). Tout d'abord a été conçu le DOE-36, et de nombreuses versions ont été créées afin de pouvoir réaliser des évaluations dans des contextes différents comme le DOE-état pour mesurer les processus émotionnels « en cours » dans une situation ou le DOE-couple pour observer la double perspective « recevoir et offrir » dans le traitement émotionnel entre 2 personnes (Reicherts et Genoud, 2012). L'OE a été utilisé dans l'étude, présenté précédemment, d'Orvola, Ebner et Genoud (2015) s'intéressant au regard que vont avoir les enseignants sur les émotions de leurs élèves. Elle utilise l'OE afin d'analyser les processus émotionnels et de quelles façons ils vont être perçus par les sujets.

L'OE a également été utilisé dans d'autres études portant sur d'autres concepts comme l'intelligence émotionnelle, la personnalité dans le but d'observer comment il pouvait s'y intégrer, car c'est encore un concept récent.

2b) Les profils de l'OE

L'Ouverture émotionnelle permet de décrire des profils dans le traitement des émotions, s'inscrivant dans une typologie multidimensionnelle. Cette typologie des processus du traitement des émotions, se mesure avec l'OE, et peut être mise en relation avec différents aspects comme le bien-être ou les problèmes psychiques (étude sur les troubles de la personnalité, somatoformes ou désordre alimentaire). Reicherts et Genoud (2012) ont réalisé une analyse de clusters sur ces profils empiriques tirés de leurs différentes études. Les

résultats de l'analyse ont permis d'en identifier 5 dans le traitement des émotions.

- 1) Le premier cluster caractérise les individus capables de connaître ou reconnaître leurs états affectifs tout en percevant les sensations physiques en lien. Ces individus communiquent donc facilement aux autres ce qu'elles ressentent et ce qu'elles peuvent éprouver. Ils sont également présentés comme ayant des difficultés à réguler leurs émotions lorsque ces dernières sont fortes. Ces individus sont donc capables de distinguer leurs états affectifs et de les communiquer. Leur perception des indicateurs corporels internes et externes serait plutôt forte, mais auraient des difficultés à réguler leurs émotions. Les individus de cet échantillon sont considérés comme ayant un traitement émotionnel pouvant être problématique.
- 2) Le second profil représente les individus avec une représentation cognitive plutôt restreinte avec une tendance faible pour exprimer/communiquer leurs émotions. Ils auraient également une perception accrue de leur ressenti corporel externe, mais plus réduite pour le ressenti interne. Les auteurs vont alors considérer que leur régulation des émotions serait plus faible, ce qui en ferait un profil considéré comme problématique.
- 3) Le troisième cluster va est composé des individus ayant des difficultés à communiquer leurs émotions à autrui, mais avec une représentation cognitive décrite comme « clair » de leurs propres émotions. Bien qu'ils identifieraient bien leurs émotions, ils ne les montreraient pas. Ces personnes seraient marquées par un ressenti corporel intérieur fort sans que ces émotions ne soient pour autant visibles de l'extérieur. Ce profil de traitement des émotions serait « internalisé » avec une régulation des émotions moyenne.
- 4) Le quatrième profil correspond aux individus avec une bonne régulation des émotions. Cependant, ils sont décrits comme ayant une représentation cognitive de leurs émotions plus simple, des indicateurs corporels internes et externes plutôt faibles ainsi qu'une communication de leurs états restreinte avec autrui.
- 5) Et le dernier profil qui correspondrait aux individus avec un traitement émotionnel dit « externalisé ». Ils parviendraient à réguler et à contrôler leurs émotions, même quand ces dernières sont fortes. Ces personnes sont décrites par une représentation cognitive forte ainsi qu'une régulation importante de leurs émotions. Elles exprimeraient et communiqueraient ce qu'elles ressentent. Cela passerait par la communication

explicite et par leurs diverses manifestations corporelles externes, sans pour autant ressentir ces émotions au niveau interne.

IV. Réactions aux émotions d'autrui

Les individus sont donc capables de percevoir et d'identifier les émotions d'autrui, ce qui va permettre d'obtenir des informations sur ce qui se passe, faciliter les tendances à l'action et de s'adapter socialement au niveau des échanges et des comportements (Nélis, 2014; Mikolajczack, 2014; Sander et Scherer, 2014). L'expression des émotions a donc une importance sur le plan social. Elles vont contribuer au développement et à la régulation des relations interpersonnelles (Frijda et Mesquita, 1994 ; Keltner et Kring, 1998 cités par Kotsou, 2014). L'expression des émotions va donc amener les individus à avoir des réponses émotionnelles. C'est par ces réponses qu'un interlocuteur va percevoir l'effet de son comportement (Kotsou, 2014).

Les émotions vont également faire partie des expériences vécues à l'école. Les élèves comme les enseignants vont y être confrontés. Une relation de dyade émerge alors entre ces derniers. Les émotions des élèves vont permettre de communiquer avec l'enseignant qui devra donc y répondre en s'ajustant également au contexte (Audrin, 2020).

On peut donc s'interroger sur les réponses émotionnelles que peuvent mettre en place les enseignants. Eisenberg, Cumberland et Spinrad (1998) se sont penchés sur ce qu'il nomme la « socialisation parentale des émotions » ou SPE. On peut la définir comme « l'ensemble des comportements parentaux destinés à influencer l'apprentissage de l'enfant au niveau de la compréhension, de l'expression ou de la régulation des émotions » (Daffe et Nader-Grosbois, 2011). Dans la SPE, on retrouve notamment les réactions des parents face aux émotions de leur enfant (Mazonne et Nader-Grosbois, 2015). Toujours d'après Eisenberg, Cumberland et Spinrad (1998), les réactions parentales vis-à-vis des émotions négatives exprimées par leurs enfants peuvent également s'appliquer à d'autres éducateurs (Daffe et Nader-Grosbois, 2011). Nous pouvons donc faire le lien entre les réactions que vont avoir les parents et celles d'un encadrant, ici un enseignant.

Les parents peuvent réagir aux émotions de leurs enfants par des stratégies « soutenantes » ou « peu soutenantes ». En 2008, Macklem, dans sa revue de littérature, va récapituler les stratégies parentales à effets positifs pour la régulation émotionnelle des enfants. On y retrouve entre autres : des étayages cognitifs, la reconnaissance, la régulation et

l'explication des affects négatifs de l'enfant ainsi que l'apprentissage de la tolérance et de la neutralité, du soutien émotionnel et du réconfort, l'encouragement de l'expression appropriée des émotions, des réactions aux situations orientées sur la résolution de problèmes, des échanges sur les émotions (leurs causes et leurs conséquences), des questionnements et des réponses aux questions sur les émotions, l'utilisation d'un vocabulaire élargi en rapport avec les émotions (adaptées à l'âge et les compétences langagières de l'enfant), l'évitement des échanges « anxio-gènes » (Daffe et Nader-Grosbois, 2011).

Daffe et Nader-Grosbois (2011), vont catégoriser ses réactions et stratégies. Dans les stratégies « soutenantes », elles vont caractériser les « stratégies soutenantes cognitives ». Ces dernières vont englober les questionnements ou l'explicitation cognitive en lien avec le problème. Elles distinguent également les « stratégies soutenantes affectives », qui vont se rapporter au soutien émotionnel, aux encouragements ou au réconfort face à l'expression des émotions. Pour les réactions non-soutenantes, elles catégorisent différentes stratégies comme la maturation, la minimisation du contenu, l'impuissance ou la détresse provenant des parents et enfin la mise en place de pratiques directives. Cette catégorisation se retrouve dans celle de Mazonne et Grosbois (2015).

Daffe et Nader-Grosbois (2011), vont également faire le lien entre les réactions des parents en fonction de leur degré d'Ouverture émotionnelle. Elles rapportent que les pratiques éducatives des parents vont être liées à leur OE et que cela a un effet sur le développement socio-émotionnel de l'enfant.

V. Problématique :

Les émotions ont une place importante à l'école. Les programmes de 2015 amorcent une nouvelle place pour les émotions où ces dernières vont prendre de plus en plus de place (Cuisinier, 2016). Elles jouent un rôle dans les apprentissages et permettent d'accompagner les élèves afin de les investir (Cuisinier, 2016). Elles sont également un aspect de l'activité dans l'enseignement (Visioli, Petiot, Ria, 2015). Delcroix (2020) explique que la gestion des émotions en classe (ou de la classe) est une compétence nécessaire pour les enseignants.

Le modèle de l'OE (Reichert et al., 2012), s'intéresse au traitement du vécu et des émotions et à la façon dont les expériences affectives vont être traitées en fonction des représentations qu'en ont les individus. L'étude d'Orvola, Ebner et Genoud (2015), a utilisé l'OE pour analyser les processus émotionnels et comment ils ont été perçus par les enseignants. Cette étude montre que les différents regards que portent les enseignants sur les

émotions de leurs élèves varient en fonction de leurs propres représentations des émotions (Reichert, Genoud, Zimmermann, 2012; Orvola, Ebner et Genoud, 2015). D'après les auteurs (Orvola, Ebner et Genoud, 2015), la dimension de la représentation cognitive des émotions (REPCOG) qui permet aux enseignants de percevoir les émotions chez leurs élèves et la régulation des émotions (REGEMO), qui met en place des stratégies afin de réguler les états émotionnels, sont les dimensions ou les scores sont les plus élevés. Cela indiquerait leur capacité à percevoir les émotions de leurs élèves et à s'en sentir responsables.

Quant à la dimension PEREXT, elle prend en considération les indicateurs externes de l'émotion et permet d'aider les individus à prendre conscience de leur vécu émotionnel et de se préparer à l'action (Reichert, Genoud et Zimmermann, 2012).

L'écoute et la régulation des expressions émotionnelles permettent de créer une relation positive entre les individus. La façon dont vont réagir les parents et les éducateurs vont influencer leurs capacités à faire face à leurs propres émotions et à celle d'autrui et permettre la socialisation chez les enfants. Certaines réactions comme le déni ou la minimisation des émotions peuvent avoir des effets négatifs sur autrui (Daffe et Nader-Grosbois, 2011; Mazzone et Nader-Grosbois, 2015; Kotsou, 2014). Les relations entre les enseignants et les élèves vont être en lien avec les expériences scolaires des élèves et vont alors avoir un rôle dans les apprentissages. Les relations que vont entretenir l'enseignant et les élèves vont être multidimensionnelles. Elles vont se baser sur leurs interactions et sur les émotions ce qui permet à l'élève d'avoir un soutien émotionnel par l'écoute, les réponses ou encore les acceptations de ses émotions par les enseignants (Espinosa, 2016). La prise en compte de la dimension émotionnelle et la gestion des émotions par les enseignants donc nécessaires pour leur bien-être ainsi que pour celui des élèves (Audrin, 2020) mais également dans les apprentissages de ces derniers (Cuisinier, 2016; Genoud, Kappeler et Gay, 2020).

Avec la littérature présentée précédemment, cela nous amène à nous demander quelles sont les réponses des enseignants face aux émotions exprimées par leurs élèves en fonction de leurs profils d'ouverture émotionnelle ? Suite à cela, nous formulons une hypothèse :

- Les enseignants avec des scores plus élevés aux dimensions REPCOG, REGEMO et PEREXT auraient des réactions plus soutenantes que les enseignants avec des scores moins élevés aux mêmes dimensions.

VI. Méthodologie :

Ce mémoire va donc s'intéresser aux attitudes des enseignants face aux émotions de leurs élèves en fonction de leur OE mesurée par le DOE-36 de Reicherts et al.,2012.

1) Population

Cette recherche se base sur un échantillon de 32 enseignants âgés de 22 à 59 ans ($M = 42,57$ et $ET = 10,62$) qui travaillent dans le premier degré de la maternelle (C1) à l'élémentaire (C2 et C3). Leur niveau d'ancienneté varie de 1 an à 38 ans ($M = 19,28$ et $ET = 10,85$) (Annexe 1). Parmi ces enseignants, 5 d'entre eux ont accepté de répondre à des entretiens afin d'identifier les attitudes soutenantes ou non-soutenantes. Il s'agit d'enseignantes âgées de 22 ans à 42 ans ($M = 30,2$ et $ET = 9,17$) du premier degré (C1 pour la maternelle et C2 et C3 pour le primaire). Parmi ceux-ci, quatre d'entre eux ont 5 ans ou moins d'ancienneté et 1 à 15 ans d'ancienneté.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants à l'entretien

Numéro de participation	Age	Classe	Ancienneté
P32	23	PS-MS-GS	1 an
P18	26	CM1	3 ans
P31	22	CP	1 an
P7	42	GS	5 ans
P8	38	CM	15 ans

2) matériel

b1) Le questionnaire

Le questionnaire du DOE-36 sur l'Ouverture émotionnelle est un questionnaire papier (Annexe 3), développé initialement en français, comportant 36 items avec une structure à 6 composantes (les dimensions de base de l'OE : REPCOG, PERINT, PEREXT, COMEMO, REGEMO, plus la dimension supplémentaire RESNOR). Le DOE-36 se compose de 36 items répartis dans 6 dimensions allant de 5 à 7 items par dimensions. Le format de réponse repose sur le principe des échelles de Lickert, des échelles de 5 niveaux de réponses possibles. Ces dernières vont de « Pas du tout » (0), « Un peu » (1), « Modérément » (2), « Beaucoup » (3) à « Extrêmement » (4) (Reicherts, Genoud, 2012). Pour les besoins du protocole, afin que le questionnaire soit disponible à un plus grand nombre d'individus, il n'a pas été envoyé sous format papier, mais reproduit sous la forme d'un questionnaire en ligne. Les informations

demandaient la présentation initiale du questionnaire¹, l'ordre des items et la consigne ont été conservés. L'échelle a été indiquée une première fois au début de la passation. La consigne était donc la suivante :

« Ce questionnaire porte sur votre façon de vivre vos émotions, vos états affectifs, ainsi que vos humeurs dans la vie de tous les jours. Répondez de la manière qui vous correspond le mieux et non pas de la manière qui vous paraît être la plus juste. Faites attention de répondre à toutes les questions. Dans les cas où aucune réponse ne vous paraît satisfaisante, choisissez la réponse qui se rapproche le plus de vos réactions. » (Reichert, 2012).

Le choix du DOE-36 par rapport au DOE-20 a été effectué par rapport au caractère plus solide du DOE-36 à 6 dimensions comparativement au DOE-20 (Reichert, Genoud, 2012). Le questionnaire DOE-36 est plus complet, car il contient plus d'items se rapportant aux différentes dimensions de l'OE. En effet, dans le DOE-20 la dimension RESNOR n'apparaît pas, mais certains items des autres dimensions ne sont pas non plus présents. En effet, dans le DOE-36 les dimensions comportent entre 5 et 7 items tandis que dans le DOE-20, elles en comportent toutes 4. Bien que la dimension RESNOR (Restriction normative de l'affectivité qui évoque les restrictions émotionnelles en fonction des conventions sociales et du contexte) ne soit donc pas utilisée dans la présente recherche, le choix s'est donc porté sur le questionnaire à 36 items afin d'obtenir des scores plus complets (Reichert, Genoud, 2012).

b2) Les entretiens

Après avoir contacté les enseignants qui ont accepté de répondre à un entretien (Annexe 5) et avoir obtenu leur accord, des entretiens ont été organisés. Elles ont toutes été réalisées par téléphone et ont duré entre 5 et 15 minutes, en comptant seulement la passation de l'entretien.

L'objectif de cette étude est d'observer qu'elles vont être les réponses des enseignants en fonction des dimensions de l'OE face à l'expression des émotions chez leurs élèves. Dans la méthodologie d'une démarche scientifique, les entretiens de recherche sont passés par des interviews qui permettent de recueillir des informations et des données sur des faits ou des représentations en interrogeant des individus précis (Imbert, 2010). Dans la présente

¹ Disponible sur : Annexe, Questionnaires et item-key, 2012. In l'Ouverture émotionnelle(en ligne).Wavre:Mardaga. p.277-298. PSY-Emotion, intervention, santé. ISBN 978-2-8047-0103-1. Consulté à l'adresse : <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-p-277.htm>

recherche, ce sont des enseignants du 1^{er} degré. La verbalisation est donc utilisée comme un « accès privilégié à l'activité » (Imbert, 2010; Stroumza, 2007). L'entretien semi-dirigé se caractérise par un discours organisé selon des thèmes déterminés par l'interviewer qui fournit des informations de bonne qualité dans un temps plus ou moins établi car il évite les interférences et s'organise dans un but précis (Imbert, 2010). Poupart en 1997, explique que les entretiens semi-directifs ont pour objectif de comprendre le sens d'un phénomène de la façon dont il va être perçu par les participants (Imbert, 2010). Les objectifs de cet entretien étaient donc :

- de comprendre le point de vue de l'enseignant sur l'émotion
- d'identifier la/les réaction(s) des enseignants face à l'expression d'une émotion de leurs élèves

L'entretien comporte 8 questions réparties dans 5 thèmes. Le premier, les émotions dans le contexte scolaire, permet d'observer et comprendre les différents points de vue que les enseignants portent sur leurs propres émotions et celles de leurs élèves. La seconde, la description d'une situation, a été mise en place afin d'obtenir une description d'une situation où est exprimée une émotion. Les troisièmes et quatrièmes thèmes se concentrent sur la reconnaissance de l'émotion afin de percevoir quelle émotion l'enseignant a reconnu et comment elle a été identifiée et permet d'identifier la réaction de l'enseignant et son type. Et enfin, le dernier thème s'intéresse aux réactions générales que l'enseignant va mettre en place à un type d'émotion (Annexe 5 pour la grille d'entretien).

