



HAL
open science

La gestion des émotions des élèves à et par l'école

Clémence Caillat

► **To cite this version:**

Clémence Caillat. La gestion des émotions des élèves à et par l'école. Education. 2024. dumas-04657874

HAL Id: dumas-04657874

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04657874v1>

Submitted on 22 Jul 2024

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.

**Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation**

Mention Enseignement Premier Degré

**La gestion des émotions des élèves à et
par l'école**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par Clémence Caillat

Le 3 juin 2024

En présence de la commission de soutenance composée de

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Ludivine Balland, membre de la commission

SOMMAIRE

Table des matières

INTRODUCTION	3
1. DEFINITIONS MAJEURES ET ENJEUX DE LA GESTION DES EMOTIONS A L'ECOLE	5
1.1. État de la littérature et définitions des concepts qui entourent la gestion des émotions à l'école	5
1.2. Les enjeux d'introduire la gestion de émotions dans les classes de primaire	9
2.L'ENQUÊTE	14
2.1. Présentation du terrain et de la méthodologie de recherche.....	14
2.1.1. Le stage en élémentaire	14
2.1.2. Le stage en maternelle	20
2.1.3 Mon expérience de service civique en maternelle	21
2.2. Observations et résultats :	22
2.2.1. Le premier stage ; l'école élémentaire	23
2.2.2 Le deuxième stage : la maternelle	31
3. LA GESTION DES EMOTIONS A L'ECOLE FRANCAISE ET LA GESTION DES EMOTIONS A L'ECOLE DANOISE : PERSPECTIVES COMPARATIVES	35
3.1. Politiques, programmes : qu'est-ce-qui est mis en place aujourd'hui par l'Éducation Nationale ?	35
3.2. Le cas du Danemark.....	41
CONCLUSION	46
BIBLIOGRAPHIE.....	48
ANNEXES.....	52
Entretien EE1, 21 novembre 2023	52
Entretien EE2, 21 novembre 2023	54
Entretien E3, 23 novembre 2023	55
Entretien EE4, 23 novembre 2023	56
Entretien E5, 23 novembre 2023	57
Entretien EE6, 23 novembre 2023	59
Entretien EE7, 24 novembre 2023	61
Entretien EE8, 24 novembre 2023	62
Entretien EE9, 24 novembre 2023	64
E10, 27 novembre 2023	65
EE11, 27 novembre 2023	68
EE12, le 28 novembre 2023	69
EE13, 29 novembre 2023.....	70
E14, le 29 novembre 2023	72
Entretien avec la MAT, 20 novembre 2023.....	73

INTRODUCTION

Quelle est la place de la gestion des émotions à l'école ? C'est l'une des questions que je me suis posée et qui est au fondement de ce travail de recherche. Mes questionnements ont découlé de deux éléments. J'ai premièrement assisté lors de mon stage de premier semestre de master 1 qui se déroulait en classe de CP aux problèmes d'un élève. Cet enfant était complètement en proie à ses émotions : une frustration, que pouvait être par exemple une difficulté à résoudre un exercice, le bloquait non seulement dans ses apprentissages puisqu'il refusait dès lors tout travail, mais semblait de surcroît le plonger dans un profond désarroi. Je me suis demandé comment il fallait réagir, comment il était possible d'aider cet élève, et bien qu'il s'agisse d'un cas spécifique, j'ai envisagé que la réponse ne soit pas dans la différenciation envers ce dernier, mais bien dans une approche systémique et généralisée de la gestion des émotions à l'école. Le deuxième élément qui m'a amenée à me questionner sur le sujet est l'introduction de cours d'empathie à l'école publique française. Cette pratique est en test dans certaines écoles depuis janvier 2024 et devrait être généralisée à la rentrée de septembre 2024, et ce dès le cycle 1. Le thème de ce mémoire me semble donc des plus actuels. Pour travailler sur ce sujet, j'ai tenté de répondre à la question suivante : quels sont le rôle et les méthodes de l'école dans la gestion des émotions des élèves et quels en sont les enjeux ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, j'ai organisé mon travail en trois parties. Dans un premier temps il s'agit de comprendre les termes et concepts liés à mon sujet : j'ai donc explicité et défini des mots tels que la gestion de émotions, l'empathie, les compétences psychosociales, etc. J'ai également relié ces concepts à leurs origines ou leur penseurs principaux. Le second objectif de cette première partie était de comprendre les enjeux de la gestion des émotions à l'école : pourquoi introduire des cours d'empathie à l'école ? En prenant appui sur des études et des ouvrages de chercheurs sur le sujet, j'ai tenté d'expliquer ce que pouvait représenter comme bénéfique une bonne connaissance et gestion de ces émotions, d'un point de vue social, sanitaire, et scolaire. Pour bien comprendre cela il fallait aussi mentionner les motivations citées par le gouvernement, dont la principale est la lutte contre le harcèlement scolaire ; le lien entre les deux sera justement explicité dans ma première partie. Pour réaliser ce mémoire, j'ai travaillé à partir de travaux en différentes disciplines que sont la psychologie et les neurosciences qui sont intrinsèquement liées aux émotions, mais j'ai également adopté une approche ethnographique du problème. En effet, l'école et les écoles représentent différents lieux, avec donc différents systèmes de valeurs et surtout différents groupes. La gestion des émotions ne sera pas la même dans le cabinet d'un thérapeute par exemple que dans une salle de classe. C'est pourquoi ma seconde partie

s'appuie sur des angles de recherches empruntés à l'ethnographie et se présente sous forme d'enquête de terrains. Mon enquête est une enquête qualitative et non quantitative, c'est à dire qu'elle se base davantage sur des observations et des analyses d'événements que sur des statistiques avec une grande base de données. Mes analyses et résultats se portent sur deux terrains de recherches majeurs qu'étaient mon stage en CP en fin d'année 2023 et mon stage en grande section début 2024, cependant je fais aussi appel à mes souvenirs et à mon expérience de dix mois en service civique en maternelle sur l'année scolaire 2023/2024. Cette enquête me permet de questionner les différentes approches quant à la gestion des émotions sur mes différents terrains de recherches, mais également la différence entre maternelle et élémentaire sur le domaine, ainsi que ce qui relève des programmes et ce qui relève des initiatives personnelles des professeurs des écoles. Enfin, dans ma troisième et dernière partie, je me penche sur deux cas d'études que sont la gestion des émotions à l'école française et la gestion des émotions à l'école danoise. Je me suis intéressée au Danemark en particulier car le pays mène une lutte active contre le harcèlement scolaire depuis les années 90 et cela implique des cours d'empathie. Il y a par conséquent des décennies de recul sur les résultats de cette politique que nous étudierons en détail dans la dernière partie donc. Les résultats sont très prometteurs et ont inspiré la France, Gabriel Attal, ministre de l'Éducation Nationale à l'époque, s'était d'ailleurs rendu en 2023 dans le pays pour discuter des méthodes des autorités danoises en la matière.

1. DEFINITIONS MAJEURES ET ENJEUX DE LA GESTION DES EMOTIONS A L'ECOLE

1.1. État de la littérature et définitions des concepts qui entourent la gestion des émotions à l'école

Étudier la gestion des émotions à l'école induit de connaître et de comprendre différents concepts, eux-mêmes à l'intersection de plusieurs disciplines. La première phase de ce travail consistera donc à définir et expliquer les termes clés en lien avec mes recherches. Cela implique de s'appuyer sur des recherches en neurosciences et en psychologie, mais également de resituer ces éléments dans une approche ethnographique et notamment une approche de la gestion des émotions au sein d'un groupe. En effet, le lieu et le concept que représentent l'école impliquent de se questionner sur la manière d'appréhender mes recherches en les envisageant au sein d'un groupe que peut être la classe, un groupe au sein d'une classe, les élèves d'une école, etc. Aussi, le sujet de ce mémoire implique la notion de groupe du fait de son lien avec le harcèlement scolaire qui reviendra tout au long de ce mémoire et qui implique une dimension sociale. En effet, le harcèlement est un phénomène de groupe car il n'y a pas seulement le harceleur et la victime, il y a tous ceux autour qui ne réagissent pas ou qui participent soit par panurgisme, soit par peur de devenir soi-même une victime. Ce sont donc des rôles qui peuvent évoluer au sein d'un même groupe¹, mais qui impliquent nécessairement plusieurs personnes et un mécanisme particulier entre ses personnes, quasiment hiérarchique.

Avant de s'intéresser au concept de gestion de émotions, commençons par rappeler ce que sont les émotions. Le dictionnaire Robert en ligne définit les émotions de deux manières : premièrement un « état affectif intense, caractérisé par des troubles divers (pâleur, accélération du pouls, etc)², ainsi qu'un « état affectif, plaisir ou douleur, nettement prononcé ». Deux choses apparaissent ici qui sont centrales à ces définitions et qui font sens dans le concept de gestion des émotions : l'intensité des émotions, et le fait que tout en partant d'un état affectif elles peuvent s'exprimer de manière physique. Cela les différencie des sentiments, définis par Le Robert comme un « état affectif complexe, assez stable et durable »

¹Voir article suivant : Galand, B. (2021). Le harcèlement à l'école. In *Le harcèlement à l'école* (p. 142-146). Retz. <https://www.cairn.info/le-harcelement-a-l-ecole--9782725640297-p-142.htm>

²Lien vers la page du Robert en ligne : émotion - Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert

ou encore une « conscience plus ou moins claire, connaissance comportant des éléments affectifs et intuitifs ». Le mot émotion vient de « motio » en latin : le mouvement. Cela traduit bien l'idée de quelque chose qui se passe chez un être humain, quelque chose qui bouge et n'est pas fixe, qui traverse une personne. Cependant, certains chercheurs qui travaillent sur les émotions comme Paul Ekman voient des sous-catégories dans les émotions. Il identifie dans des travaux de 1978 six émotions primaires que sont : la joie, la tristesse, le dégoût, la peur, la colère et la surprise ; ainsi que des émotions secondaires qui seraient des combinaisons d'émotions primaires³. La honte par exemple en serait une car elle mélange peur et colère envers soi-même.