3) Procédure

Les enseignants ont été recrutés après avoir répondu à un questionnaire en ligne diffusé sur les réseaux sociaux. Ils devaient tous enseigner dans le 1^{er} degré. Aucune restriction ou sélection n'a été effectuée vis-à-vis de l'âge, de l'ancienneté, ou du niveau de la classe. Le questionnaire auquel ils ont répondu, comportait une présentation de la recherche et un accord de consentement. Les enseignants ont ensuite rempli le questionnaire du DOE-36 de Reicherts et al., 2012, afin de mesurer les différentes dimensions de l'OE des enseignants. A la fin du questionnaire, il était demandé aux enseignants s'ils acceptaient de poursuivre la recherche en répondant à un entretien. Ceux ayant donné leurs accords ont donc été recontactés afin de réaliser des entretiens semi-directifs. Parmi les 6 réponses obtenues, seule une personne n'a pas donné suite aux sollicitations et les entretiens ont été réalisés auprès de 5 enseignants.

4) Méthode d'analyse des résultats

Avec ces résultats, nous cherchons à observer les scores les plus élevés aux dimensions REPCOG (Représentation cognitive des émotions), REGEMO (régulation des émotions) et PEREXT (perception des indicateurs émotionnels externes) avec leurs réactions face aux émotions de leurs élèves afin d'examiner si elles sont soutenantes ou moins soutenantes. Pour traiter ces résultats, nous devons obtenir les scores des différentes dimensions de l'OE. Pour cela, il faut se procurer les réponses individuelles des enseignants aux 36 items auxquels ils ont répondu. Ensuite, il faut classer les items avec la dimension correspondante qui sont indiqués ans *l'item-key*² du DOE-36 de Reicherts et al., 2012. Par exemple les items, 2, 14, 22, 24 et 36 sont les items pour calculer la dimension PERINT. Les scores s'obtiennent en calculant la moyenne des scores (codés de 0 à 4) des items d'une dimension. Certains items appelés « items négatifs » devaient être calculés en soustrayant le score de l'item à 4, la valeur brute.

d1) Analyse du questionnaire de l'OE

En fonction des scores moyens obtenus à chaque dimension de l'OE se dessine des profils-types. La classification des profils permet d'identifier les valeurs moyennes les plus faibles ou les plus élevées pour chaque dimension. Si nous observons la construction des profils nous remarquons des similitudes avec les scores que les enseignants ont obtenus aux dimensions de l'OE. Afin d'identifier les types de réponses soutenantes ou non, en fonction des scores de l'OE, nous avons réparti les participants dans les 5 profils identifiés par Reicherts et Genoud (2012). Nous avons donc construit un tableau de répartition récapitulatif en nous basant sur les valeurs moyennes (situées entre parenthèse) des dimensions d'après les moyennes obtenues par Reicherts et Genoud (2012). Ensuite, nous les avons associés aux valeurs moyennes obtenues à chaque profil de nos 32 participants.

- Le profil 1 se caractérise par des valeurs élevées dans les dimensions REPCOG (2,5-3), COMEMO (3) et PERINT (2,5-3) mais un peu plus faible dans la dimension PEREXT (2-2,5). La dimension REGEMO est avec (1,5-2) décrite comme faible.
- Les individus du profil 2 vont avoir des scores plus élevés dans les dimensions PERINT (2-2,5) et surtout PEREXT (2,5). Cela s'accompagne souvent d'un score plus faible à la dimension REGEMO (1,5-2,5), les dimensions REPCOG et COMEMO ont

2 Disponible sur : Annexe, Questionnaires et item-key, 2012. In l'Ouverture émotionnelle(en ligne).Wavre:Mardaga. p.277-298. PSY-Emotion, intervention, santé. ISBN 978-2-8047-0103-1. Consulté à l'adresse : <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-p-277.htm>

des scores plus étroits (1,5-2 et 2).

- Le profil 3 se constitue de scores plutôt haut dans la dimension REPCOG avec 2,5 à 3. Ces individus afficheraient des scores un peu plus faibles aux dimensions COMEMO (1,5-2), REGEMO (2-2,5) et PERINT (2,5). La dimension PEREXT serait plus faible (1,5-2).
- Les individus du profil 4 sont décrits avec une régulation des émotions (REGEMO) élevés (2,5). Ils auraient des scores faibles aux dimensions COMEMO (1,5), PERINT (1,5) et au PEREXT (1,5). Leur représentation cognitive des émotions (REPCOG) serait considérée comme moyenne (2-2,5).
- Les individus du cluster 5 se distinguent par des scores hauts aux dimensions REPCOG (3) et REGEMO (2,5). Ils auraient également tendance à communiquer leurs ressentis (COMEMO à 2,5) et à avoir une perception claire de leur perception d'indicateurs émotionnels externes (PEREXT à 2-2,5). La dimension PERINT serait plus faible (1,5).

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des valeurs moyennes des scores des dimensions de l'OE en fonction des profil d'après Reicherts et Genoud (2012).

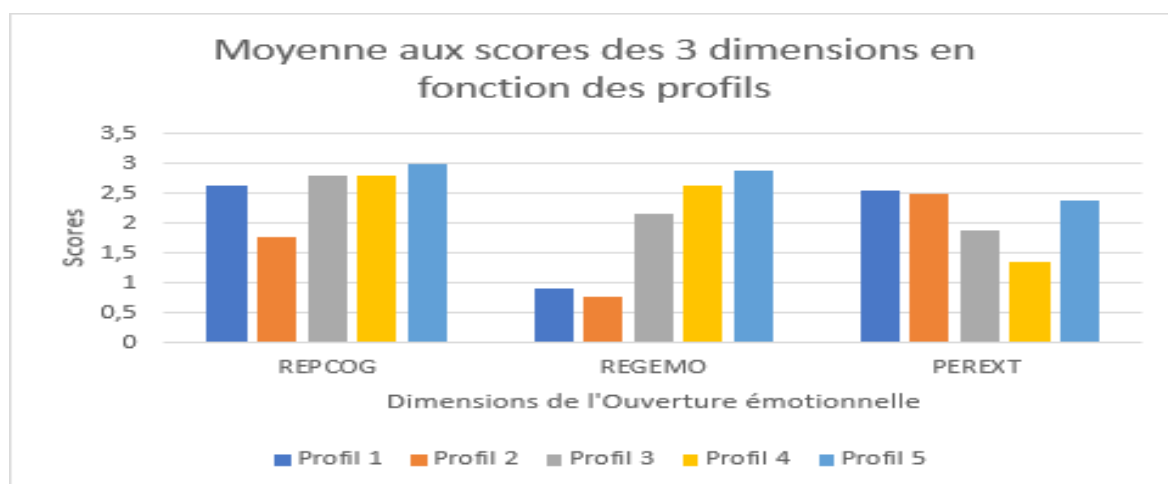
	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5
REPCOG	2,5-3	1,5-2	2,5-3	2-2,5	3
COMEMO	3	2	1,5-2	1,5	2,5
PERINT	2,5-3	2-2,5	2,5	1,5	1,5
PEREXT	2-2,5	2,5	1,5-2	1,5	2-2,5
REGEMO	1,5-2	1,5-2,5	2-2,5	2,5	2,5

En effectuant les moyennes aux différentes dimensions en fonction des profils, nous pouvons observer, dans le tableau 3 et la figure 3 que les valeurs moyennes obtenues par notre échantillon de 32 participants s'approchent des valeurs moyennes des scores aux dimensions de l'OE des profils de Reicherts et Genoud (2012), bien que leur échantillon soit plus important (N = 430). L'utilisation de ces profils conduit à percevoir quelles valeurs peuvent être considérées comme plus faibles ou plus élevé dans notre échantillon et nous permet également d'observer la cohérence de nos résultats sur le DOE-36 avec ceux de la littérature.

Tableau 3 : tableau des moyennes des 3 dimensions pour les 32 participants en fonction des profils.

Étiquettes de lignes	Moyenne de Scores PEREXT	Moyenne de Scores REGEMO	Moyenne de Scores REPCOG
1	2,541666667	0,916666667	2,619047619
2	2,5	0,777777778	1,761904762
3	1,884615385	2,153846154	2,797619048
4	1,354166667	2,642857143	2,714285714
5	2,388888889	2,888888889	3
Total général	1,958333333	2,038888889	2,669950739

Figure 1 : graphique des moyennes des scores aux 3 dimensions en fonction des profils pour les 32 participants

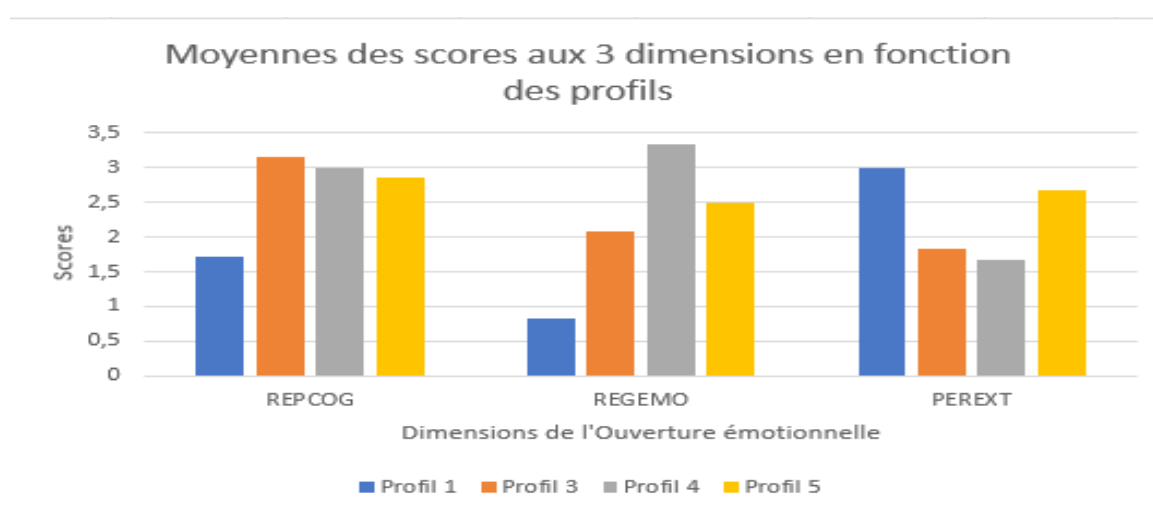


La figure 4 et le tableau 4, nous permettent de retrouver ce fonctionnement avec les 5 participants qui ont répondu au questionnaire. Nous pouvons donc observer que nous avons, hormis pour le profil 2 qui n'est pas présent, des scores plus faibles aux dimensions REPCOG (1,71) et REGEMO (0,83) pour le profil 1(N=1). Le profil 5 (N=1), quant à lui, fait parti des moyennes les plus hautes pour toutes les dimensions, il n'est dépassé que par le profil 4 (N=1) sur les dimensions REPCOG et REGEMO. Comme pour nos 32 participants, la dimension PEREXT est la seule où le profil 1 à une moyenne de score plus élevée (3) par rapport aux autres profils.

Tableau 4 : tableau des moyennes des dimensions pour les 5 participants en fonction des profils

Étiquettes de lignes	Moyenne de Scores REPCOG	Moyenne de Scores REGEMO	Moyenne de Scores PEREXT
1	1,714285714	0,833333333	3
3	3,142857143	2,083333334	1,833333334
4	3	3,333333333	1,666666667
5	2,857142857	2,5	2,666666667
(vide)			
Total général	2,771428571	2,166666667	2,2

Figure 2: graphique des moyennes des scores aux 3 dimensions en fonction des profils pour les 5 participants



Nous allons donc traiter les résultats en fonction des profils, car ces derniers nous permettent d'identifier les valeurs les plus élevées pour les dimensions REPCOG, REGEMO et PEREXT. En effet, les moyennes générales des dimensions en fonction des profils pour les 32 participants permettent d'observer des moyennes type des profils de Reicherts et Genoud (2012) (Tableaux 2, 3, 4 et figures 3 et 4). Ainsi, nous pouvons observer grâce aux 32 participants qu'en moyenne les participants du profil 1 vont avoir pour les dimensions REPCOG et REGEMO les scores les plus bas et que ceux du profil 5 vont avoir les scores les plus élevés dans les REPCOG, REGEMO et le deuxième plus important pour la dimension PEREXT. Nous comparerons donc les profils 1 et 5 de nos participants, car nous obtenons des résultats similaires malgré un échantillon plus réduit, pour les cinq participants ayant accepté de participer à des entretiens. Nous ne pouvons pas comparer cependant avec le profil 2, que nous n'avons pas dans notre échantillon de 5 individus, qui a des scores plus que le profil 1.

Le participant de profil 1 a bien les scores les plus faibles aux dimensions REPCOG et REGEMO et le plus élevé au PEREXT. La personne du profil 5 fait partie des scores les plus hauts pour toutes les dimensions.

d2) Analyse du questionnaire

Les questionnaires ont été analysés avec une grille d'analyse d'entretien constituée de deux parties afin de catégoriser les réactions soutenantes, des réactions non-soutenantes. (Annexes 4, 5, 6, 7 et 8). Chaque réaction décrite dans la littérature était reportée dans cette grille (Daffe et Nader-Grosbois, 2011). Elle permettait donc de classer les différentes réponses évoquées par les enseignants dans les catégories leurs correspondants. Les réponses des enseignants ont été classées en fonction des situations décrites. La situation de description d'une situation précise correspond à la dénomination « situation 1 ». La description d'une réaction générale pour une émotion négative est nommée situation 2 et celle pour les émotions positives, situation 3. Ces dernières ont été organisées sous forme de « situation » pour être réparties dans les grilles. La question portant sur la description précise d'une situation.

VI. Analyse des résultats

1) Résultats des profils

Reichert et Genoud (2012) ont présenté les profils de l'OE avec leurs proportions dans un échantillon. Les profils 1 et 2 seraient présents dans des rapports de 15 % et 18 %. Les profils 3 et 4 comptabilisent le plus d'individus, en effet le profil 3 comporterait 21 % d'un échantillon tandis que le profil 4 est constitué de 33 % d'individus. Le profil 5 est composé de 13 % de proportion. Sur l'échantillon de 32 participants, nous retrouvons bien une répartition des profils dans les proportions des auteurs (Reichert et Genoud, 2012). Nous observons 12,5 % de participants dans le profil 1 et 2. Le profil 5 comporte 9,375 % de l'échantillon. Les profils 3 et 4 sont constitués de la plus grande proportion d'individus avec 40,625 % pour le profil 3 et 25 % pour le profil 4.

Pour nos 32 participants ayant répondu au questionnaire, nous avons le profil 1 qui se compose de 4 enseignantes, âgées en moyenne de 43,5 ans. Il n'y a que des femmes et elles ont entre 26 et 54 ans. Le profil 2 comporte également 4 femmes. Elles sont âgées en moyenne de 43 ans. Les participantes ont entre 40 et 47 ans. Le profil 3 est constitué de 13 enseignants âgés en moyenne de 40,5 ans. Il y a environ 23 % d'hommes (3) et 77% de

femmes (10). Pour ce profil, les participants sont âgés de 58 ans. Le profil 4 se compose de 8 enseignants âgés en moyenne de 45 ans avec 12,5 % d'hommes (1) et 87,5 % de femmes (7). Les participants ont entre 38 et 58 ans. Et enfin le profil 5 constitué, de 3 personnes âgées en moyenne de 43,3 ans. Nous retrouvons 33,3 % d'hommes (1) et 66,7 % de femmes (2). Ils ont entre 23 et 59 ans (Annexe 2).

Pour les 5 participants ayant répondu à l'entretien, nous retrouvons 1 enseignante de profil 1. Elle est âgée de 26 ans. Nous n'avons pas d'enseignante correspondant au profil 2, mais deux enseignantes du profil 3, âgées en moyenne de 32 ans. Nous avons également une enseignante dans le profil 4 (38 ans) et une autre dans le profil 5 âgée de 23 ans (Annexe 2).

2) Analyse des entretiens

b1) Profils 1 et 5

Pour commencer, nous traiterons les profils 1 et 5 car le premier a les scores les plus faibles pour deux des trois dimensions et le second car la personne du profil 5 a une certaine homogénéité avec des scores les plus hauts pour toutes les dimensions. Ensuite, nous pouvons reprendre les réponses obtenues aux entretiens des profils 1 et 5. Sur l'échelle de la première question allant de «Pas du tout» (0), « Un peu » (1), « Modérément » (2), « Beaucoup » (3) à « Extrêmement » (4), nous pouvons observer que les enseignantes interrogées sur la question de l'émotion dans la classe, la perçoivent comme est très importante. Pour elles, les émotions peuvent perturber les apprentissages et sa gestion amène à ce que les élèves soient disponibles ou non pour apprendre et elles sont également perçues comme étant importantes socialement ainsi que pour le bien-être des élèves.

Les réponses obtenues d'après l'échelle des questions du thème des émotions dans le contexte scolaire :

	Score question 1	Score question 2
P32	4	4
P18	4	3

Extrait de réponses pour la question 1 (Annexes 5, 6, 9 et 12):

P18 Profil 1	<i>Pour le côté relation sociale avec les élèves (...) que dans la pratique professionnelle, que ce soit pour les faire travailler en groupe, pour(...) qu'ils comprennent (...) c'est absolument essentiel (...) si un élève n'est pas dans un état à peu près propice aux apprentissages, de toute façon, on aura beau tout essayé tout ce qu'on peut pédagogiquement, on n'y arrivera pas si on n'a pas pris en compte l'état dans lequel l'élève était (...)</i>
P32	<i>(...) l'état d'esprit ou la façon dont un élève se sent, va impacter sur les apprentissages. (...)</i>

Profil 5	<i>du point de vue des apprentissages c'est profitable qu'un élève se sentent bien. Qu'il soit dans de bonnes conditions pour travailler, pour avoir justement, l'esprit libre et pouvoir être disponible pour les apprentissages. Mais aussi pour une question de bien-être (...) l'un des objectifs fondamentaux de l'école maternelle c'est que l'élève ait envie d'aller à l'école (...) c'est primordial de prendre en compte ces émotions pour qu'il a ... pour qu'il se sente bien à l'école et qu'il est envie d'y retourner tout au long de sa scolarité et avoir une scolarité épanouie.</i>
----------	---

Sur la question de leurs propres émotions en classe, là encore, les enseignantes la considère comme importante ou très importante. Elles expliquent qu'elles prennent conscience de leurs état émotionnels et de leur impact sur la classe.

P18 Profil 1	<i>Bah je me rends compte qu'en fonction des émotions que je peux ressentir, la classe va réagir assez différemment. Et ... donc ... je me dis que moi-même déjà, me rendre compte dans quel état je suis, c'est déjà ... c'est déjà pas mal parce que je me rends compte que parfois je peux être énervé, en colère et eux ils le ressentent également et du coup ça monte. «Ça monte crescendo et on arrive pas... enfin voilà, on est en confrontation la classe, la classe et moi-même quoi. Il semble que c'est important que eux... et moi soient... soient... soient un peu apaisés du moins, pour aller, pour aller vers les apprentissages. Je dirais. »</i>
P32 Profil 5	<i>« (...) Pour être disponible pour enseigner et être un bon enseignant, il faut déjà être un enseignant épanoui, qui se sentent bien et je pense qu'ignorer ses émotions n'est pas profitable pour ce métier. Pour soi déjà, pour son épanouissement personnel et professionnel et aussi pour les élèves, pou leur apporter de bonnes choses, il faut être aussi en condition mentale. Je pense. »</i>

La situation 1 était une situation précise, les situations décrites sont donc toutes différentes des unes des autres. Nous pouvons distinguer que, pour la situation 1, les enseignantes utilisent la stratégie de l'explicitation cognitive (Annexes 5, 6, 9 et 12).

P18 Profil 1	<i>« On a discuté tous les deux quoi. Je lui ai demandé ce qu'il s'était passé, il m'a dit « Je me suis mis en colère », je lui ai demandé pourquoi, (...) je lui ai dit que moi je n'avais pas compris pourquoi spécialement il s'était mis en colère, que j'étais surprise et que... Je lui ai dit que oui, c'était bien d'être sorti dans le couloir pour se calmer tout seul, mais qu'il n'hésite pas à le faire et qu'on en parle auss (...) que ça ne me dérangeait pas mais que si lui il arrivait un peu à gérer ça en sortant de la classe et en revenant tout seul et qu'on en parle à chaque fois, moi, ça m'allait comme fonctionnement quoi ».</i>
P32 Profil 5	<i>« Et on a essayé cette fois en connaissance de cause de lui apporter les ressources nécessaires. Donc sois les explications, s'entretenir aussi avec sa mère ça a été très important. Pas qu'avec lui (...). »</i>

Cependant, nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas qu'une seule réaction exprimée pour une situation précise. Dans ce cas-là, l'explicitation cognitive vient souvent après, pour cette situation, un réconfort de l'élève par l'enseignant (Annexes 5, 6, 9 et 12).

P18 Profil 1	<i>« J'ai un peu analysé en gros ce qu'il se passait. J'ai essayé de faire un pas vers lui et j'ai bien vu que lui, il reculait, (...) j'ai essayé de lui toucher l'épaule pour le calmer mais j'ai bien vu que ça n'allait pas »</i>
-----------------	---

P32 Profil 5	« Il avait un fort besoin émotionnel de l'adulte et de la présence de l'adulte. Et c'est une période ou avec ma collègue on lui a apporté beaucoup d'attention. On lui a apporté beaucoup de (...) sérénité en ... en essayant de lui expliquer pourquoi sa mère était moins disponible pour lui parce qu'elle travaillait . On a aussi été très présent dans les activités pour l'accompagner . Et après aussi lui montrer qu'on était là, qu'il avait notre appui, et que hum.. qu'il n'était pas seul. On essayait de le rassurer, d'avoir les mots justes parce qu'on connaissait la situation . D'avoir des regards un peu plus appuyés envers lui, d'être physiquement, plus souvent à côté de lui etc. Et puis répondre à sa détresse. Quand lui à un geste de détresse y répondre et ne pas l'ignorer ».
-----------------	---

Il n'y a qu'une seule réaction non-soutenante la détresse/malaise liée à cette situation exprimée par la participante P18, de profil 1 (Annexes 5 et 9) .

P18 Profil 1	« J'ai été happé comme... Je ne sais pas, je n'étais pas prête à ce genre de situation . C'est ce qui m'a, moi, c'est ce qui m'a sauté aux yeux. D'abord, j'ai été un peu... un peu paralysé on va dire. C'est-à-dire que j'ai eu quelques secondes ou je l'ai regardé faire, en me disant «Qu'est-ce qu'il se passe réellement? Pourquoi?» . Enfin je ne comprenais pas pourquoi il se mettait dans cet état-là. Donc il y a un moment où j'étais en observation (...) il me parlait, il envoyait son matériel et là je me suis dit bon, ce ne sont pas juste des paroles, il faut que je me mette en action. Et du coup, j'ai été tenté de m'énerver et au final je lui ai dit «Si tu veux te calmer, tu vas dans le couloir et après on en discute ensemble». Et au final, c'est ce qu'il a fait. Mais bon, j'ai eu un bon moment de paralysie, un peu de panique» .
-----------------	---

La situation 2 renvoyait aux réactions générales des enseignants face à une émotion négative exprimée par un élève. Dans ce cas-là également, la stratégie de l'explicitation cognitive est utilisée (Annexes 5, 6, 9 et 12).

P18 Profil 1	« Mais si c'est une émotion négative dans le sens, entre élèves, ce genre de choses... je ne sais pas, j'ai l'impression de ... hum, enfin j'essaie avec des mots de rétablir la chose. Mais je me sens moins impliqué du coup donc j'arrive quand même à prendre du recul (...). »
P32 Profil 5	« J'essaie de faire prendre du recul à l'élève , parce que je pense que tout seul, il ne prend pas de recul. Et voilà, il a assez d'émotions immédiatement et il n'a pas assez de capacités cognitives pour prendre du recul sur la situation, essayer de lui faire verbaliser pourquoi il est triste, pourquoi il a cette émotion . J'essaie aussi (...). de ne pas aussi mettre en jeu mes émotions également. (...) Je vais pas moi, c'est-à-dire que je reste calme, je ne vais pas ajouter de la nervosité à la situation. J'essaie(...)d'être le plus neutre possible dans la situation. (...) Puis essayer de le faire verbaliser, ce qu'il ressent, pourquoi il le ressent et de le rassurer dans... dans ce genre de situation typique . Après pour une autre émotion négative, en général c'est ce que je fais aussi. »

L'enseignante, rattaché au profil 1, va également mettre en place en plus d'une stratégie soutenante (l'explicitation cognitive), une stratégie non soutenante : la punition/réprimande. Elle explique que sa réaction va dépendre de différents paramètres. Elle

précise que si elle se sent visée, sa réaction ne sera pas la même ce qui a entrainer l'explication d'une réaction non soutenante (Annexes 5, 6, 9 et 12).

P18 Profil 1	« <i>Ca dépend un peu de l'émotion négative. Si je me sens un peu (hésitation)... visée, ou pas en fait. C'est-à-dire que si c'est un élève, qui, je ne sais pas, qui, qui... ce n'est pas vraiment qu'il m'insulte mais qu'il m'interpelle et.. et que je suis réellement visée euh... là tout de suite, je vais ... bah je vais un peu me mettre en colère quoi. (rire gêné). C'est-à-dire que je vais avoir tendance à... à ... pas forcément... pas être très sympathique mais à faire du sarcasme ou de l'ironie et... c'est pas très constructif quoi</i> ».
-----------------	--

Dans la situation 3, nous retrouvons pour les deux enseignantes des réactions soutenantes différentes : la socialisation et l'encouragement des émotions (5, 6, 9 et 12).

Socialisation	P18 Profil 1	« <i>J'essaie de, j'essaie de remercier et de prendre cela sur le ton de la plaisanterie et de ce genre de choses. »</i>
Encouragement des émotions	P32 Profil 5	« <i>Je pense que (...) il n'y a plus ce problème de devoir accompagner l'émotion quand elle est positive déjà on peut plus facilement la laisser aller. (...), il y a moins besoin de l'intervention de l'adulte (...) au contraire valoriser ce genre d'émotions et montrer (...) montrer son contentement, (...). Pour montrer qu'elle est plutôt améliorative et que c'est plutôt agréable pour l'adulte d'être face à ce genre d'émotion. »</i>

Pour cette troisième situation, nous pouvons également identifier une réaction non soutenante, la détresse/malaise (1) de l'enseignante de profil 1 dans l'OE (Annexes 5 et 9).

P18 Profil 1	« <i>Bah ... je suis un peu ... surprise on va dire. (rire). C'est que.. je ne m'attends pas à ... j'ai plus l'habitude du moins à des manifestations négatives que du coup.. je suis un peu surprise. Et je ne sais pas.. enfin, je me pose toujours un peu la question, entre, est-ce que... c'est soit un compliment pour ce qu'on a fait en classe, ou une marque d'affection, je suis toujours un peu ... ouais un peu surprise. »</i>
-----------------	---

Nous pouvons donc observer que l'enseignante de profil 5 a plus de réactions soutenantes (5 pour toutes les situations) et n'exprime pas de réactions non-soutenantes pour toutes les situations par rapport à l'enseignante de profil 1. Cette dernière exprime 4 réactions soutenantes sur toutes les situations et une réaction non-soutenante pour chaque situation. Ces réactions non-soutenantes sont de l'ordre de la détresse/malaise face à une émotion à la réprimande. L'enseignante de profil 5 a donc plus de réactions soutenantes et rapporte moins de réactions non-soutenantes que l'enseignante de profil 1.

b2) Analyse complémentaire des profils 3 et 4

Pour continuer, nous pouvons analyser les entretiens des enseignantes de profil 3 et 4, qui permettent de nous apporter des informations supplémentaires sur les réactions des enseignants en fonction de leur profil. Sur la question de l'importance des émotions en classe sur l'échelle allant de «Pas du tout» (0), « Un peu » (1), « Modérément » (2), « Beaucoup » (3) à « Extrêmement » (4) (Annexes 4, 7, 8, 10, 11 et 13).

Les scores sur les questions d'après l'échelle du premier thème de l'émotion dans le contexte scolaire.

	Score question 1	Score question 2
P7	3	1
P8	3	1
P31	3	3

Nous pouvons observer que, comme pour les enseignantes de profil 1 et 5, les enseignantes considèrent que les émotions sont importantes en classe parce qu'elles peuvent perturber les apprentissages en agissant sur la concentration des élèves. Les scores à la question 2 varient plus. La prise en compte de leurs émotions est tout aussi importante cependant pour deux enseignantes, mais elles indiquent une réponse basse avec l'échelle (1). L'une des enseignantes explique que cet élément est important, mais qu'elle est déjà censée savoir gérer ses émotions et se concentre donc sur celles de ses élèves. Tandis que l'autre enseignante estime que ces émotions ne sont pas censées apparaître dans la classe afin de ne pas impacter ses élèves (Annexes 10, 11 et 13).

Ensuite, dans la situation 1, nous distinguons pour les trois enseignantes, la stratégie de l'explicitation cognitive. Les enseignantes désignées comme P31 et P8, de profil 3 et 4, décrivent avoir isolé l'élève pour qu'il puisse se calmer à son rythme pour ensuite aller discuter avec lui de la situation (Annexes 4, 7, 8, 10, 11 et 13). Nous avons pu également remarquer que l'enseignante P7, de profil 3, n'exprime pas qu'une seule réaction pour une situation précise. Dans ce cas-là, l'explicitation cognitive vient souvent après, pour cette situation, un réconfort de l'élève par l'enseignant (Annexes 8 et 10).

P7 Profil 3	<p>Réconfort : « Je lui ai dit qu'il avait le droit d'avoir peur que c'était normal (...) que ça le mettait quand même dans une situation physique ... dérangeante et que du coup c'était un peu normal qu'il soit un peu inquiet mais que ... voilà, je l'ai rassuré, (...) comment sûrement ça allait se passer, (...) Voilà que les adultes étaient là autour de lui pour prendre soin de lui et que ça allait bien se passer. »</p> <p>Explicitation cognitive: « (...) on a prit un petit temps pour... discuter (...)après il est reparti. Il était prêt du coup à travailler mais il a eu besoin de passer par ce petit moment de je te</p>
----------------	--

<i>balance ce qui ne va pas et je sais que toi tu vas faire quelque chose avec. »</i>

La situation 2 renvoyait aux réactions générales des enseignants face à une émotion négative exprimée par un élève. Dans ce cas-là également, la stratégie de l'explicitation cognitive est utilisée par les trois enseignantes. Elles décrivent toutes les trois mettre en place des discussions avec l'élève afin de comprendre la situation, l'état de ce dernier, d'où provient cette émotion (Annexes 4, 7, 8, 10, 11 et 13).

D'autres stratégies sont également mises en place comme l'encouragement dans l'expression des émotions. Pour cette situation, nous distinguons également une réaction non-soutenante mise en place par une enseignante: la première la minimisation (1). Cette stratégie non-soutenante n'est pas la seule à être utilisée. Elle est instaurée en parallèle de la stratégie soutenante. Cette première enseignante de profil 3, met en place l'explicitation cognitive tout en expliquant qu'elle va dévaluer l'émotion ressentie (Annexes 4, 7, 8, 10, 11 et 13).

P31 Profil 3	Explicitation cognitive : « <i>Discuter avec cet élève pour essayer de comprendre pourquoi</i> »
	Minimisation : « <i>Lui montrer que ce n'est peut-être pas la peine d'avoir des émotions aussi fortes</i> »

Pour la situation 3, nous allons retrouver plusieurs réactions soutenantes. Tout comme les enseignantes de profil 1 et 5, les autres enseignantes vont mettre en place des stratégies d'encouragement des émotions et de la socialisation (Annexes 4, 7, 8, 10, 11 et 13).

Socialisation	P31 Profil 3	« <i>Alors... si c'est un élève qui a un excès de joie pendant la récréation ... on le laisse s'exprimer. »</i>
	P8 Profil 4	« <i>Je l'écoute donc voilà... je me montre intéressé, je pense, au maximum. Et... voilà. J'essaie de m'intéresser à eux. »</i>
Encouragement	P8 Profil 4	« <i>(...) ça dépend aussi du degré d'intensité, de l'expression de l'émotion. (...) je prends ce qu'ils me disent en considération. Je m'en sers. Je le saisis avec enthousiasme. (...) Je me montre intéressé, je pense, au maximum. (...). J'essaie de m'intéresser à eux. »</i>
	P7 Profil 3	« <i>J'adore savoir(...)ce qui les met en joie(...) ce qui provoque un intérêt (...) qu'on partage aux autres (...) ça fait du bien de voir que les autres ils sont heureux aussi (...) on a le droit de se réjouir (...). J'aime bien qu'il puisse le dire (...) être à l'aise avec leurs émotions qu'elles soient positives ou négatives. »</i>

3) Comparaison des profils

Après observation des profils et des entretiens, nous pouvons constater que peu importe les situations, les enseignantes vont utiliser en parallèle plusieurs réactions pour une même situation afin de répondre aux différents besoins des élèves. Nous pouvons également

identifier la stratégie la plus employée par les enseignantes, celle de l'explicitation cognitive. Cette stratégie est mise en place par presque toutes les enseignantes dans les situations 1 et 2. Nous pouvons faire le lien avec leurs réponses aux premières questions de l'entretien qui montraient que pour toutes les enseignantes, les émotions des élèves sont importantes et qu'il est important de les gérer pour améliorer les apprentissages et le bien-être.

En ce qui concerne les réactions des enseignants, nous remarquons que les réactions non-soutenantes ont été évoqués par deux enseignantes de profil 1 et 3. Celle qui en évoque le plus est une enseignante de profil 1 avec un score de 0,83 au REGEMO et de 1,71 au REPCOG. Cette enseignante mentionne différentes réactions soutenantes et non-soutenantes en fonction des situations : réconfort, explicitation cognitive et détresse/malaise pour la situation 1, explicitation cognitive et réprimandes pour la situation 2 et socialisation et malaise pour la situation 3 (Annexe 5). En tout elle va évoquer 4 réactions soutenantes et 3 réactions non soutenantes, une dans chaque situation.

La seconde enseignante à avoir évoqué des réactions non-soutenantes est une enseignante de profil 3. Elle met en place différentes réactions également. Elle va utiliser l'explicitation cognitive pour les situations 1 et 2, ainsi qu'une seule réaction non-soutenante, la minimisation dans la situation 2. Pour ce qui est de la situation 3, elle met en place la stratégie soutenante de la socialisation (Annexe 4).

L'autre enseignante, de profil 3, comptabilise 3 réactions soutenantes, une pour chaque situation, et n'évoque pas de réactions non-soutenantes (Annexe 8). Elle met en place du réconfort dans la situation 1, de l'explicitation cognitive dans la situation 2 et de l'encouragement de l'expression de l'émotion dans la situation 3 .

Les enseignantes P8 et P32, respectivement de profil 4 et 5, totalisent le plus de réactions soutenantes (5) et n'évoquent aucune réaction non-soutenante (Annexes 8 et 6). Ces enseignantes ont des profils comportant les moyennes les plus hautes aux dimensions REPCOG et REGEMO et évoquent plus de réactions soutenantes que les enseignantes de profil 3, avec des scores moyens au PEREXT et REGEMO, mais élevés au REPCOG. Ces enseignantes, quant à elles, expriment presque autant de réactions soutenantes que l'enseignante de profil 1, mais moins de réactions non-soutenantes. Seulement une seule des enseignantes du profil 3 a exprimé une réaction non soutenante. Malgré que le profil 1 se caractérise par des valeurs élevées pour la dimension PEREXT, il est décrit dans la littérature comme pouvant poser des difficultés notamment à cause des scores faibles en REGEMO.

Nous pouvons donc observer que l'enseignante de profil 5 a plus de réactions soutenantes et exprime moins de réactions non-soutenante par rapport au profil 1. Ce dernier est le profil qui évoque le plus de réactions non-soutenantes.