Cela étant établi, il s'agit maintenant de comprendre ce qu'est la gestion des émotions et qui sont les porteurs de ce concept. La gestion des émotions est l'ensemble des stratégies, actions, travaux sur soi à court et long terme qui ont pour but de mieux vivre ses émotions et d'en être moins esclave. Il est difficile d'établir un seul grand nom précurseur dans la démonstration de l'importance de la gestion des émotions pour la santé mentale humaine. Il existe néanmoins quelques auteurs qui ont marqué le sujet. Daniel Goleman est l'un d'eux. Ce psychologue clinicien devenu journaliste écrit en 1995 le livre *Emotional Intelligence* dans lequel il établit l'importance de savoir gérer ses émotions pour son propre bien-être, mais établit également que cela constitue une forme d'intelligence en soi, celle-ci ne se limite donc pas au quotient intellectuel. Ce livre a été un best seller, notamment parce qu'il vulgarise différents concepts afin de faire comprendre ses idées au plus grand nombre. Dans cet ouvrage, cette capacité à gérer ses émotions s'apparente à ce qu'il appelle l'intelligence émotionnelle. L'auteur établit 5 composantes de l'intelligence émotionnelle : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie, les aptitudes sociales. Les travaux de Goleman ne peuvent néanmoins pas être cités sans aborder les recherches des docteurs en psychologie Peter Salovey et John D. Mayer qui ont inspiré ses travaux et qui sont des précurseurs dans le domaine. Dans leurs travaux, les deux auteurs donnent la définition qui est la leur de l'intelligence émotionnelle : « Emotional intelligence can be defined as the capacity to process emotional information accurately and efficiently, including that information relevant to the recognition, construction, and regulation of emotion in oneself and others⁴ ». Cette définition

³Je me suis appuyée sur la définition trouvée dans l'article suivant : **30 grandes notions de la psychologie (2017)**, pages 31 à 35 écrit par Jacques Lecomte.

⁴J'ai choisi d'intégrer dans le texte la définition en version originale pour ne pas en trahir le sens, voici la traduction que j'en propose : L'intelligence émotionnelle peut être définie comme la capacité de traiter l'information émotionnelle avec précision et efficacité, y compris les informations pertinentes pour la reconnaissance, la construction et la régulation de l'émotion en soi et chez les autres.

est énormément reprise dans les recherches scientifiques sur les émotions et est parue dans l'ouvrage *Applied and Preventive Psychology* de Peter Salovey et John Mayer en 1995. Leur perception a quelque peu évolué avec les années puisqu'en 1990, ils formulent un premier modèle incluant trois processus mentaux principaux : évaluer et exprimer les émotions (les siennes et celles des autres), être capable de les réguler et savoir les utiliser pour faciliter les processus cognitifs. « Ils ont révisé leur modèle en 1997, en élargissant l'IE à quatre dimensions, chacune d'entre elles représentant une catégorie de capacités et classées de la plus simple à la plus difficile à maîtriser. »⁵ (Dejoux, 2011). Ces travaux sont nés au début des années 90 et ont évolué tout au long de la décennie, ils sont cependant moins abordables que ceux de Goleman puisqu'il s'agissait de travaux dédiés à un public de chercheurs et non à un public éclectique. Cependant, ce que nous pouvons saisir des citations suivantes est que l'intelligence émotionnelle est en lien direct avec la gestion des émotions, mais qu'elle représente également un travail : maîtriser ses émotions implique différentes étapes, telles que la reconnaissance de ses émotions, C'est notamment sur ce point que l'on retrouve de grandes similitudes entre leurs travaux et ceux de Goleman. Peter Salovey et John D. Mayer mentionnent également la notion de régulation des émotions, terme récurrent dans les recherches sur les émotions, et qui semble proche de la gestion des émotions. Il existe beaucoup de travaux sur la différence entre les deux et pas nécessairement de consensus absolu, néanmoins suite à mes lectures et recherches la nuance que je ferais serait la suivante : la régulation des émotions se concentre vraiment sur l'émotion en elle-même, ses manifestations et facteurs internes comme externes, là où la gestion des émotions représente un ensemble plus large de phénomènes et de pratiques, dont la reconnaissance des émotions par exemple, notamment celles des autres.

Daniel Goleman a en quelque sorte vulgarisé le travail de Salovey et Mayer, mais l'a également adapté à des situations spécifiques de la vie comme le monde du travail.