Les enseignantes avec des valeurs plus élevées aux scores du REPCOG et surtout du REGEMO ont donc plus de réactions soutenantes que les autres enseignants. P8 avec 3,6 au REGEMO et 3 au REPCOG ainsi que P32 avec 2,5 au REGEMO et 2,6 au REPCOG. Les enseignants avec des scores moins élevés au REGEMO, mais élevés au REPCOG comme P31 (2,8 au REPCOG et 1,6 au REGEMO) et P7 (3,4 au REPCOG et 1,83 au REGEMO) mettent également en place des réactions soutenantes, mais en décrivent un peu moins. L'enseignante exprimant le plus de réactions non-soutenantes est une enseignante de profil 1 avec un score de 0,83 au REGEMO et de 1,71 au REPCOG.

VII. Discussion

Comme expliqué dans l'introduction de ce travail, cette recherche cherchait à observer les scores les plus élevés aux dimensions REPCOG (Représentation cognitive des émotions), REGEMO (Régulation des émotions) et PEREXT (Perception des indicateurs émotionnels externes) avec leurs réactions face aux émotions de leurs élèves afin d'examiner si elles sont soutenantes ou moins soutenantes.

L'ensemble des analyses des différents entretiens ont permis de mettre à jour plusieurs points identifiés précédemment. La première est que la stratégie la plus employée par les enseignants, en général, pour faire face aux émotions de leurs élèves, était l'explicitation cognitive. La seconde est que plusieurs réactions différentes, soutenantes comme non soutenantes, peuvent être mise en place dans une même situation ou en parallèle.

Ensuite nous avons pu constater que l'enseignante avec les scores les plus élevés aux dimensions REPCOG et REGEMO rapportent le plus de réactions soutenantes et le moins de réactions non-soutenantes. A l'inverse, l'enseignante avec les scores les plus bas sur ces mêmes dimensions évoque un peu moins de réactions soutenantes mais surtout plus de réactions non-soutenante. Nous pouvons cependant constater que la dimension PEREXT (perception des indicateurs émotionnels externes) ne semble pas avoir l'impact théorisé dans l'hypothèse de ce travail. En effet, l'enseignante de profil 1, celle avec les scores les plus faibles aux dimensions REPCOG et REGEMO, a un score de 3 à la dimension PEREXT

tandis que les autres enseignantes ont des scores compris entre 1,83 et 2,66. On retrouve cet effet avec les 32 participants ayant répondu au questionnaire de l'OE. En moyenne, les scores obtenus à cette dimension PEREXT étaient de 2,54 pour les enseignants de profil 1 contre 1,88 pour ceux du profil 3, 1,35 pour ceux du profil 4 et 2,38 pour ceux du profil 5.

L'hypothèse de recherche présentée dans la problématique tend à ne pas être validée entièrement. Seules les dimensions REGEMO et REPCOG semblent montrer un lien avec les réponses soutenantes et non-soutenantes des enseignants. L'enseignante de profil 5 évoque plus de réaction soutenantes que la plupart des profils et l'enseignante de profil 1 évoquent plus de réactions non-soutenantes que les quatre autres profils. Pour ce qui est des résultats complémentaires, nous observons bien que l'enseignante de profil 4, avec des scores plus élevés au REPCOG et REGEMO que le profil 3, évoque un peu plus de réactions soutenantes que ce dernier. De manière globale, les résultats obtenus pour la catégorisation des profils sont cohérents avec la littérature (Reichert, Genoud et Zimmermann, 2012). Les moyennes aux différentes dimensions de l'OE pour les 32 participants s'approchent des moyennes types des profils de Reichert, Genoud et Zimmerman (2012) (tableau 2). Nous avons traité les résultats en répartissant les participants du questionnaire et de l'entretien dans les profils de l'OE. La répartition par profil permettait d'obtenir les valeurs moyennes des scores pour toutes les dimensions et ainsi identifier les scores les plus élevés ou les moins élevés dans les dimensions REPCOG, REGEMO et PEREXT. Il se trouve que les moyennes des scores les plus élevés en fonction des profils pour la dimension PEREXT appartenaient aux profils 1, 2 et 5 avec une moyenne située entre 2 et 2,5. Orvola, Ebiner et Genoud (2015) qui ont également fait passer le questionnaire de l'Ouverture émotionnelle à des enseignants, théorisent que les scores les plus faibles à la dimension PEREXT, pour certains profils, pourraient s'expliquer par la dimension de la régulation des émotions (REGEMO). Les manifestations corporelles seraient « contrôlées » et les manifestations d'indicateurs émotionnels seraient moindres car ces personnes ressentiraient moins d'émotions que d'autres dans leur quotidien. Nous pouvons également théoriser que le profil 3 est caractérisé par Reichert et Genoud (2012), comme étant plus « internalisé » que les autres profils, les indicateurs émotionnels extérieurs seraient donc moins perceptibles face aux indicateurs émotionnels intérieurs, ce qui expliquerait les scores plus bas à la dimension PEREXT pour ce profil.

D'après les valeurs moyennes pour les profils 4 et 5 de Reicherts, Genoud et Zimmerman (2012), le profil 5 aurait des scores plus élevés dans les dimensions REPCOG et REGEMO. Dans cette recherche, c'est bien le cas quand on compare les valeurs moyennes de ces dimensions avec les 32 participants mais pas quand l'on compare pour les 5 participants. En effet, les valeurs de REPCOG (2,64) et de REGEMO (2,71) pour le profil 4 sont plus faibles que le profil 5 avec 2,88 au REPCOG et 3 au REGEMO quand l'échantillon est plus grand. Cependant, pour la partie entretien, les scores du profil 4 sont plus élevés (REPCOG = 3 et REGEMO = 3,3) que ceux du profil 5 (REPCOG = 2,85 et REGEMO = 2,5). L'échantillon étant plus réduit, une personne par profil, pourrait expliquer ces différences. Nous sommes cependant restés sur le profil 5 pour nos analyses vis-à-vis des informations présentes dans la littérature et les scores pour les 32 participants.

Si nous observons les réponses aux entretiens, nous pouvons constater que les réponses des enseignants face aux émotions de leurs élèves semblent pouvoir être regroupées d'après la catégorisation de Daffet et Nader-Grosbois (2011) portant sur les réponses des parents face aux émotions de leurs enfants. Cela tend à confirmer les propos d'Eisenberg, Cumberland et Spinrad (1998) qui déclaraient que, face aux émotions négatives, d'autres éducateurs sont similaires à celles des parents (Daffet et Nader-Grosbois, 2011). Dans la présente recherche nous avons également observé que les réponses des enseignants face à une émotion positive pouvaient être les mêmes que les réponses des parents d'après la catégorisation de Daffet et Nader-Grosbois (2011).

Nous pouvons également nous interroger sur des différences au niveau de l'âge des enseignants en fonction de leurs profils d'OE. En effet, ce travail ne se focalisait pas sur les profils des enseignants en fonction de leur âge. Nous pouvons cependant nous demander si l'âge a un effet sur le profil d'Ouverture émotionnelle. Parmi les 5 participants à l'entretien, l'enseignante de profil 5 fait partie des plus jeunes de l'échantillon (23 ans). Une enseignante plus jeune d'un an (22 ans), quant à elle, fait partie du profil 3 tandis que la participante la plus âgée (42) fait également partie du même profil. De plus, pour les 32 participants, nous observons que la moyenne d'âge est aux alentours de 40-43 ans pour chacun des 5 profils. Nous pouvons donc nous interroger sur ces différences liées à l'âge pour leur OE ainsi que pour la mise en place de réactions soutenantes. Maggiori (2012), qui s'intéresse à l'Ouverture

émotionnelle et au vieillissement, décrit que la sensibilité affective ainsi que l'attention que l'on porte à son vécu affectif vont évoluer avec le temps. D'après son étude, la population caractérisée comme « young-old » d'âge moyen de 67 ans, montrerait un traitement affectif en partie similaire que ce que nous pouvons constater avec des individus plus jeunes. L'auteur conclut qu'il serait intéressant de mettre en place des recherches longitudinales afin d'observer l'évolution de l'Ouverture émotionnelle auprès des populations plus âgées.

Avec cette question, se pose également une interrogation sur l'ancienneté des enseignants. En effet, si la question de la variation des profils de l'OE se pose en fonction de l'âge des participants, nous pouvons également nous interroger sur les réponses des enseignants face aux émotions d'un élève en fonction de leur ancienneté. Nous avons pu constater que dans l'échantillon de cette recherche (32) l'ancienneté varie et allait de 1 an à 38 ans d'ancienneté. De plus, pour les deux enseignantes de profil 3, nous avons pu observer que la plus jeune (1 an d'ancienneté) avait évoqué une réaction non-soutenante en parallèle d'une moins soutenante tandis que l'autre enseignante de 5 ans d'ancienneté n'en a pas évoqué.

Ensuite, nous pouvons revenir sur les limites de ce travail. La première, une variable externe, se porte sur la taille des échantillons. Dans un premier temps, le nombre de participants au questionnaire de l'Ouverture émotionnelle a permis d'obtenir un plus large échantillon afin de recueillir des profils, mais également de contacter les enseignants pour la seconde partie de la recherche. Cependant la construction des clusters entrepris par Reicherts et Genoud (2012), est tiré de différentes études comportant un plus large échantillon (N=430), tandis que le présent était beaucoup plus réduit (N=32). De plus, le plus faible échantillon pour la partie des entretiens de cette recherche (N=5) n'est pas représentatif du nombre de réactions soutenantes ou non-soutenantes que peuvent avoir les enseignants en fonction de leurs scores à certaines dimensions de l'Ouverture émotionnelle. Cela nous permet cependant d'obtenir une première approche de la question.

Une seconde limite peut se porter sur la sélection des dimensions de l'OE. Pour cette recherche, seules 5 dimensions sur les 6 du test de DOE-36 ont été calculés, mais l'hypothèse générale ne portait que sur 3 de ces 5 dimensions (REPCOG, REGEMO et PEREXT). Il aurait pu être intéressant de comparer les résultats obtenus pour chacune des dimensions et observer s'il y avait des différences dans les réactions soutenantes ou non-soutenantes, afin d'établir des profils de fonctionnement plus complet.

Et enfin, nous pouvons nous interroger quant à la désirabilité sociale des participants. En effet, la seconde partie de la procédure peut avoir été impactée par ce biais. L'entretien semi-directif, est une méthode de recueil de données, pouvant être influencé par différents facteurs comme les caractéristiques de l'interviewer, le thème abordé, le besoin de se conformer ou de donner une certaine image de soi etc. (Borst et Cachia, 2018).

Nous avons précédemment évoqué les résultats de la recherche de Maggiori (2012), qui s'est intéressé au vieillissement en lien avec l'Ouverture émotionnelle. Nous pouvons donc nous interroger sur l'évolution des profils d'Ouverture émotionnelle en fonction de l'âge ou de l'ancienneté. Pour les réactions des enseignants face aux émotions de leurs élèves, nous pouvons également nous questionner sur la formation antérieure des enseignants pour observer si elle impacte leurs réactions.

VIII. Conclusion

Pour conclure, nous nous sommes demandés que les sont les réponses des enseignants face aux émotions exprimées par leurs élèves en fonction de leurs profils d'Ouverture émotionnelle. Avec nos résultats, nous avons pu observer que les enseignants avec des scores plus élevés dans les dimensions de la représentation cognitive des émotions (REPCOG) et la régulation des émotions (REGEMO) mettraient en place plus de réactions soutenantes tandis que les enseignants avec des scores plus bas sur ces mêmes dimensions auraient des réactions moins soutenantes. Avec les éléments présentés dans la partie théorique, nous avons pu observer que l'émotion est présente à l'école et qu'elle impacte tous ces acteurs élèves comme enseignants. Au vu des impacts possibles des émotions sur les apprentissages (effets facilitateurs ou perturbateurs), une écoute et une régulation des expressions émotionnelles sont donc essentielles pour que les élèves puissent faire face à leurs émotions, à celles d'autrui, pour mettre en place une socialisation et favoriser les apprentissages (Daffe et Nader-Grosbois, 2011; Mazzone et Nader-Grosbois, 2015; Kotsou, 2014). L'enseignant a donc un rôle à jouer dans tout cela. Cette recherche permet de théoriser que la façon dont vont fonctionner affectivement les enseignants auraient donc un impact sur la manière dont ils vont réagir face aux émotions exprimées par des élèves. Des limites au niveau des échantillons, des biais des entretiens et même sur le traitement des résultats ont pu impacter cette recherche. C'est pour cela qu'il serait intéressant de traiter sur un plus grand échantillon les réactions des enseignants en fonction de l'ensemble de leur profil d'Ouverture émotionnelle ou de s'interroger sur des effets de l'âge, d'ancienneté ou de formation sur ces réactions d'enseignants.

Bibliographie

Article

Annexes Questionnaires et item-key, 2012. In: *L'ouverture émotionnelle* [en ligne]. Wavre: Mardaga. p. 277-298. PSY-Émotion, intervention, santé. ISBN 978-2-8047-0103-1. Consulté à l'adresse: <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-p-277.htm>

AUDRIN, Catherine, 2020. Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation* [en ligne]. 1 juin 2020. No. 41. DOI [10.4000/ree.541](https://doi.org/10.4000/ree.541). Consulté à l'adresse: <http://journals.openedition.org/ree/541>

BORST, Grégoire et CACHIA, Arnaud, 2018. Chapitre premier. Les méthodes descriptives. In: [en ligne]. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. p. 17-39. Que sais-je ? ISBN 978-2-13-081205-0. Consulté à l'adresse: <https://www.cairn.info/les-methodes-en-psychologie--9782130812050-p-17.htm>

Cuisinier Frédérique, « Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? », *Recherche & formation*, 2016/1 (n° 81), p. 9-21. DOI : 10.4000/rechercheformation.2603. URL : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-9.htm>

Cuisinier Frédérique, Sanguin-Bruckert Christine, BruckertJean-Pierre *et al.*, « Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? », *L'Année psychologique*, 2010/1 (Vol. 110), p. 3-48. DOI : 10.4074/S0003503310001016. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2010-1-page-3.htm>

Daffe Valentine, Nader-Grosbois Nathalie, « Comportements parentaux à l'égard des émotions et des croyances et Théorie de l'esprit chez l'enfant », dans : Nathalie Nader-Grosbois éd., *La théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Questions de personne », 2011, p. 301-321. DOI : 10.3917/dbu.nader.2011.01.0301. URL : <https://www.cairn.info/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235-page-301.htm>

ESPINOSA, Gaëlle, 2020. De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation* [en ligne]. 1 juin 2020. No. 41.

DOI [10.4000/ree.529](https://doi.org/10.4000/ree.529). Consulté à l'adresse: <http://journals.openedition.org/ree/529>

ESPINOSA, Gaëlle, 2016. Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation* [en ligne]. 1 juin 2016. No. 26. DOI [10.4000/ree.6663](https://doi.org/10.4000/ree.6663). Consulté à l'adresse: <http://journals.openedition.org/ree/6663>

GAY, Philippe et GENOUD, Philippe A., 2020. Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation* [en ligne]. 1 juin 2020. No. 41. DOI [10.4000/ree.572](https://doi.org/10.4000/ree.572). Consulté à l'adresse: <http://journals.openedition.org/ree/572>

GENOUD, Philippe A., KAPPELER, Gabriel et GAY, Philippe, 2020. Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en éducation* [en ligne]. 1 juin 2020. No. 41. DOI [10.4000/ree.519](https://doi.org/10.4000/ree.519). Consulté à l'adresse: <http://journals.openedition.org/ree/519>

HARGREAVES, Andy, 2001. Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*. décembre 2001. Vol. 103, no. 6, p. 1056-1080. DOI [10.1111/0161-4681.00142](https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142).

IMBERT, Geneviève, 2010. L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*. 2010. Vol. N° 102, no. 3, p. 23. DOI [10.3917/rsi.102.0023](https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023).

KOTSOU, Ilios, 2014. *Chapitre 6. La compréhension des émotions*. In: MIKOLAJCZAK, Moïra, *Les compétences émotionnelles* [en ligne]. Dunod. p. 115. [Consulté le 17 juin 2021]. ISBN 978-2-10-071294-6. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100712946-page-115.htm>

Maggiore Christian, « Ouverture émotionnelle et vieillissement. Affectivité et dimensions du traitement émotionnel chez les *young-olds* », dans : Michaël Reicherts éd., *L'ouverture émotionnelle. Une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels*. Wavre, Mardaga, « PSY-Émotion, intervention, santé », 2012, p. 123-136. URL : <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-page-123.htm>

Mazzone Stéphanie, Nader-Grosbois Nathalie, « Chapitre 7. Comment les parents

soutiennent-ils le développement émotionnel de leur enfant ? », dans : Isabelle Roskam éd., *Stress et défis de la parentalité. Thématiques contemporaines*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Carrefour des psychothérapies », 2015, p. 153-168. DOI : 10.3917/dbu.rokam.2015.01.0153. URL : <https://www.cairn.info/stress-et-defis-de-la-parentalite--9782807300149-page-153.htm>

MIKOLAJCZAK, Moïra, 2014. *Chapitre 1*. Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. In: MIKOLAJCZAK, Moïra, *Les compétences émotionnelles* [en ligne]. Dunod. p. 1. [Consulté le 17 juin 2021]. ISBN 978-2-10-071294-6. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100712946-page-1.htm>

MIKOLAJCZAK, Moïra, 2014. *Chapitre 2*. Les émotions. In: MIKOLAJCZAK, Moïra, *Les compétences émotionnelles* [en ligne]. Dunod. p. 11. ISBN 978-2-10-071294-6. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100712946-page-11.htm>

NÉLIS, Delphine, 2014. *Chapitre 3*. L'identification des émotions. In: MIKOLAJCZAK, Moïra, *Les compétences émotionnelles* [en ligne]. Dunod. p. 37. ISBN 978-2-10-071294-6. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100712946-page-37.htm>

NÉLIS, Delphine, 2014. *Chapitre 4*. L'identification des émotions d'autrui. In: MIKOLAJCZAK, Moïra, *Les compétences émotionnelles* [en ligne]. Dunod. p. 59. ISBN 978-2-10-071294-6. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100712946-page-59.htm>

ORLOVA, Kristina, EBINER, Jérôme et GENOUD, Philippe A., 2015. Émotions et apprentissages scolaires: Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche & formation*. 30 septembre 2015. No. 79, p. 27-42. DOI [10.4000/rechercheformation.2435](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435).