La gestion des émotions dépend aussi du rapport à l'autre, surtout dans un contexte de groupe comme c'est le cas à l'école. Ervin Goffman, sociologue américain-canadien de renom, a travaillé sur la manière dont les individus gèrent et adaptent la représentation de leurs émotions, entre autres, durant leurs interactions sociales, notamment dans son ouvrage La mise en scène de la vie quotidienne. la traduction française que représente ce livre est parue en 1973, mais la version originale est parue en 1956 en Ecosse. Pour lui, la façon qu'a une personne de montrer ou de ne pas montrer une émotion est une performance, presque un jeu

⁵Article source disponible au lien suivant : Intelligence émotionnelle et processus de décision [1] | Cairn.info

de rôle : c'est ce qu'il appelle la dramaturgie sociale. Cela peut passer également par le choix et le contrôle du langage corporel ou des expressions faciales pour correspondre à ce qui lui semble socialement attendu de lui, il s'agit là pour le sociologue de présentation de soi. Cette dernière aurait aussi pour objectif de maintenir son estime de soi. Cela implique que le comportement d'une personne vis-à-vis de ses propres émotions dépend du contexte social dans laquelle elle se trouve.

Une autre définition nécessaire à la pleine compréhension de ce mémoire est celle du mot empathie ; notamment parce que nous aborderons la question de cours d'empathie à l'école dans les parties suivantes. Le dictionnaire Larousse lui donne la définition suivante : « faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent. »⁶. Cette notion est essentielle dans la gestion des émotions puisqu'elle inclut l'autre dans le mécanisme de gestion, or il n'y a pas de gestion des émotions sans questionner son rapport à l'altérité et aux émotions des autres. Cela rejoint la préoccupation centrale de cette recherche sur la gestion des émotions à l'école, en groupe donc, et entouré de plein d'individus d'âges et de statuts différents. La notion actuelle d'empathie a été popularisé par le psychologue allemand Theodor Lipps à la fin du XIXe siècle. La définition du Larousse parle de « faculté intuitive », et il est vrai que l'empathie se présente souvent par intuition, seulement cela pose d'ores et déjà une question essentielle : l'empathie peut-elle naître d'un raisonnement, d'un travail préalable ? C'est l'une des réponses que nous tenterons d'apporter par la suite.

Les CPS (compétences psychosociales) sont un ensemble de compétences réparties en catégories par l'OMS (l'Organisation Mondiale de la Santé). La définition originelle des CPS apparue dans les années 90 est la suivante : " la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement " ⁷. Lorsque ces compétences sont apparues, il s'agissait de répondre à un problème qu'était la consommation de substances psychoactives aux États-Unis. Puisque la répression et la peur ne fonctionnaient pas, les CPS ont été mises en place avec de bons résultats, par la suite leur utilisation s'est étendue à d'autres domaines. Certains pays comme le Canada fonctionnent avec depuis déjà longtemps. Ces compétences sont essentielles pour le sujet qu'est la gestion

⁶Définition trouvée sur le site Larousse au lien suivant : Définitions : empathie - Dictionnaire de français Larousse

⁷Définition trouvée sur le site santé publique France au lien suivant : Les compétences psychosociales : définition et classification (santepubliquefrance.fr)

des émotions à l'école puisqu'elles sont prises en compte par le gouvernement français et particulièrement par le ministère de l'Éducation Nationale. Elles sont la base et l'objectif de certaines mesures établies par ces institutions que nous détaillerons par la suite. Nous allons donc les définir. Il s'agit de neuf compétences générales, réparties en trois catégories: les compétences sociales, les compétences émotionnelles et les compétences cognitives. Ces neuf compétences sont les suivantes : avoir confiance en soi, capacité de maîtrise de soi, prendre des décisions constructives, avoir conscience de ses émotions et de son stress, réguler ses émotions, gérer son stress, communiquer de façon constructive, développer des relations constructives et enfin résoudre des difficultés. Nous y retrouvons l'idée, entre autres, qu'il est essentiel de savoir communiquer avec autrui et de savoir composer avec les émotions des autres ainsi que ses propres émotions. Ce qui ressort et ce qui est important de comprendre, c'est que les CPS sont des compétences, et que comme toute compétence elles se travaillent et peuvent être améliorées. Le fait que ces compétences soient conceptualisées et catégorisées par l'OMS et par le gouvernement français montre que la gestion des émotions (car les neuf compétences en question correspondent en grande partie à de la gestion des émotions) est un enjeu de santé publique. Nous pouvons également comprendre que beaucoup de choses se jouent dans l'enfance puisque les recommandations de l'OMS sont de travailler ces compétences dès l'enfance. De surcroît, cela tend à montrer que l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissages purement didactiques, elle doit être un lieu dans lequel les émotions ont leur place. Nous pouvons cependant nous demander pourquoi, et c'est ce que nous allons voir dans la sous-partie suivante.

1.2. Les enjeux d'introduire la gestion de émotions dans les classes de primaire

Après avoir pris connaissance des concepts majeurs du sujet qui font l'objet de ce mémoire, il s'agit d'en comprendre les enjeux. Pourquoi la gestion des émotions est devenue un sujet et une préoccupation pour des spécialistes du développement de l'enfant ou pour l'institution de l'École elle-même ?