REICHERTS, M., CASELLINI, D., DUC, F. et GENOUD, P.-A., 2007. L' « Ouverture émotionnelle » dans les Troubles de la dépendance et les Troubles de la personnalité. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*. septembre 2007. Vol. 165, no. 7, p. 485-491. DOI [10.1016/j.amp.2006.01.023](https://doi.org/10.1016/j.amp.2006.01.023).

REICHERTS, Michaël et GENOUD, Philippe A., 2012. Les instruments DOE. Développement, modélisation et caractéristiques psychométriques. In: *L'ouverture émotionnelle* [en ligne]. Wavre: Mardaga. p. 43-56. PSY-Émotion, intervention, santé. ISBN 978-2-8047-0103-1. Consulté à l'adresse: <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-p-43.htm>

REICHERTS, Michaël, GENOUD, Philippe A. et ZIMMERMANN, Grégoire, 2012. Introduction : travailler avec l'Ouverture émotionnelle. In: *L'ouverture émotionnelle* [en ligne]. Wavre: Mardaga. p. 9-21. PSY-Émotion, intervention, santé. ISBN 978-2-8047-0103-1. Consulté à l'adresse: <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-p-9.htm>

REICHERTS, Michaël, GENOUD, Philippe A. et ZIMMERMANN, Grégoire, 2012. Introduction : travailler avec l'Ouverture émotionnelle. In: *L'ouverture émotionnelle* [en ligne]. Wavre: Mardaga. p. 9-21. PSY-Émotion, intervention, santé. ISBN 978-2-8047-0103-1. Consulté à l'adresse: <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-p-9.htm>

REICHERTS, Michaël, GENOUD, Philippe A. et ZIMMERMANN, Grégoire, 2012. L'Ouverture émotionnelle. Conception et modèle théorique. In: *L'ouverture émotionnelle* [en ligne]. Wavre: Mardaga. p. 25-42. PSY-Émotion, intervention, santé. ISBN 978-2-8047-0103-1. Consulté à l'adresse: <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-p-25.htm>

REICHERTS, Michaël, GENOUD, Philippe A. et ZIMMERMANN, Grégoire, 2012. Synthèse et perspectives. In: *L'ouverture émotionnelle* [en ligne]. Wavre: Mardaga. p. 269-275. PSY-Émotion, intervention, santé. ISBN 978-2-8047-0103-1. Consulté à l'adresse: <https://www.cairn.info/ouverture-emotionnelle--9782804701031-p-269.htm>

SANDER, David et SCHERER, Klaus R., 2019. Chapitre 1. La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels: In: *Traité de psychologie des émotions* [en ligne]. Dunod. p. 1-39. [Consulté le 17 juin 2021]. ISBN 978-2-10-079327-3. Consulté à l'adresse: <https://cairn.info/traite-de-psychologie-des-emotions-2019--9782100793273-page-1.htm?ref=doi>

SOULIER, Lucille, LARGY, Pierre et SIMOËS-PERLANT, Aurélie, 2017. L'effet d'une induction émotionnelle par la musique sur la production des accords nominal et verbal : étude

chez l'enfant d'école primaire. *L'Année psychologique*. décembre 2017. Vol. 117, no. 04, p. 405-431. DOI [10.4074/S0003503317004031](https://doi.org/10.4074/S0003503317004031).

STROUMZA, Kim, 2007. CHAPITRE 8. Verbalisation et analyse de l'action : analyser le langage dans sa visée interne pour envisager autrement l'écart entre le dire et le faire. In: PLAZAOLA GIGER, Itziar et STROUMZA, Kim, *Paroles de praticiens et description de l'activité* [en ligne]. De Boeck Supérieur. p. 181. ISBN 978-2-8041-5315-1. Consulté à l'adresse: <http://www.cairn.info/paroles-de-praticiens-et-description-de-l-activite--9782804153151-page-181.htm>

VISIOLI, Jérôme, PETIOT, Oriane et RIA, Luc, 2015. Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*. 2015. Vol. 40, no. 2, p. 201. DOI [10.3917/cdle.040.0201](https://doi.org/10.3917/cdle.040.0201).

Ouvrages

GODEFROID J. « Emotion, stress et bien-être subjectif ». IN : *Psychologie, Science humaine et science cognitive*. 3^e éd. Belgique : Deboeck, 2017. p. 607-700.

Textes institutionnels

Ministère de l'Education nationale. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture »(en ligne). Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834 (consulté le

Ministère de l'Education nationale. « Programme du cycle 1 »(en ligne). EDUSCOL, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Ministère de l'Education Nationale. « Programme du cycle 2 »(en ligne). EDUSCOL, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Ministère de l'Education nationale. « Programmes du cycle 3 »(en ligne). EDUSCOL, BOEN

n° 31 du 30 juillet 2020. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Ministère de l'Education nationale. « Programme du cycle 1 »(en ligne). BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015.. Disponible sur :

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Education nationale. « Programme du cycle 2 et 3 »(en ligne). BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

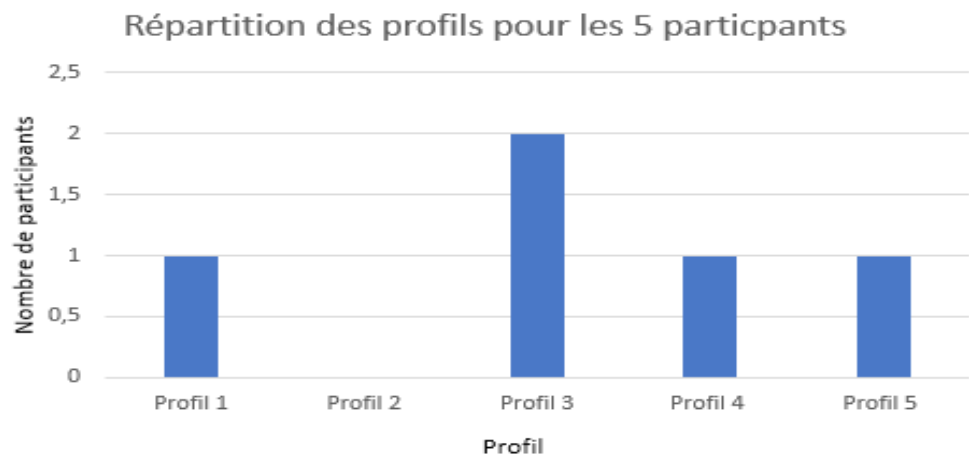
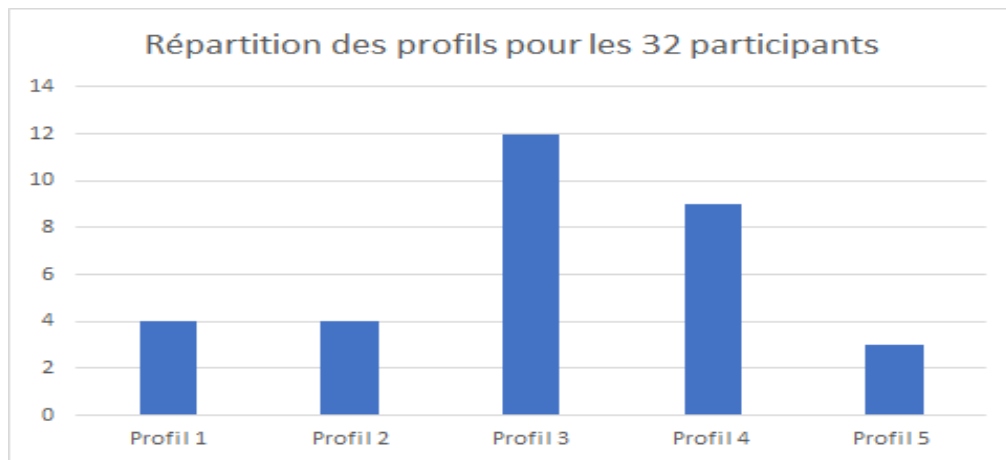
Table des annexes

Annexe 1 : Tableau des caractéristiques des 32 participants au questionnaire	46
Annexe 2 : Tableau de répartition des profils de l'Ouverture émotionnelle des 32 participants et tableau de répartition des profils de l'Ouverture émotionnelle des 5 participants.....	47
Annexe 3 : questionnaire de passation des entretiens.....	49
Annexe 4 : Grille d'analyse d'entretien P31.....	51
Annexe 5 : Grille d'analyse d'entretien P18.....	53
Annexe 6 : Grille d'analyse d'entretien de P32.....	55
Annexe 7 : Grilles d'analyse d'entretien P8.....	56
Annexe 8 : Grille d'analyse d'entretien de P7	57
Annexe 9 : retranscription entretien P18.....	58
Annexe 10 : retranscription d'entretien de P7.....	62
Annexe 11 : retranscription entretien de P31	66
Annexe 12 : retranscription entretien P32.....	68
Annexe 13 : Retranscription entretien de P8.....	71

Annexe 1 : Tableau des caractéristiques des 32 participants au questionnaire

Numéro de participation	Age	Sexe	Niveau de classe	Ancienneté
P1	50	F	PS/MS	26
P2	54	F	Direction	35
P3	58	M	CM1/CM2	38
P4	43	F	GS	17
P5	58	M	Décharge complète	38
P6	39	F	CM1	12
P7	42	F	GS	5
P8	38	F	CM2	15
P9	44	F	CM1/CM2	15
P10	41	F	PS	18
P11	42	F	Classe unique maternelle	18
P12	23	F	GS/CP	2
P13	30	M	Remplaçant	2
P14	38	F	CM1/CM2	11
P15	44	F	PS/MS/GS	17
P16	42	F	CM1	20
P17	42	F	CE1/CE2	18
P18	26	F	CM1	3
P19	54	F	GS	31
P20	46	F	CP/CE1/CE2	23
P21	48	F	CM2	20
P22	56	M	CM1/CM2	33
P23	47	F	CM1/CM2	20
P24	52	F	MS	14
P25	29	F	CM1/CM2	5
P26	43	F	CM1	1
P27	59	F	TPS/PS	35
P28	40	F	PS/GS	12
P29	54	F	CE2/CM1	31
P30	50	M	CP-CE1	16
P31	22	F	CP	1
P32	23	F	PS-MS-GS	1

Annexe 2 : Tableau de répartition des profils de l'Ouverture émotionnelle des 32 participants et tableau de répartition des profils de l'Ouverture émotionnelle des 5 participants



Annexe 3 : questionnaire de passation des entretiens

Numéro	Thème général	Question d'amorce	Question complémentaire	Objectifs
1	Les émotions dans le contexte scolaire	Selon vous, sur une échelle de 0 à 4, à quel point est-il important de prendre en compte les émotions des élèves en classe. 0 = pas du tout / 1= un peu / 2 = moyennement /3= beaucoup /4= extrêmement	S'ils expliquent pourquoi ne pas poser la question suivante Redonner l'échelle et la question si besoin (en séparant bien les deux dans la formulation)	Savoir à quel point il est important pour l'enseignant de prendre en compte les émotions Observer les différences du point de vue sur l'émotion entre celle des élèves et celle de l'enseignant
		Pourquoi ? Pourquoi ce ne serait pas du tout /un peu/ moyennement/beaucoup/ extrêmement important de prendre en compte les émotions en classe ?		
		Selon vous, sur une échelle de 0 à 4, à quel point est-il important de prendre en compte vos émotions en classe ? 0 = pas du tout / 1= un peu / 2 = moyennement /3= beaucoup /4= extrêmement	S'ils expliquent pourquoi ne pas poser la question suivante Redonner l'échelle et la question si besoin (en séparant bien les deux dans la formulation)	
		Pourquoi il serait pas du tout /un peu/ moyennement/beaucoup/ extrêmement important de prendre en compte vos émotions en classe ?		
2	Description d'une situation	Pouvez-vous décrire une situation ou un élève à exprimé ces émotions ?	Dans quelle situation, quels réactions ou comportements a-t-il eu ? Que	Observer comment la description d'une situation ou une émotion est

			s'est-il passé ? Une situation précise, un moment particulier	exprimée Ce qu'il retient comme déclencheur/cause et conséquence de la situation et du comportement de l'élève
3	Reconnaissance de l'émotion	Quelle était l'émotion de l'élève lors de cette situation ? Et comment l'avez-vous reconnu ?	Par exemple, l'élève était déçu/triste/en colère ect Vous vous en êtes aperçu de quelle façon ?	Connaitre l'émotion que l'enseignant identifie Savoir comment l'enseignant identifie cette émotion (sur quoi se base-t-il)
4	Réaction de l'enseignant face à la situation	Pouvez-vous me décrire quelle a été votre réaction face à cette émotion ?	Qu'avez-vous fait ? Qu'elle a été la différence ?	Identifier la réaction de l'enseignant face à la situation Identifier le type de réaction de l'enseignant Obtenir une description du comportement
5	Réaction de l'enseignant en général	Face à une émotion négative exprimés par un élève, comment réagissez-vous ? Même question pour une émotion positive	Relance : - Ça dépend quelle émotion : pouvez-vous me décrire vos réactions en fonction de ces émotions ? - Par exemple en fonction de cette émotion, j'agis généralement comme ceci	Comprendre quels sont les réactions de l'enseignant en générale face à un type d'émotion Observer quelle émotion ils verbalisent

Annexe 4 : Grille d'analyse d'entretien P31

Réactions soutenantes			
Réconfort	Encouragement de l'expression des émotions	Explicitation cognitive	Socialisation
	<p>Situation 3 : <i>Alors.. si c'est un élève qui a un excès de joie pendant la récréation... on le laisse s'exprimer. Mais si c'est pendant la classe et que ça dérange le travail de la classe on essaie de lui faire comprendre gentiment que, c'est bien, on est content pour lui, mais qu'il faut, qu'il faut ... qu'il reste concentré malgré tout.</i></p>	<p>Situation 1 : <i>J'ai isolé l'élève pour qu'il se calme sans faire de mal physiquement ou verbalement à ses camarades. Et j'ai discuté avec lui pour comprendre pourquoi il était en colère. Vu qu'il était en colère, il était fermé à la discussion et j'ai attendu qu'il se calme pour rouvrir la discussion.</i></p> <p>Situation 2 : <i>Discuter avec cet élève pour essayer de comprendre pourquoi et... il montrait que ce n'est peut-être pas la peine d'avoir des émotions aussi forts.</i></p>	<p>Situation 3 : <i>Alors... si c'est un élève qui a un excès de joie pendant la récréation ... on le laisse s'exprimer. Mais si c'est pendant la classe et que ça dérange le travail de la classe on essaie de lui faire comprendre gentiment que, c'est bien, on est content pour lui, mais qu'il faut, qu'il faut... qu'il reste concentré malgré tout.</i></p>

Réactions non soutenantes				
Minimisation	Pratiques directives	Détresse/Malaise	Evitement	Punition /réprimande
<p>Situation 2 : <i>(...)lui montrer que ce n'est peut-être pas la peine d'avoir des émotions aussi fortes.</i></p>	<p>Situation 3 : <i>Mais si c'est pendant la classe et que ça dérange le travail de la classe on essaie de lui faire comprendre gentiment que, c'est bien, on est content pour lui, mais qu'il faut, qu'il faut... qu'il reste concentré malgré tout.</i></p>			

Annexe 5 : Grille d'analyse d'entretien P18

Réactions soutenantes			
Réconfort	Encouragement de l'expression des émotions	Explicitation cognitive	Socialisation
<p>Situation 1 :</p> <p><i>Je ne sais pas trop... Je me suis dit qu'en ayant ce moment-là d'observation, j'ai un peu analysé en gros ce qu'il se passait. J'ai essayé de faire un pas vers lui et j'ai bien vu que lui, il reculait, alors je me suis dis, bon on ne va pas aller sur... enfin j'ai essayé de lui toucher l'épaule pour le calmer mais j'ai bien vu que ça n'allait pas.</i></p>		<p>Situation 1 :</p> <p><i>Donc j'ai vu que de lui proposer de sortir, ça lui allait, mais j'ai essayé de le regarder dans les yeux, mais lui évitait mon regard(...), j'avais l'impression qu'il fallait que je me mette un peu en retrait(...)et puis qu'il allait prendre son temps pour lui et qu'après on en reparlerait. (...) je l'ai surveillé un peu quand même dans le couloir parce que je n'allais le laisser tout seul quoi. Et j'ai vu qu'il pleurait, qu'il commençait à taper dans les murs donc bon, je lui ai dit de prendre une chaise «assieds-toi sur une chaise, calme-toi». Mais il a fini par s'asseoir par terre et pleurer et après c'est lui qui est revenu. Il a toqué à la porte et il a dit « Ça y est, je suis prêt à revenir », donc j'ai continué la classe et au moment où s'était la récréation après, (...) on a discuté tout les deux. Je lui ai demandé ce qu'il s'était passé, il m'a dit « Je me suis mis en colère »(...) je n'avais pas compris pourquoi spécialement il s'était mis en colère, que j'étais surprise et que (...) c'était bien d'être sorti dans le couloir pour se calmer tout seul, mais qu'il n'hésite pas à le faire et qu'on en parle aussi. (...) ce n'est pas que ça ne me dérangeait pas, mais que si lui il arrivait un peu à gérer ça en sortant de la classe et en revenant tout seul et qu'on en parle à chaque fois, moi, ça m'allait comme fonctionnement.</i></p> <p>Situation 2 :</p> <p><i>Mais si c'est une émotion négative dans le sens, entre élèves, (...) enfin j'essaie avec des mots de rétablir la chose. Mais je me sens moins impliqué du coup donc j'arrive quand même à prendre du recul et ça ne me touche beaucoup moins que si c'était... quelque chose dans lequel j'étais visée ;</i></p>	<p>Situation 3 :</p> <p><i>Bah... je suis un peu... surprise on va dire. (rire). C'est que.. je ne m'attends pas à... j'ai plus l'habitude du moins à des manifestations négatives que du coup.. je suis un peu surprise. Et je ne sais pas... enfin, je me pose toujours un peu la question, entre, est-ce que... c'est soit un compliment pour ce qu'on a fait en classe, ou une marque d'affection, je suis toujours un peu... ouais un peu surprise. C'est-à-dire que je ne sais pas si c'est... par intérêt... enfin je me pose toujours la question de si c'est sincère ou pas. Mais dans tous les cas j'essaie de, j'essaie de remercier et de prendre cela sur le ton de la plaisanterie et de ce genre de chose ;</i></p>

Réactions non soutenantes				
Minimisation	Pratiques directives	Détresse/Malaise	Evitement	Punition /réprimande
		<p>Situation 1 : <i>J'ai été happé comme... Je ne sais pas, je n'étais pas prête à ce genre de situation. C'est ce qui m'a, moi, c'est ce qui m'a sauté aux yeux.</i></p> <p><i>D'abord, j'ai été un peu... un peu paralysé on va dire. C'est-à-dire que j'ai eu quelques secondes ou je l'ai regardé faire, en me disant «Qu'est-ce qu'il se passe réellement? Pourquoi? ». Enfin je ne comprenais pas pourquoi il se mettait dans cet état-là. Donc il y a un moment où j'étais en observation de, voilà, il me parlait, il envoyait son matériel et là je me suis dis bon, ce ne sont pas juste des paroles, il faut que je me mettes en action. Et du coup, j'ai été tenté de m'énerver et au final je lui ai dit «Si tu veux te calmer tu vas dans le couloir et après on en discute ensemble». Et au final, c'est ce qu'il a fait. Mais bon, j'ai eu un bon moment de paralysie, un peu de panique</i></p> <p>Situation 3 : <i>Je suis un peu... surprise on va dire.(...) j'ai plus l'habitude du moins à des manifestations négatives que du coup... je suis un peu surprise. Et je ne sais pas... enfin, je me pose toujours un peu la question, entre, est-ce que... c'est soit un compliment pour ce qu'on a fait en classe, ou une marque d'affection, je suis toujours un peu... ouais un peu surprise.</i></p>		<p>Situation 2 :</p> <p><i>Ça dépend un peu de l'émotion négative. Si euh... si je me sens un peu (hésitation) ... visée, ou pas en fait. C'est-à-dire que si c'est un élève, qui, je ne sais pas, qui, qui... ce n'est pas vraiment qu'il m'insulte mais qu'il m'interpelle et.. et que je suis réellement visée euh... là tout de suite, je vais... bah je vais un peu me mettre en colère quoi. (rire gêné). C'est-à-dire que je vais avoir tendance à... à ... pas forcément... pas être très sympathique mais à faire du sarcasme ou de l'ironie et... c'est pas très constructif quoi.</i></p>

Annexe 6 : Grille d'analyse d'entretien de P32

Réactions soutenantes			
Réconfort	Encouragement de l'expression des émotions	Explicitation cognitive	Socialisation
<p>Situation 1 <i>Il avait un fort besoin émotionnel de l'adulte et de la présence de l'adulte. Et c'est une période ou avec ma collègue on lui a apporté beaucoup d'attention. On lui a apporté beaucoup (...) déjà de, de sérénité en... en essayant de lui expliquer pourquoi sa mère était moins disponible pour lui parce qu'elle travaillait. On a aussi été très présent dans les activités pour l'accompagner... Et après aussi lui montrer qu'on était là, qu'il avait notre appui, et que hum.. qu'il n'était pas seul. On essayait de le rassurer, d'avoir les mots justes parce qu'on connaissait la situation D'avoir des regards un peu plus appuyés envers lui, d'être physiquement, plus souvent à côté de lui etc. Et puis répondre à sa détresse. Quand lui a un geste de détresse y répondre et ne pas l'ignorer.</i></p>	<p>Situation 2 : <i>Puis essayer de le faire verbaliser, ce qu'il ressent, pourquoi il le ressent et de le rassurer dans... dans ce genre de situation typique.</i></p> <p>Situation 3 : <i>Je pense que là du coup il n'y a plus ce problème de devoir accompagner l'émotion quand elle est positive déjà on peut plus facilement la laisser aller. Il y a sûrement moins besoin de l'accompagner, il y a moins besoin de l'intervention de l'adulte. Donc peut-être au contraire valoriser ce genre d'émotions et montre que là, et peut-être là cette fois-ci montrer son contentement, face... face à cette émotion. Pour montrer qu'elle est plutôt améliorative et que c'est plutôt agréable pour l'adulte d'être face à ce genre d'émotion.</i></p>	<p>Situation 1 : <i>Et on a essayé cette fois en connaissance de cause, du coup cette fois, de lui apporter les ressources nécessaires. Donc sois les explications, s'entretenir aussi avec sa mère ça a été très important. Pas qu'avec lui. Parce que le problème était lié à l'extérieur là. Donc c'est important de... de prendre son parent comme collaborateur.</i></p> <p>Situation 2 : <i>J'essaie de faire prendre du recul à l'élève, parce que je pense que tout seul, il ne prend pas de recul. Et voilà, il a assez d'émotions immédiatement et il n'a pas assez de capacités cognitives pour prendre du recul sur la situation donc voilà, essayer de lui faire verbaliser pourquoi il est triste, pourquoi il a cette émotion. J'essaie aussi de pas (...) mettre en jeu mes émotions également. Je ... Je vais pas moi, c'est-à-dire que je reste calme, je ne vais pas ajouter de la nervosité à la situation. J'essaie de... d'être le plus neutre possible dans la situation. Émotionnellement parlant. Puis essayer de le faire verbaliser, ce qu'il ressent, pourquoi il le ressent et de le rassurer dans ... dans ce genre de situation typique. Après pour une autre émotion négative, en général c'est ce que je fais aussi.</i></p>	

Annexe 7 : Grilles d'analyse d'entretien P8

Réactions soutenantes			
Réconfort	Encouragement de l'expression des émotions	Explicitation cognitive	Socialisation
<p>Situation 2 : <i>C'est le dialogue. J'essaie d'être rassurante, voire maternante parfois, ça dépend de ce qui se passe pour l'enfant. Euh voilà. De chercher à savoir ce qu'il l'a contrarié ou ... la raison de cette émotion.</i></p>	<p>Situation 3 : <i>Bon après ça dépend aussi du degré d'intensité, de, de l'expression de l'émotion. Euh. Je ne sais pas, je prends ce qu'ils me disent en considération. Je m'en sers. Je le saisis avec enthousiasme. C'est rempli d'émotion positive au quotidien quand même. Je ne sais pas... par exemple j'ai un enfant qui va être grand frère donc voilà ... dès que ... (temps de pause). Hier sa maman est allée à l'hôpital. Eh bien ce matin, il était pressé de venir me dire ou ça en était donc je l'écoute donc voilà... je me montre intéressé, je pense, au maximum. Et... voilà. J'essaie de m'intéresser à eux.</i></p>	<p>Situation 1 : <i>Bah on essaie de dialoguer. On essaie déjà de se poser, de s'asseoir de respirer et puis d'échanger. Soit moi toute seule avec l'élève, soit en en groupe classe. Ca dépend du conflit « écoute prend 2 minutes, va souffler, et puis reviens quand tu es disponible pour parler » aussi. Parce que des fois... ils ne sont pas en état non plus de ... Ils n'arrivent pas à gérer suffisamment rapidement pour ... pour se mettre à désamorcer les conflits de façon orale. Donc on fait un petit sas de décompression puis après on discute.</i></p> <p>Situation 2 : <i>C'est le dialogue. J'essaie d'être rassurante, voire maternante parfois, ça dépend de ce qui se passe pour l'enfant. (...) De chercher à savoir ce qu'il l'a contrarié ou ... la raison de cette émotion. Après généralement, ça se désamorce comme ça. Mais avec voilà avec le dialogue ou bien un petit peu d'attention supplémentaire. Pour un grand nombre de conflit, si ce n'est pas très profond ça, ça se gère quand même, je trouve, assez, il ne faut pas grand-chose en fait pour désamorcer les conflits finalement. On se pose. On discute et finalement en dialoguant, on se rend compte bah voilà, que ce qu'a fait X ou Y « oui ça m'a contrarié ou quoi » donc on arrive quand même, je pense, à repartir sur des bases saines.</i></p>	<p>Situation 3 : <i>Je l'écoute donc voilà... je me montre intéressée, je pense, au maximum. Et... voilà. J'essaie de m'intéresser à eux.</i></p>

Annexe 8 : Grille d'analyse d'entretien de P7

Réactions soutenantes			
Réconfort	Encouragement de l'expression des émotions	Explicitation cognitive	Socialisation
<p>Situation 1 :</p> <p><i>Bah en fait je lui ai dit qu'il avait le droit d'avoir peur que c'était normal de pas... de... que de... euh... que une situation voilà, de que... que ça le mettait quand même dans une situation physique ... dérangeante et que du coup c'était un peu normal qu'il soit un peu inquiet mais que ... voilà, je l'ai rassuré, je lui ai expliqué voilà, comment sûrement ça allait se passer, et puis que bin ce ...c'était pas quelque... quelque-chose de dramatique et qu'il fallait attendre et que ça allait être réparé par les adultes. Voilà que les adultes étaient là autour de lui pour prendre soin de lui et que ça allait bien se passer.</i></p>	<p>Situation 3 :</p> <p><i>J'adore savoir... pourquoi... qu'est-ce qui les met en joie... euh... voilà... ce qui provoque un intérêt. j'aime beaucoup qu'on partage aux autres parce que voilà ça fait du bien de voir que les autres ils sont heureux aussi à côté. Ça fait... des fois ça fait du bien de voir que les autres ils sont heureux, qu'on a le droit de se réjouir pour... voilà... parce que... bah voilà pour une fois le dessin qu'on a fait on en est très content... parce que voilà... le copain a eu un mot gentil... euh voilà. Hum... j'aime bien savoir. J'aime bien qu'il puisse le dire et qu'il puisse être... qu'il puisse être à l'aise avec leurs émotions qu'elles soient positives ou négatives.</i></p>	<p>Situation 1 : <i>Voilà il était en sécurité et voilà il me l'a dit et on a prit un petit temps pour ... discuter dessus.. Voilà, après, il est reparti. Il était prêt du coup à travailler mais il a eu besoin de passer par ce petit moment de... je te balance ce qui ne va pas et... je sais que toi tu vas faire quelque chose avec.</i></p> <p>Situation 2 :</p> <p><i>Donc je disais que je cherche d'abord à savoir qu'est-ce qui provoque cette émotion négative. Et ensuite savoir hum... savoir... euh ... si je peux la rationaliser dans le contexte de l'école. Faire quelque chose dans le contexte de l'école voilà. Le ... le rapporter à ce que là, l'enfant est en train de vivre pas à ce qui vient ni avant ni après. Enfin à ce qu'il a vécu ou ce qu'il va vivre après. Enfin... est-ce que... qu'est-ce que là maintenant dans l'école, ce qu'il peut faire avec cette émotion pour passer sa journée tranquillement, dans ce qu'il aura à faire quoiqu'il arrive quoi.</i></p>	

Annexe 9 : retranscription entretien P18

I : D'accord, alors je vais commencer avec la première question. Selon vous, sur une échelle de 0 à 4, à quel point est-il important de prendre en compte les émotions des élèves en classe ? Sachant que 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement.

E : oh le 4.

I : Le 4.

E : Ouais.

I : D'accord. Et pourquoi, ce serait important de prendre en compte les émotions en classe ? Enfin très important de les prendre en compte ?

E : Bah à la fois ... Pour le côté relation sociale avec les élèves, c'est-à-dire que, je m'en rends compte, que dans la pratique professionnelle, que ce soit pour les faire travailler en groupe, ou même pour, pour voilà qu'ils comprennent ce qu'on, enfin là où on veut aller du moins, c'est absolument essentiel quoi. C'est-à-dire que si un élève n'est pas dans un état à peu près propice aux apprentissages, de toute façon, on aura beau tout essayer tout ce qu'on peut pédagogiquement, on n'y arrivera pas si on n'a pas pris en compte ... l'état dans lequel l'élève était quoi.

I : D'accord. Du coup deuxième question. Egalement sur cette échelle de 0, à 4 à quel point, est-il important, pour vous, de prendre en compte vos émotions en classe ?

E : Ah ... C'est une bonne question. Je dirais bien 3 ...

I : D'accord. Et pourquoi ce serait important, pour vous, très important pardon de prendre en compte ces émotions ?

E : Bah je me rends compte qu'en fonction des émotions que je peux ressentir, la classe va réagir assez différemment. Et ... donc ... je me dis que moi-même déjà, me rendre compte dans quel état je suis, c'est déjà ... c'est déjà pas mal parce que je me rends compte que parfois je peux être énervé, en colère et eux, ils le ressentent également et du coup ça monte. Ça monte crescendo et on arrive pas ... enfin voilà, on est en confrontation la classe, la classe et moi-même quoi. Il semble que s'est important qu'eux ... et moi soient ... soient... soient un peu apaisés du moins, pour aller, pour aller vers les apprentissages. Je dirais.

I : D'accord. Hum du coup, on va passer à une autre question. Pouvez-vous décrire une situation ou un élève a exprimé ces émotions ?

E : Négative ou positive ?

I : Oui n'importe laquelle.

E : OK. Euh ... Moi, je suis confronté à pas mal d'excès de colère ou frustration dans ma classe. Et que... j'ai un élève qui a tendance, comme ça, à faire, pas vraiment des crises... mais du moins dès qu'il y a un peu de contrariété, de frustration tout ça, par exemple... Il ... il a pas accepté une sanction parce qu'il s'est battu avec un camarade. Il ne comprend pas que lui aussi va être sanctionné autant, en même temps..., au même titre que son camarade. Et du coup, il se renferme dans... dans sa bulle. Il a envoyé balader toutes ses affaires, le matériel, la table dans la classe. Euh... il s'est mis à pleurer puis après bon, il est venu vers moi et m'a demandé « Est-ce-que je peux me calmer dans le couloir ? » Et puis... Et puis voilà.

I : D'accord.

E : Il s'est calmé dans le couloir après.

I : Du coup, vous m'avez évoqué l'émotion. Vous m'avez parlé de colère et de frustration. Je voulais vous demander initialement quelle était l'émotion de l'élève lors de cette situation. Mais du coup, comment avez-vous reconnu que c'était de la colère et de la frustration ?

E : Bah à la fois dans ses mots. C'est-à-dire qu'il m'a dit «Oui, ça ne se fait pas! C'est lui qui me tape aussi ! » Enfin, j'ai senti qu'il y avait... qu'il ressentait un peu de l'injustice et qu'il ne voyait pas clair dans la situation non plus. Et en même temps, dans ces... dans ces, comment... dans son comportement physique en fait. J'ai vu son visage se fermer. Il avait un regard noir. Et du coup forcément avec les gestes, de lancer son matériel, j'ai compris que c'était ça.

I : Et il n'y a pas eu d'autres... Vous n'avez pas remarqué d'autres choses lors de cette situation ?

E : Bah... je me suis, je sais pas. J'ai été happé comme... Je ne sais pas, je n'étais pas prête à ce genre de situation. C'est ce qui m'a, moi, c'est ce qui m'a sauté aux yeux.

I : Très bien. Je vais donc vous demander de me décrire quel a été votre réaction face à cette émotion et ... donc, votre... votre réaction face à cette situation.

E : D'abord, j'ai été un peu... un peu paralysé on va dire. C'est-à-dire que j'ai eu quelques secondes où je l'ai regardé faire, en me disant «qu'est-ce qu'il se passe réellement ? Pourquoi ? ». Enfin je ne comprenais pas pourquoi il se mettait dans cet état-là. Donc il y a un moment où j'étais en observation de, voilà, il me parlait, il envoyait son matériel et là je me suis dit bon, ce ne sont pas juste des paroles, il faut que je me mette en action. Et du coup, j'ai été tenté de m'énerver et au final je lui ai dit « si tu veux te calmer tu vas dans le couloir et après on en discute ensemble ». Et au final, c'est ce qu'il a fait. Mais bon, j'ai eu un bon moment de paralysie, un peu de panique.

I : Vous avez évoqué, parce que vous, vous ne vous attendiez pas à cette situation, à cette réaction...

E : Oui tout à fait.

I : D'où cette paralysie que vous évoquiez. Et suite à cette situation... enfin cette réaction où vous avez attendu un petit peu pour ensuite euh ... aller vers lui, qu'est-ce que vous avez fait

précisément et quelle différence ça apporté, entre le moment où il a réagi et le moment où vous avez agi ?

E : Je ne sais pas trop... Je me suis dit qu'en ayant ce moment-là d'observation, j'ai un peu analysé en gros ce qu'il se passait. J'ai essayé de faire un pas vers lui et j'ai bien vu que lui, il reculait, alors je me suis dit, bon on ne va pas aller sur... enfin j'ai essayé de lui toucher l'épaule pour le calmer mais j'ai bien vu que ça n'allait pas. Donc j'ai vu que de lui proposer de sortir, ça lui allait, mais j'ai essayé de le regarder dans les yeux, mais lui évitait mon regard, donc du coup, j'avais l'impression qu'il fallait que je me mette un peu en retrait, lui proposer ça et puis, et puis qu'il allait prendre son temps pour lui et qu'après on en reparlerait. Mais je ne sais pas si j'ai répondu à votre question.

I : Si, il n'y a pas de soucis. Et euh... après ce passage où il est aller se calmer, il est revenu tout seul ? Ou vous êtes allé le chercher ? Comment ça s'est passé comment après ?

E : Eh bien je l'ai surveillé un peu quand même dans le couloir parce que je n'allais le laisser tout seul quoi. Et j'ai vu qu'il pleurait, qu'il commençait à taper dans les murs donc bon, je lui ai dit de prendre une chaise « assieds-toi sur une chaise, calme-toi ». Mais il a fini par s'asseoir par terre et pleurer et après c'est lui qui est revenu. Il a toqué à la porte et il a dit « Ça y est, je suis prêt à revenir », donc j'ai continué la classe et au moment où s'était la récréation après, du coup on a discuté tous les deux quoi.