Différents enjeux se dessinent au travers de ce sujet, et certains s'entrecroisent et se rejoignent. L'une des principales motivations en ce qui concerne les décisions de l'État dans la gestion des émotions à l'école – décisions qui feront l'objet d'une analyse approfondie - est la lutte contre le harcèlement scolaire. Le harcèlement scolaire est un problème de santé publique. Une enquête publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale sur un panel de 21

700 élèves allant du CE2 à la terminale en 2023 révèle que le harcèlement toucherait 5 % des écoliers du CE2 au CM2, 6 % des collégiens et 4 % des lycéens⁸. Ce harcèlement peut entraîner une phobie scolaire, un décrochage scolaire, et une détresse psychologique immense. Une personne harcelée est elle-même susceptible de devenir harceleur par la suite. Le gouvernement français tente donc avec les cours d'empathie mis en place à l'école de prévenir le harcèlement. En effet, jusque là, la prévention passait par des campagnes de sensibilisations, des posters ou des numéros adressés aux victimes. La visée des cours d'empathie serait différente dans le sens où il s'agirait de former les enfants à ne pas devenir des harceleurs, et non pas d'agir uniquement lorsque le harcèlement aurait commencé. La question est alors la suivante : comment des cours d'empathie pourraient-ils limiter le harcèlement ? Tout d'abord, les cours d'empathie commencent dès le plus jeune âge et s'adressent à un public allant de la petite section au CM2 pour ce qui est de l'école primaire. Cela peut aider à lutter contre le harcèlement car l'empathie, qui comme expliqué plus tôt est la faculté à se mettre à la place de l'autre et à savoir ce qu'il ressent, comporte une part d'inné, mais représente aussi une énorme part d'acquis : elle se travaille. Or le présupposé est que plus une personne est empathique et donc capable de réaliser le mal qu'elle fait ainsi que capable de se mettre à la place de sa potentielle victime, moins elle sera susceptible de devenir une harceleur. L'empathie fait d'ailleurs partie des CPS (compétences psychosociales), et donc comme chacune d'entre elle se travaille, et ce si possible dès le plus jeune âge.

Le site de l'Etat jeunes.gouv.fr annonce que « Des programmes de développement des CPS ont montré leur intérêt dans l'amélioration de la santé (physique, psychique et sociale) et dans la réussite éducative. Ainsi, plusieurs expertises collectives de l'Inserm (Institut national de la santé et de la recherche médicale) ont recommandé l'utilisation de programmes de prévention développant les CPS chez les enfants et les jeunes. »⁹. Ainsi les recherches dans le domaine, comme celle-ci menée en 2023, sont prometteuses pour la santé des jeunes. De surcroît, les compétences psychosociales font le pont entre l'individu et la gestion de ses propres émotions (la dimension psychologique) et le groupe (la dimension sociale). Or à l'école ces deux dimensions sont constamment en contact, il s'agit d'un lieu où un individu fait toujours partie d'un groupe, qu'il s'agisse d'un groupe classe, d'un groupe d'amis, d'un îlot, etc. Il semble donc absolument cohérent voire nécessaire de travailler ces différents aspects. Aussi, selon les activités mises en place ayant pour base les CPS, les élèves peuvent apprendre à se connaître (eux-mêmes comme le reste du groupe) et cela peut donc limiter la mise à l'écart d'élèves en

⁸Lien vers la source qui est l'enquête harcèlement publiée par le MEN : Premiers résultats statistiques de l'Enquête harcèlement 2023 | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

⁹Lien vers le document source : les-comp-tences-psychosociales---l-essentiel-savoir-3090.pdf (jeunes.gouv.fr)

particulier. Ainsi on tente de ne laisser personne de côté et par conséquent de ne pas créer de bouc émissaire, ce qui pourrait engendrer du harcèlement.

Un autre des enjeux de la gestion des émotions dans le cadre de l'école est celui de la réussite scolaire. En effet, un enfant en désarroi psychologique ou mal à l'aise dans le groupe classe apprendra moins bien, voire n'apprendra pas.

Dans son ouvrage *Heureux d'apprendre à l'école (2018)*, Catherine Gueguen, pédiatre et autrice devenue référence dans le domaine de la petite enfance, écrit sur « comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation. » Dès, le titre et le sous-titre nous comprenons l'importance qu'attribue l'autrice aux émotions, entre autres, et au bien-être de l'élève à l'école pour parvenir à de meilleurs résultats à l'école notamment. Elle considère par exemple que « l'empathie du professeur est un puissant levier de réussite scolaire » et qu'elle « modifie le cerveau des enfants ». ¹⁰ Ses recherches sur le bien-être à l'école sont parties du fait qu'elle recevait dans son cabinet de pédiatre un grand nombre d'enfants malheureux d'aller à l'école. Ce qui permet une approche et une compréhension relativement nouvelles de ce phénomène est que Gueguen, en plus de travailler avec des inspecteurs de l'éducation nationale, ne s'intéresse pas qu'aux neurosciences cognitives, mais principalement aux neurosciences affectives et sociales. Elle explique la différence lors d'une présentation filmée ¹¹ du livre évoqué plus haut : là où les neurosciences cognitives qui datent des années 70 étudient ce qui se passe dans le cerveau humain en lien avec tout ce qui est intellectuel, les neurosciences affectives et sociales s'intéressent aux mécanismes cérébraux des relations sociales » et à ce qu'il « se passe quand nous éprouvons des émotions ». Cette dernière approche est plus récente que l'approche cognitive puisqu'elles ont émergées à partir de 1995. Ainsi, les médecins et chercheurs n'ont pas toujours eu conscience de la place dévolue aux relations sociales dans notre cerveau. Si on applique cela à l'école, un apprentissage où l'on ne prend pas suffisamment en compte ces relations ne peut qu'être incomplet voire inadapté. Toujours selon la pédiatre, nous naissons tous avec une capacité d'empathie, et ce sont les micro-agressions ou négligences, voire les agressions tout court que subissent des nourrissons et des jeunes enfants qui vont affecter cette tendance à l'empathie. L'école peut ici intervenir pour proposer un modèle différent du schéma évoqué, en plaçant l'écoute et la bienveillance au centre. Il ne s'agit pas ici de blâmer les parents et adultes, car ils pensent