I : Et qu'avez-vous évoqué lors de cette discussion ?

E : Je lui ai demandé ce qu'il s'était passé, il m'a dit « Je me suis mis en colère », je lui ai demandé pourquoi, et que moi, je lui ai dit que moi, je n'avais pas compris pourquoi spécialement il s'était mis en colère, que j'étais surprise et que... Je lui ai dit que oui, c'était bien d'être sorti dans le couloir pour se calmer tout seul, mais qu'il n'hésite pas à le faire et qu'on en parle aussi. Qu'on ... enfin voilà... ce n'est pas que ça ne me dérangeait pas mais que si lui il arrivait un peu à gérer ça en sortant de la classe et en revenant tout seul et qu'on en parle à chaque fois, moi, ça m'allait comme fonctionnement quoi.

I : Oui, vous lui avez proposé quelque chose pour aller avec ce dont il avait besoin.

E : Oui c'est ça tout à fait. Oui.

I : Eh du coup ... une autre question un peu plus générale, face à une émotion négative comment est-ce que vous réagissez ? Face à une émotion négative exprimée par un élève ?

E : Ça dépend un peu de l'émotion négative. Si euh... si je me sens un peu (hésitation)... visée, ou pas en fait. C'est-à-dire que si c'est un élève, qui, je ne sais pas, qui, qui... ce n'est pas vraiment qu'il m'insulte mais qu'il m'interpelle et.. et que je suis réellement visée euh... là tout de suite, je vais... bah je vais un peu me mettre en colère quoi. (rire gêné). C'est-à-dire que je vais avoir tendance à... à... pas forcément... pas être très sympathique mais à faire du sarcasme ou de l'ironie et... c'est pas très constructif quoi. Mais si c'est une émotion négative dans le sens, entre élèves, ce genre de choses... je ne sais pas, j'ai l'impression de... hum, enfin j'essaie avec des mots de rétablir la chose. Mais je me sens moins impliqué du coup donc j'arrive quand même à prendre du recul et ça ne me touche beaucoup moins que si c'était ...

quelque chose dans lequel j'étais visée.

I : Donc, en fait, peu importe l'émotion négative que ce sera, ça dépend, de, du contexte ...

E : Ouais.

I : ... et de votre implication dans ce qu'il se passe.

E : C'est ça.

I : D'accord.

E : Exactement. Et même de l'état émotionnel dans lequel je suis aussi. Si c'est en fin de journée et que je suis fatiguée ou ce genre de choses, je peux plus facilement... m'énerver quoi.

I : D'accord. Et donc du coup même question. Face à une émotion positive exprimée par un élève en général, comment est-ce que vous réagissez ?

E : Bah ... je suis un peu... surprise on va dire. (rire). C'est que... je ne m'attends pas à... j'ai plus l'habitude du moins à des manifestations négatives que du coup.. je suis un peu surprise. Et je ne sais pas... enfin, je me pose toujours un peu la question, entre, est-ce que... c'est soit un compliment pour ce qu'on a fait en classe, ou une marque d'affection, je suis toujours un peu... ouais un peu surprise. C'est-à-dire que je ne sais pas si c'est... par intérêt... enfin je me pose toujours la question de si c'est sincère ou pas. Mais dans tous les cas j'essaie de, j'essaie de remercier et de prendre cela sur le ton de la plaisanterie et de ce genre de choses.

I : D'accord. Eh bien c'était ma dernière question.

E : Bon bah super.

Annexe 10 : retranscription d'entretien de P7

I : Première question, selon vous, sur une échelle de 0 à 4, à quel point est-il important de prendre en compte les émotions des élèves en classe ? Sachant que 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement

E : 3

I : Très bien. Donc pourquoi ce serait important de prendre en compte les émotions des élèves en classe ?

E : (difficultés d'enregistrement). Les élèves vont réagir à leurs émotions et se concentrer dessus. C'est pour cela que c'est important de les prendre en compte parce qu'ils vont être absorbés par son émotion et ne vont pas être capables de passer à autre chose.

I : D'accord. (temps de pause). D'accord. Très bien. Donc, du coup, à quel point est-il important de prendre en compte vos émotions en classe ? Sachant que ça va être sur la même échelle : 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement.

E : (réponse rapide). Alors moi, je vais dire 1 pour le coup (rire).

I : Et du coup pourquoi ce serait « peu important » de prendre en compte vos émotions ?

E : Hum parce qu'il faut que j'arrive à gérer hum mes émotions mais moi je suis censé être déjà capable de, de prendre le contrôle sur mes émotions. Mais je dois quand même savoir en tenir compte pour ne pas euh ... aller dans un excès ... d'empathie, ou à l'inverse dans un manque d'empathie.

I : D'accord.

E : Envers un enfant.

I : Donc oui, si je comprends bien pour vous c'est important mais dans l'optique où vous devez déjà, vous, contrairement aux élèves maîtriser vos émotions, avoir un certain contrôle et recul dessus ?

E : Oui c'est ça.

I : Et du coup vous vous concentrez plus sur leurs émotions à eux que les vôtres ?

E : Voilà.

I : D'accord. Hum deuxième question. Est-ce que vous pouvez me décrire une situation ou un élève a exprimé ces émotions en classe ?

E : Oh, euh, oh bah ... ça m'arrive régulièrement d'avoir des élèves qui ... qui parce que euh

... voilà... Bah j'ai un élève qui est arrivé un matin en me disant euh ... « Maitresse aujourd'hui c'est compliqué parce qu'à la maison il y a pas de chauffage et ça m'a fait peur ».

I : Hum.

E : Voilà, il était en sécurité et voilà, il me l'a dit et on a pris un petit temps pour... discuter dessus.. Voilà, après, il est reparti. Il était prêt du coup à travailler mais il a eu besoin de passer par ce petit moment de... je te balance ce qui ne va pas et... je sais que toi tu vas faire quelque chose avec.

I : D'accord. Vous avez déjà un petit peu répondu dans votre, réponse mais la question suivante était : quelle était l'émotion de l'élève lors de cette situation. Donc vous m'avez dit la peur...

E : Oui, là c'était de la peur...

I : Et comment l'avez-vous reconnue cette... cette émotion ?

E : Comment je l'ai reconnue cette émotion ? Euh c'est-à-dire vous voulez dire comment ça s'est manifesté chez lui ? Ou...

I : Oui. Comment... comment vous vous en êtes aperçu dans la situation...

E : Oh oui ...

I : Comment vous vous êtes rendu compte que c'était bien de la peur, parce que vous m'avez dit qu'il l'avait dit, ou pas du tout, comment vous vous en êtes aperçu ?

E : Alors là, c'est pour le coup c'est un enfant qui l'a verbalisé parce qu'il ... parce qu'il est voilà... (temps de pause)... il est très à l'aise avec les mots (rire). Mais euh... effectivement, dans son comportement ça se voyait, il était tout recroquevillé alors que d'habitude c'est un enfant qui est hum... très expressif et qui... qui prend de la place (rire).

I : D'accord. Donc oui c'était surtout vis-à-vis de la, de la verbalisation.

E : Là oui, pour le coup oui.

I : Et ... vous ... euh ... hum ... Pardon, excusez-moi. Oui pouvez-vous me décrire qu'elle a été votre réaction face à cette émotion ?

E : Bah en fait, je lui ai dit qu'il avait le droit d'avoir peur que c'était normal de pas... de... que de... euh... que une situation voilà, de que... que ça le mettait quand même dans une situation physique... dérangeante et que du coup c'était un peu normal qu'il soit un peu inquiet mais que... voilà, je l'ai rassuré, je lui ai expliqué voilà, comment sûrement ça allait se passer, et puis que ben ce ...c'était pas quelque... quelque chose de dramatique et qu'il fallait attendre et que ça allait être réparé par les adultes. Voilà, que les adultes étaient là, autour de lui pour prendre soin de lui et que ça allait bien se passer.

I : D'accord. (temps de pause). Et du coup, face à une émotion négative exprimée par un élève... comment réagissez-vous ?

E : Bah en général je cherche à comprendre d'où...

(interruption)

I : Ah oui ? Excusez-moi ?

I : Allô ? Oui ?

E : Pardon, j'ai raccroché sans faire exprès (rire). Donc je disais que je cherche d'abord à savoir qu'est-ce qui provoque cette émotion négative. Et ensuite savoir hum... savoir... euh ... si je peux la rationaliser dans le contexte de l'école. Faire quelque chose dans le contexte de l'école voilà. Le... le rapporter à ce que là, l'enfant est en train de vivre pas à ce qu'il vivait ni avant ni après. Enfin à ce qu'il a vécu ou ce qu'il va vivre après. Enfin... est-ce que... qu'est-ce que là maintenant dans l'école, ce qu'il peut faire avec cette émotion pour passer sa journée tranquillement, dans ce qu'il aura à faire quoiqu'il arrive quoi.

I : D'accord. Donc, même question, mais cette fois pour une émotion positive. Face à une émotion positive exprimée par un élève, comment réagissez-vous ?

E : Eh bien c'est pareil. Euh ... j'adore savoir... pourquoi... qu'est-ce qui les met en joie... euh... voilà... ce qui provoque un intérêt enfin... voilà. Je suis encore assez très petite fille, je m'émerveille devant tout donc j'aime bien savoir (rire). Et du coup... j'aime, j'aime beaucoup qu'on partage aux autres parce que voilà ça fait du bien de voir que les autres ils sont heureux aussi à côté. Ça fait... des fois ça fait du bien de voir que les autres ils sont heureux, qu'on a le droit de se réjouir pour... voilà... parce que... bah voilà pour une fois le dessin qu'on a fait on en est très content... parce que voilà... le copain a eu un mot gentil... euh voilà. Hum... j'aime bien savoir. J'aime bien qu'il puisse le dire et qu'il puisse être... qu'il puisse être à l'aise avec leurs émotions qu'elles soient positives ou négatives.

I : D'accord, très bien. Donc c'était ma dernière question, donc je vais vous demander : est-ce que vous avez quelque-chose à ajouter ?

E : Hum Alors oui. Alors moi dans ma pratique enseignante, j'ai commencé, j'ai pratiqué en frontale. Enfin, voilà, en version classique le « on fait des groupes, le groupe vert c'est aujourd'hui » et puis c'est tout. Je n'étais pas à l'aise avec cette façon de faire, je n'étais pas du tout à l'aise avec ça. (temps de pause). Parce qu'il y a des enfants... parce que chaque enfant est différent est que... au final euh... Il y a des jours où ça ne va pas quoi. Il y a des jours où ça ne va pas et des jours où ça va très bien et donc il y a des jours où on est capable de faire beaucoup plus que d'autres et que si on met les deux en balance et bien... si un jour on lâche un peu parce qu'il y a des émotions dans la balance euh... on récupère d'autant plus quand il y a des émotions positives et d'autant plus quand elles sont valorisées parce que du coup on.. on... on prend l'habitude d'une dynamique positive ce qui fait qu'on a plus de jours où on est bien que l'inverse.

I : D'accord. En fait, si je comprends bien, vous avez débuté dans le métier d'une certaine façon, mais ça ne vous convenait pas, et vous avez décidé de changer, mais comment ? D'un coup ? C'était progressif ?

E : Ça a été progressif. Parce que je ne me suis pas autorisé... tout de suite à ... à ... à fonctionner comme ça vu qu'on m'avait appris autre chose, que voilà, mais au final je me retrouve tellement mieux comme ça et mes élèves progressent tellement plus et moi, je vois qu'ils progressent beaucoup plus comme ça. Donc euh voilà... quand on est plus à l'aise dans ses baskets... Ma première inspectrice me disait « On enseigne ce qu'on est ». Et effectivement quand on est dans un enseignement qui nous correspond on... on enseigne beaucoup mieux.

I : D'accord. Donc, vous avez eu une remise en question pour vous adapter à quelque chose qui vous convient mieux.

E : Oui, après j'ai... comme j'ai fait d'autres métiers avant... enfin voilà, ça me permet d'avoir un recul. Mais je sais, je sais que de toute façon que je suis une personne qui me remet beaucoup en question. Donc je sais que ce que je fais cette année qui me satisfait énormément, euh va quand même être re-modifié l'année prochaine. Tout simplement parce que je n'aurai pas le même groupe, je ne vais pas me retrouver dans les mêmes configurations.

I : Donc oui, vous vous adaptez petit à petit avec ce que vous percevez...

E : Oui voilà. Là cette année, j'ai un groupe de grandes sections donc on est beaucoup plus dans ce travail de verbalisation dans des choses comme ça. C'est pour ça l'année prochaine, je vais avoir un triple niveau avec des petites sections donc voilà... on ne pourra pas utiliser les mots de la même manière. Même si le modèle des grands euh... sera toujours bénéfique.

I : D'accord. Bon très bien, je n'ai pas d'autres questions.

Annexe 11 : retranscription entretien de P31

I : Selon vous, sur une échelle de 0 à 4, à quel point est-il important de prendre en compte les émotions des élèves en classe ? Sachant que 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement.

E : 3

I : D'accord. Pouvez-vous me dire pourquoi ce serait important de prendre en compte ces émotions ?

E : Parce que s'ils sont... il faut que je fasse des belles phrases.... Si leurs émotions sont trop fortes, ça va impacter leur travail et si on ne le prend pas en compte, on va passer à coté de certaines choses.

I : D'accord. Toujours selon toi, sur une échelle de 0 à 4, à quel point est-il important de prendre en compte vos émotions en classe ?

Pour la même échelle. Sachant que 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement.

E : Hum... Je dirais 3 aussi.

I : Du coup pourquoi ce serait important de prendre en compte vos émotions en classe ?

E : C'est surtout si elles sont négatives. Pour pas que ça impacte sur les élèves. Si on est de mauvaise humeur, on a pas à décharger ça sur les élèves. Donc il faut en prendre conscience pour pas que ça influe sur notre travail.

I : D'accord. Donc autre question. Pouvez-vous me décrire une situation ou un élève a exprimé ces émotions ?

E : AN!?! (grande inspiration). Euh... En classe ou ça peut être en récréation ?

I : Hum en classe ou en récréation, comme vous voulez.

E : Hum bah en récréation j'ai un élève qui a été puni parce qu'il avait frappé un de ces camarades. Du coup, il n'a pas été pas content d'être puni. Donc il s'est mis en colère, il s'est mis à pleurer et dès qu'un camarade s'approchait trop près de lui, il l'insultait ou le tapait.

I : D'accord. Donc, suite à cette situation, avez-vous pu identifier l'émotion de l'élève et si oui comment l'avez-vous reconnu ?

E : Vu les gestes violents et les mots utilisés c'était de la colère.

I : D'accord. Oui comment vous l'avez reconnu, vous m'avez dit les gestes et les mots. Quelle a été votre réaction face à cette émotion ?

E : J'ai isolé l'élève pour qu'il se calme sans faire de mal physiquement ou verbalement à ses camarades. Et j'ai discuté avec lui pour comprendre pourquoi il était en colère.

I : Et ça a été plutôt... rapide comme discussion, ou il s'est calmé rapidement ?

E : Vu qu'il était en colère, il était fermé à la discussion et j'ai attendu qu'il se calme pour rouvrir la discussion.

I : Oui donc vous avez fait cela en plusieurs étapes ?

E : Voilà.

I : Et après ce moment de discussion et de calme, ça s'est passé comment ? Ça s'est amélioré ou pas du tout ?

E : Hum... en tout cas il n'était plus violent vis-à-vis de ses camarades et il a fallu quand même un certain temps au retour en classe pour qu'il se remette à travailler. Il était très fermé ... et... Il ne travaillait... enfin il ne voulait pas travailler. Il a fallu un certain temps que ça redescende pour qu'il se remette à travailler.

I : D'accord, et du coup une dernière question, face à une émotion négative exprimée par un élève, comment réagissez-vous ?

E : Discuter avec cet élève pour essayer de comprendre pourquoi et... il montrait que ce n'est peut-être pas la peine d'avoir des émotions aussi fortes.

I : D'accord. Même question, pour une émotion positive, face à l'expression d'une émotion exprimée par un élève, comment réagissez-vous ?

E : Une émotion positive comment ça ? Il est très content et il crie partout ? Un cri de joie quoi, par exemple ?

I : Comme vous voulez. Ça dépend de votre réaction en fonction d'une émotion précise. C'est au choix... si c'est quelque chose dont vous voulez parler en général ou plus en détail, c'est comme vous voulez.

E : Alors... si c'est un élève qui a un excès de joie pendant la récréation... on le laisse s'exprimer. Mais si c'est pendant la classe et que ça dérange le travail de la classe, on essaie de lui faire comprendre gentiment que, c'est bien, on est content pour lui, mais qu'il faut, qu'il faut... qu'il reste concentré malgré tout.

I : D'accord. Et donc c'était ma dernière question, avez-vous quelque chose à ajouter ?

E : Hum non non.

Annexe 12 : retranscription entretien P32

I : Première question, selon vous, sur une échelle de 0 à 4, à quel point est-il important de prendre en compte les émotions des élèves en classe ? Sachant que 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement.

E : Je dirais 4. Est-ce que... Est-ce que je dois justifier à chaque fois... ou pas, ou juste... ?

I : Oui c'était ma question deux (rire). Donc, du coup, pourquoi ce serait extrêmement important de prendre en compte ces émotions en classe ?

E : Déjà si on fait un petit peu de recherche, on se rend compte que... que le... l'état d'esprit ou la façon dont un élève se sent, va impacter sur les apprentissages. Hum déjà, pour moi, du point de vue des apprentissages, c'est profitable qu'un élève (temps de pause) se sente bien. Qu'il soit dans de bonnes conditions pour travailler, pour avoir justement, l'esprit libre... et pouvoir être disponible pour les apprentissages. Mais aussi pour une question de bien-être et notamment... moi, je suis en cycle 1 et l'un des objectifs fondamentaux de l'école maternelle c'est que l'élève ait envie d'aller à l'école et du coup bah pour moi c'est primordial de prendre en compte ces émotions pour qu'il ait... pour qu'il se sente bien à l'école et qu'il est envie d'y retourner tout au long de sa scolarité et avoir une scolarité épanouie.