¹⁰ Source : article sciences humaines «L'empathie modifie le cerveau des enfants» Entretien avec Catherine Guéguen (scienceshumaines.com)

¹¹Entretien avec Catherine Gueguen : <https://www.decllic-cnveducation.org/nos-actus/livre-catherine-gueguen-etre-heureux-a-lec/>

généralement bien faire en n'écouter que partiellement les émotions des enfants. Le principe est le suivant : plus nous recevons de l'empathie, plus nous sommes empathiques. Les cours d'empathie semblent alors pertinents : il faut travailler et stimuler le plus possible cette capacité pour qu'elle se développe. Recevoir de l'empathie permet de sécréter de l'ocytocine, là où un échange sans empathie peut provoquer du cortisol, du stress donc, or il n'y a pas d'apprentissage dans le stress. Il n'est pas question pour autant de laisser l'enfant faire tout ce qu'il veut, mais bien de se placer dans un modèle de communication bienveillante dans un cadre bien défini. Pour ce qui est des professionnels que sont les professeurs, Catherine Gueguen considère nécessaire de mettre en place un soutien, ainsi que des formations, principalement pour le cycle 1 puisqu'il est très difficile de composer avec des émotions fortes de jeunes enfants, étant donné qu'ils ne sont eux-mêmes pas encore en capacité de les maîtriser. Elle assure que les enseignants, très sujets aux burn outs du fait de la difficulté du métier, seraient eux aussi gagnants à recevoir une formation sur leurs compétences affectives et sociales qui amélioreraient leurs relations avec les élèves. Les conditions optimales d'apprentissages dans les classes sont pour l'auteurice bien le fait de développer ses compétences sociales et émotionnelles, qui, bien qu'elle ne l'exprime pas en ces termes, semblent s'apparenter aux CPS. Il reste néanmoins la question des méthodes pédagogiques et didactiques pour mettre en place dans les classes le modèle qu'elle propose, question à laquelle elle ne répond pas mais à laquelle tentent de répondre certaines mesures du Ministère de l'Éducation Nationale que nous étudierons.

Une autre raison qui indique la nécessité de se pencher sur la gestion des émotions à l'école est qu'il faut savoir travailler en incluant ces émotions au processus de travail, puisque de toute façon elles sont toujours là, y compris pendant un apprentissage. Dans un podcast sorti en 2024 sur France Culture ¹², Grégoire Borst, professeur de psychologie du développement et de neurosciences cognitives de l'éducation, évoque lui aussi le rôle des émotions dans les apprentissages. Il y explique que les émotions jouent un rôle clé dans nos apprentissages car nous elles permettent par exemple de « rester motivé, de persévérer, de changer de stratégie quand nous nous trompons, de prendre du plaisir dans nos apprentissages. » Nous ne pouvons donc pas dissocier un temps d'apprentissages de nos émotions, elles sont là et nous traversent quoiqu'il arrive et font même partie de l'apprentissage. De surcroît, elles sont plus difficiles à réguler selon les périodes de la vie et du développement du cerveau, comme à l'adolescence par exemple. L'autre phénomène lié aux émotions dont

¹²Lien vers le podcast : Les émotions : épisode • 6/6 du podcast Apprendre à apprendre, avec Grégoire Borst (radiofrance.fr)

parle Grégoire Borst est celui d'apprendre de ses erreurs. Lors d'une erreur, nous ressentons une émotion négative. Si la situation vient à se reproduire, « c'est le souvenir de cette émotion négative qui nous poussera à adopter une autre stratégie ». Le professeur en psychologie évoque d'autres types d'émotions qui peuvent advenir durant l'apprentissage : les émotions contre-factuelles. Ces émotions sont par exemple le regret ou le soulagement : « elles reposent sur une comparaison sur ce qui est advenu et sur ce qui aurait pu advenir si vous aviez fait un choix différent. » Ces émotions nous permettent de comprendre ce que nous aurions dû faire, et donc de choisir « la bonne solution dans un contexte donné. » Cela permet aussi d'anticiper des choix. Aussi, il avance que les émotions sont très peu prises en compte dans le système éducatif, « alors même que le plaisir d'apprendre est un moteur extrêmement puissant. » Enfin, Grégoire Borst explique également dans ce podcast que le bien-être scolaire qui passe par un apprentissage et une régulation des émotions améliore les apprentissages notamment dans les milieux défavorisés.

2.L'ENQUÊTE

2.1. Présentation du terrain et de la méthodologie de recherche

J'ai été amenée à travailler sur deux terrains de recherche différents qui étaient mes deux lieux de stage. J'ai également utilisé mes réminiscences de service civique en maternelle comme apport pour mes recherches et résultats. J'ai pris cette décision car après avoir travaillé durant 10 mois dans une école, j'ai eu l'occasion d'expérimenter des situations enrichissantes pour ce mémoire. Je décrirai mes terrains de recherche et justifierai mes choix méthodologiques dans cette sous-partie pour chacune des trois expériences évoquées. Afin de rendre anonymes les réponses et comportements observés, j'ai construit un tableau dans lequel chaque élève a son nom associé au terme « enquêté » ou « enquêtée » selon son genre, et est associé à un numéro. Je suis la seule à avoir accès à ce tableau. De cette manière, les enfants sont anonymes mais le lecteur peut connaître le genre de l'enfant, ou reconnaître un enfant déjà cité, par exemple : enquêtée 11. Cela me permet aussi de pouvoir mettre en annexes les transcriptions des entretiens, toujours anonymes. J'ai décidé de faire transparaître le genre dans l'éventualité où cette donnée me semblerait un biais observable dans mes résultats.

2.1.1. Le stage en élémentaire

Mon approche du terrain en élémentaire a eu lieu dans une école plutôt privilégiée de Nantes, dans une classe paritaire de 22 CP, et ce sur deux périodes. L'une de ces périodes était d'une durée d'une semaine et était principalement axée sur l'observation de la classe, du métier de professeure des écoles, et sur le fait de devoir trouver ma place de chercheuse. Durant cette période j'ai envisagé différents sujets de recherche, notamment par le prisme du genre puisque c'est un domaine scientifique qui fait partie de mon parcours universitaire; de ce fait mon regard sur le sujet était assez affûté et je voyais déjà des comportements dans la classe relevant de cet angle d'analyse. J'ai donc voulu mélanger mes thèmes de prédilection et en faire un sujet : la gestion des émotions à l'école selon le genre. Or, il s'agissait là d'une méthode plutôt déductive et je trouvais l'angle d'approche risqué pour un temps de recherche imparti aussi court que celui qui était le mien (à peine trois semaines). De surcroît, l'ampleur

du sujet me semblait être un problème : mon travail aurait, je pense, manqué de précision. Recentrer mon sujet sur la gestion des émotions sans questionner de manière centrale la question du genre me permet une approche ethnographique inductive. C'est à dire que je suis partie de mes observations pour élargir mon travail. Cette méthode de travail et ce sujet n'excluent pas que le prisme du genre émerge à un moment donné dans mes résultats. L'approche inductive implique que commencent mes recherches sans hypothèses fixes, mais que ces dernières émergent au fil de mon immersion sur le terrain. Mon approche était ethnographique dans le sens où j'ai observé les mécaniques d'un groupe, même de plusieurs, qui sont les classes que j'ai observées. De surcroît, j'avais un rôle actif au sein de ce groupe puisque j'étais présente en tant que chercheuse, mais également en tant que professeure stagiaire, amenée à gérer la classe et les apprentissages sur certains temps.

Lors de ma deuxième semaine de stage j'ai commencé à mener des questionnaires. Ma posture avait donc légèrement évolué auprès des enfants. En effet, ma binôme de stage et moi-même avons été présentées par notre MAT¹³ comme étant ici pour « apprendre à être des maîtresses » et comme étant le reste du temps à « l'école des maîtresse s ». Notre maîtresse d'accueil temporaire avait prévenu les enfants qu'il fallait nous respecter comme tous les autres adultes de l'école. Avant de commencer mes questionnaires auprès des enfants j'avais déjà mené des séances devant la classe et donc assis mon autorité de future enseignante. Pour ce qui est des questionnaires, il s'agissait de s'adapter à un public de CP, d'enfants entre 6 et 7 ans donc, et je savais que ce ne serait pas chose aisée. L'objectif était à trois niveaux : je voulais comprendre si les enfants savaient reconnaître leurs propres émotions, savoir comment ils avaient appris cette compétence, et savoir ce qu'ils faisaient lorsqu'ils ressentaient une émotion, tout cela dans le cadre scolaire.