I : D'accord. Très bien. Donc, du coup, sur cette même échelle. A quel point est-il important de prendre en compte vos émotions en classe ? Sachant que 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement.

E : Bah je dirai 4.

I : Et oui, du coup pourquoi ?

E : Hum je pense que pour... (temps de pause) pareil encore une fois, pour être disponible pour enseigner et être un bon enseignant, il faut déjà être un enseignant épanoui, qui se sentent bien et je pense qu'ignorer ses émotions n'est pas profitable pour ce métier. Pour soi déjà, pour son épanouissement personnel et professionnel et aussi pour les élèves, pour leur apporter de bonnes choses, il faut être aussi en condition mentale. Je pense.

I : D'accord. Prochaine question. Est-ce que vous pouvez me décrire une situation ou un élève a exprimé ces émotions en classe? Une situation précise.

E : (temps de pause) Hum. Je réfléchis, je vais vous répondre.

I : Oui oui, pas de soucis.

E : (temps de pause) Alors... J'ai un élève, pour hum.. pour qui c'était très très dur d'aller à l'école sur une période parce que sa mère s'est remise à travailler. Et c'est un élève qui a totalement changé son comportement qui était plutôt turbulent, qui bougeait beaucoup et qui était souvent très agité et d'un coup, on sentait qu'il avait besoin de l'enseignant, comme, comme figure référente. Ouais, il avait un fort besoin émotionnel de l'adulte et de la présence

de l'adulte. Et c'est une période ou avec ma collègue on lui a apporté beaucoup d'attention. On lui a apporté beaucoup de euh... hum... déjà de, de sérénité en... en essayant de lui expliquer pourquoi sa mère était moins disponible pour lui parce qu'elle travaillait. On a aussi été très présent dans les activités pour l'accompagner etc... . Et hum... et voilà celle qui me vient, qui me vient en tête.

I : Oui, c'était surtout lié à un... enfin ... vous avez remarqué avec votre collègue des différences dans le comportement de l'enfant qui étaient assez marqué avec ce qu'il était avant c'est bien ça ?

E : Oui c'est ça. Complètement. Ca a duré une période et c'était à la troisième période donc on a eu le temps de se rendre compte du comportement typique de l'élève on va dire et ça on, on voyait après un comportement typique mais dû à des changements extérieurs. Donc euh ... on voyait un fort changement.

I : Donc oui... vis-à-vis des changements qu'il avait, est-ce que vous pourriez me dire quelle émotion vous aviez perçu et comment vous l'avez reconnue ?

E : Euh... Je pense que l'émotion principale... parce qu'il y a des déclinées et des dérivées, c'est la peur. La peur de l'abandon notamment. La peur de, de de euh, d'être oublié, peur de ne pas avoir l'attention dont il avait besoin. Et hum... on le reconnaissait parce que... il le verbalisait déjà. Il disait qu'il avait peur, il le disait, il disait qu'il avait (temps de pause), qu'il n'était pas du tout disponible mentalement pour travailler. Il était vraiment, il restait sur son problème et il n'était pas du tout disponible pour les activités ou ce qu'il se passait dans la classe. Il pleurait aussi parfois. Il pouvait avoir des crises de larmes, ect. Et aussi... notamment en récréation ou dans tous les temps il restait près de l'adulte. Alors que voilà, d'habitude c'est un enfant qui voilà prend des activités, en récréation va jouer avec les autres... il s'émancipe très facilement de l'adulte. Bah là, il restait près de l'adulte, il avait besoin de beaucoup d'attention et d'être souvent rassuré.

I : D'accord. Donc oui, vous avez vu, forcément, avec ce qu'il vous verbalisait, à vous les enseignants, et également son comportement en général, avec euh.. enfin, comment dire... euh.. comment il agissait physiquement.

E : Hum oui.

I : Très bien. Et est-ce que vous pouvez me décrire qu'elle a été votre réaction face à cette émotion de peur ?

E : (temps de pause). Déjà... de... j'ai déjà essayé de comprendre, déjà pour moi, avant de lui apporter, moi, des choses, d'essayer d'analyser la situation, d'où ça venait. Quels étaient... pas d'observer les symptômes mais d'observer quelle était la cause profonde de son mal-être. Donc au fur et à mesure on a essayé... ça ne s'est pas fait en une fois, mais on a essayé de voir quel était le problème. Et on a essayé cette fois en connaissance de cause, du coup cette fois, de lui apporter les ressources nécessaires. Donc sois les explications, s'entretenir aussi avec sa mère ça a été très important. Pas qu'avec lui. Parce que le problème était lié à l'extérieur-là. Donc c'est important de... de prendre son parent comme collaborateur. Et hum.. et après aussi lui montrer qu'on était là, qu'il avait notre appui, et que hum... qu'il n'était pas seul. On

essayait de le rassurer, d'avoir les mots justes parce qu'on connaissait la situation.

I : Hum oui vous discutiez avec les parents... Et vous venez de me dire que vous avez essayé de lui montrer que vous étiez là, donc comment vous avez fait exactement pour lui montrer tout ça ?

E : Oui c'est ça. (temps de pause). Déjà par le non-verbal. Le fait de... de... d'avoir des regards un peu plus appuyés envers lui, d'être physiquement, plus souvent à côté de lui etc. Et puis répondre à sa détresse. Quand lui a un geste de détresse y répondre et ne pas l'ignorer. (temps de pause).

I : D'accord. Du coup, cette fois, c'est une question un peu plus générale, du coup : face à une émotion négative exprimée par un élève, comment réagissez-vous ?

E : Par exemple quelle genre d'émotion négative ?

I : Hum ça dépend. En fonction d'une émotion en particulier, quelque chose qui vous vient comme ça à l'esprit, ça, ça dépend. (temps de pause) Si vous avez un exemple en tête par exemple. (temps de pause) Ou ça peut être tes réactions en fonction de ces émotions.

E : Hum ça dépend, j'ai des situations très générales. Par exemple, peiner, faire une crise de colère, ne pas vouloir partager un jouet, des choses comme ça. Souvent dans ces situations hum... j'essaie de faire prendre du recul à l'élève, parce que je pense que tout seul, il ne prend pas de recul. Et voilà, il a assez d'émotions immédiatement et il n'a pas assez de capacités cognitives pour prendre du recul sur la situation donc voilà, essayer de lui faire verbaliser pourquoi il est triste, pourquoi il a cette émotion. C'est un moyen de lui faire prendre du recul. Je pense. Et... (temps de pause) et j'essaie aussi de pas... hum... de ne pas aussi... de ne pas aussi mettre en jeu mes émotions également. Je... Je vais pas moi, c'est-à-dire que je reste calme, je ne vais pas ajouter de la nervosité à la situation. J'essaie de... d'être le plus neutre possible dans la situation. Émotionnellement parlant. Puis essayer de le faire verbaliser, ce qu'il ressent, pourquoi il le ressent et de le rassurer dans... dans ce genre de situation typique. Après pour une autre émotion négative, en général, c'est ce que je fais aussi.

I : D'accord, très bien. Donc dernière question, face à une émotion positive exprimée par un élève, comment réagissez-vous ? Pareil, ça peut être vraiment de décrire en fonction d'une émotion... positive.

E : Euh ... (temps de pause). Je pense que là du coup il n'y a plus ce problème de devoir accompagner l'émotion quand elle est positive déjà, on peut plus facilement la laisser aller. Il y a sûrement moins besoin de l'accompagner, il y a moins besoin de l'intervention de l'adulte. Donc peut-être au contraire valoriser ce genre d'émotions et montre que là, et peut-être là cette fois-ci montrer son contentement, face... face à cette émotion. Pour montrer qu'elle est plutôt améliorative et que c'est plutôt agréable pour l'adulte d'être face à ce genre d'émotion.

I : D'accord. Donc c'était ma dernière question. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

E : Hum non pas spécialement.

Annexe 13 : Retranscription entretien de P8

I : Donc je commence avec la première question. Selon vous, sur une échelle de 0 à 4, à quel point est-il important de prendre en compte les émotions des élèves en classe ? Sachant que 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement.

E : (temps de réflexion). Hum.. Je vais dire 3. J'hésite entre 3 et 4 pour être précise.

I : Je peux noter entre 3 et 4.

E : Oui

I : Et donc, du coup, pourquoi ce ne serait important ou extrêmement important de prendre en compte les émotions en classe ?

E : Bah tout simplement, parce que si on ne prend pas en compte leurs émotions, ils ne sont pas disponibles pour les apprentissages.

I : D'accord.

E : Voilà, on pourra faire classe. Mais si un enfant n'est pas disponible émotionnellement, le cours, il ne servira pas à grand chose.

I : Très bien. Autre question donc, sur cette même échelle. A quel point est-il important de prendre en compte vos émotions en classe ?

E : (temps de réflexion). C'était quoi le 2 ?

I : 0 va correspondre à pas du tout, 1 à un peu, 2 à moyennement, 3 à beaucoup et enfin 4 à extrêmement.

E : Bah 1 alors.

I : D'accord. Donc, pourquoi il serait pas important, non pardon, peu important de prendre en compte vos émotions en classe ?

E : Alors je, je ne sais pas si ma réponse va être... assez claire (rire) mais euh, j'estime que les enfants n'ont pas à, n'ont pas à subir, ou partager ou connaître les émotions, que moi je peux avoir. J'essaie de les dissimuler pour voilà, que tout aille toujours bien et que ce soit positif.

I : D'accord.

E : Même si intérieurement je peux être fatigué ou pas en forme, ou contrarié par quelque chose, j'essaie au maximum, de ce que je peux faire (rire), de ne pas leur montrer.

I : C'est, c'est dans le souci de la gestion de classe et pour ne pas que ça les impacte ?

E : C'est ça.

I : Du coup, maintenant je vais vous demander, si c'est possible de me décrire une situation, précise, ou un élève a exprimé ces émotions.

E : (Temps de réflexion). Généralement, ils n'ont pas directement des mots à mettre sur leurs émotions. C'est plus euh, comment dirais-je ... plus en fait au fil de la classe, au fil de la journée que l'on se rend compte, émotionnellement, qu'on n'est pas disponible. Donc j'ai un petit peu de difficultés, après ça peut être des émotions peut-être sur le coup suite à un conflit par exemple après à la récréation. C'est... voilà, les enfants me l'expriment juste au retour de récréation. Si le conflit n'est pas désamorcé avant de passer à la classe, alors on ne va pas travailler correctement.

I : D'accord.

E : Donc... voilà, ils me l'expriment en me racontant ce qu'il s'est passé et puis en essayant, enfin j'essaie en tout cas de démêler le vrai du faux, d'être juste et d'apaiser un petit peu tout le monde pour un retour au niveau zéro (rire), qu'on puisse travailler après.

I : Donc du coup vous m'avez parlé, généralement d'une situation de conflit qui se passait souvent en récréation. On va se baser sur ce genre de situation ... Sur une situation précise du coup, quelle était l'émotion de l'élève lors de cette situation et comment vous l'avez reconnue.

E : Ça peut être... l'émotion ça va être de la contrariété, de l'énerverment, le sentiment d'injustice... Comment je l'ai reconnue : par des mots, par une attitude corporelle... par exemple. (arrêt)

I : Oui par l'attitude qu'avait l'élève en général, vous perceviez ...

E : Oui.

I : ... que ce n'était pas comme d'habitude et qu'il y avait quelque chose.

E : Voilà. Après ils me l'expriment par des mots. (temps de réflexion) Ça peut être des pleurs aussi. Ça peut aussi arriver.

I : Oui vis-à-vis (hésitations) de ses différentes réactions qui... qui ne sont pas forcément habituelles... on va dire... pour cet élève-là vous voyiez quelque ... quelque chose qui ... qui coïncide...

E : Voilà. Oui c'est dit ou non dit. Cela dépend des situations.

I : Ok. Donc du coup pouvez-vous me décrire quelle a été votre réaction dans cette situation de, de contrariété ou d'énerverment. En tout cas face à cette émotion.

E : Bah on essaie de dialoguer. On essaie déjà de se poser, de s'asseoir de respirer et puis

d'échanger. Soit moi toute seule avec l'élève, soit en, en groupe classe. Ça dépend du conflit.

I : D'accord.

E : Après ça peut être... enfin je ne sais pas si ça peut aboutir avec ce avec quoi vous travaillez, mais ça peut être aussi : « écoute prend 2 minutes, va souffler, et puis reviens quand tu es disponible pour parler » aussi. Parce que des fois... ils ne sont pas en état non plus de ... Ils n'arrivent pas à gérer suffisamment rapidement pour... pour se mettre à désamorcer les conflits de façon orale. Donc on fait un petit sas de décompression puis après, on discute.

I : Oui ça va dépendre, on va dire, de la situation, de ce que vous remarquez, de l'élève aussi, en général. Du coup, vous n'allez pas agir spécialement ...

E : Voilà.

I : Spécialement de la même façon... en fonction de ...

E : Avec tous.

I : ..de la réaction.

E : Oui ! Déjà en fonction de la réaction et en fonction de tous les élèves également. Ça dépend aussi des élèves dont il s'agit. Et puis effectivement, là, on est parti sur un conflit de récréation, mais ça peut être ... des contrariétés au cours d'une journée de classe, elles peuvent être très nombreuses et elles peuvent aussi être liées à la famille et puis l'enfant arrive déjà... émotionnellement perturbé en classe. Ça m'est déjà arrivé avec d'autres enfants que j'avais.

I : D'accord. Bon du coup.. ça va être un peu la même question, vu qu'on en a déjà un peu parlé, mais face à une émotion négative, en général, comment réagissez-vous ? Vous m'avez dit, de ce que j'ai compris juste avant, ça dépend de l'émotion, ça dépend de la situation et de l'élève... ça dépend de plein de facteurs.

E : ... oui de l'élève. Tout à fait.

I : Et en général, si vous pouviez essayer de décrire ce que vous faites, vous feriez quoi face à cette ... face à une émotion négative ?

E : (temps de réflexion). En général, hum... j'ai l'impression de me répéter (rire). Mais je ne sais pas si voilà...ça répond à la question, mais ... C'est le dialogue. J'essaie d'être rassurante, voire maternante parfois, ça dépend de ce qui se passe pour l'enfant. Euh voilà. De chercher à savoir ce qu'il l'a contrarié ou... la raison de cette émotion. Après généralement, ça se désamorce comme ça. Mais avec voilà avec le dialogue ou bien un petit peu d'attention supplémentaire. Pour un grand nombre de conflit (temps de pause), si ce n'est pas très profond ça, ça se gère quand même, je trouve, assez, il ne faut pas grand-chose en fait pour désamorcer les conflits finalement. On se pose. On discute et finalement en dialoguant, on se rend compte bah voilà, que ce qu'a fait X ou Y « oui ça m'a contrarié ou quoi » donc on arrive quand même, je pense, à repartir sur des bases saines.

I : D'accord. Donc, quasiment la même question. Mais cette fois pour une émotion positive. Face à une émotion positive qu'exprime un élève, comment, comment vous réagissez ?

E : Euh... comment je réagis ? Bah bien (rire). Bon après ça dépend aussi du degré d'intensité, de, de l'expression de l'émotion. Euh. Je ne sais pas, je prends ce qu'ils me disent en considération. Je m'en sers. Je le saisis avec enthousiasme. Vous auriez peut-être un exemple pour ... m'aiguiller.

I : Euh ...Oui si vous voulez. Par exemple, un élève est content et vous le fait savoir ou il vient vous voir et vous... vous percevez qu'il est joyeux... quelque chose.

E : D'accord.

I : ... et il veut vous le montrer, vous montrer quelque chose, quelque chose comme ça dans l'idée. Ça dépendait surtout de ce que vous vous aviez vécu...

E : Ah oui d'accord.

I : et de ce que vous caractérisiez comme une émotion que vous avez... qu'un élève est venu vous... vous exprimer.

E : Après c'est ça. C'est rempli d'émotion positive au quotidien quand même. Je ne sais pas... par exemple j'ai un enfant qui va être grand frère donc voilà... dès que... (temps de pause). Hier, sa maman est allée à l'hôpital. Eh bien, ce matin, il était pressé de venir me dire ou ça en était donc je l'écoute donc voilà... je me montre intéressée, je pense, au maximum. Et... voilà. J'essaie de m'intéresser à eux.

I : Oui vous essayez d'engager un dialogue avec... avec l'élève.

E : Ah oui bien sûr.

I : S'il vous parle de quelque chose qui le rend joyeux ou quelque comme ça.

E : Voilà. Et de s'il veut le partager avec ses camarades, au contraire.

I : D'accord très bien. Donc... eh bien, les questions que j'avais à vous poser sont terminées. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter, quelque chose qui vous vient comme ça..., rajouter une précision ?

E : Non. La seule chose que je vous dirai c'est qu'il est difficile de répondre de manière générale. Mais... et puis que la question des émotions, finalement... c'est notre quotidien. C'est plusieurs fois par jour. On a... à gérer tous types d'émotions, que ce soit positif ou négatif finalement ... (pause) On ne s'en rend même plus compte... Je pense que ça se fait de façon naturelle.

Résumé français

La dimension des émotions est de plus en plus présente à l'école et elle est nécessaire aux apprentissages et au bien-être des élèves et des enseignants. Cette recherche va s'interroger sur les réponses des enseignants aux émotions de leurs élèves en fonction de leur ouverture émotionnelle. Nos résultats montrent que les enseignants avec une bonne représentation cognitive et régulation des émotions ont des réactions plus soutenantes que les autres enseignants.

Mots clés

émotions, enseignants, apprentissages, enseignement

Abstract

The dimension of emotions is increasingly present in schools and is necessary for the learning and well-being of students and teachers. This research will investigate teachers' responses to their students' emotions according to their emotional openness. Our results show that teachers with a good cognitive representation and regulation of emotions have more supportive reactions than other teachers.

Keyword

emotions, teachers, learning, education