Je savais d'avance que je risquais de me heurter à beaucoup de difficultés : premièrement la verbalisation des enfants de cet âge, principalement quand il s'agit d'émotions et de choses abstraites, la timidité également et le risque de répondre uniquement en croyant faire plaisir à l'adulte. Les difficultés étaient également matérielles : je n'avais accès à aucun lieu dédié, la classe était quasiment toujours occupée par la maîtresse ou par ma binôme. J'ai donc dû mener les entretiens dans la cour, avec la nuisance sonore et les distractions que cela impliquait. Cependant, nous pouvons aussi voir dans cela un aspect positif pour mes résultats : à savoir que les enquêtés sont dans leur milieu habituel, quotidien, et nous pouvons par

¹³MAT est le sigle pour « maîtresse d'accueil temporaire »

conséquent imaginer une plus grande part de de naturel dans leurs attitudes et leurs réponses. Pour ce qui est des entretiens, j'ai décidé de mener des entretiens semi-directifs : de cette manière mes questions étaient prévues, mais je laissais à l'élève et à moi-même la possibilité de diverger vers des sujets pertinents mais non prévus. Les entretiens semi-directifs sont une méthode d'entretiens utilisée en sciences sociales basée sur des questions ouvertes, qui laissent la possibilité à l'enquêteur de recevoir des réponses qu'il n'avait pas anticipées : l'enquêteur guide mais permet à son interlocuteur de s'exprimer. Ainsi le chercheur peut selon le cours de la discussion poser une question qui ne faisait pas partie de sa liste initiale. J'ai choisi cette méthode car elle me semblait compatible à l'approche qualitative, et non statistique ou quantitative, que j'avais choisie. De surcroît, en travaillant avec des enfants de CP, il me semblait nécessaire de me baser sur cette pratique : je pense que si j'avais posé des questions trop fermées les enfants n'auraient répondu quasiment qu'au hasard. Cela laissait aussi l'occasion aux grands parleurs d'étayer leurs réponses, et donc de me donner matière à réflexion pour mon travail.

Chaque enfant qui a participé à un entretien s'est porté volontaire, toute la classe n'a donc pas participé. Pour que les enfants aient envie de participer je leur faisais une petite annonce devant la classe avant chaque récréation et notais les volontaires, en général trois par récréation de quinze minutes. Une majorité de filles s'est portée volontaire. C'est donc une majorité de garçons qui ne s'est pas portée volontaire. Outre le genre, les profils étaient variés des deux côtés : celui des participants et celui des non participants. Ces deux groupes réunissaient des profils différents tant sur le plan du caractère, du rapport à l'adulte, que du niveau scolaire ou encore la classe sociale des parents. Je m'étais noté une liste de questions, qui ont été posées ou non, mais qui me servaient de base pour les entretiens, et qui sont les suivantes : « Quelles émotions connais-tu ? », « Arrives-tu à savoir quand tu ressens l'une de ces émotions ? », « Comment te sens-tu quand tu es à l'école ? », « As-tu des moments préférés dans ta journée d'école ? », « Des moments que tu aimes moins ? », « Pourquoi ? », « En parles-tu à quelqu'un quand tu ressens de la joie/colère/autre ? », « A qui ? », « Cela t'arrive-t-il parfois d'avoir du mal à faire un exercice quand tu es en classe ? », « Si oui, comment cela te fait-il te sentir ? » Le choix de ces questions a été réfléchi en fonction du temps court qui m'était imparti – tant parce que la récréation était courte que parce que l'attention des enfants était limitée - et de l'âge des enfants en début de CP pour qui la verbalisation peut être un obstacle. Puisque mon travail part de la gestion des émotions sur un cadre théorique et s'étend et se nourrit du terrain, ma première question était celle de « Quelles émotions connais-tu ? ». Il y avait là plusieurs fonctions à la question : premièrement

je pouvais me rendre compte du niveau de verbalisation de l'élève, de l'aspect commun ou non d'une réponse, et je voyais dans quel ordre venaient les mots cités. Aussi, ne pas formuler moi-même de proposition donnait davantage d'individualité aux questionnaires des uns et des autres, je tentais de les guider le moins possible ; bien que cela soit très compliqué avec des élèves de début de cycle 2. Le choix de la question suivante « Ressens-tu certaines de ces émotions, lesquelles ? » par la suite était primordial dans la construction de mon questionnaire puisque l'un des enjeux de mon travail de recherche est de savoir dans quelle mesure les enfants questionnés savent identifier leurs émotions, pour savoir par la suite si c'est un apprentissage qui leur vient de l'école. La question qui suivait généralement était celle de savoir comment ils et elles se sentaient à l'école, cependant, étant une question qui peut sembler abstraite à des enfants, j'ai décidé de la présenter autrement. En effet, cette question nécessite que l'enfant sache identifier ses émotions, se les rappelle, les verbalise à l'adulte, mais également comprenne qu'il n'y pas nécessairement une permanence de l'émotion, qu'il peut y en avoir plusieurs en même temps, que cela peut dépendre des moments, des jours ou des lieux, etc. Cela demande une connaissance de soi et un regard sur ses émotions qui me semblait trop ambitieux à cet âge-là, ainsi que des compétences d'abstraction, de repérage dans le temps et de langage éloignées de la réalité elles aussi. Cependant, offrir une trop large possibilité de choix que j'aurais moi-même verbalisés m'apparaissait vain également, puisque j'aurais augmenté les risques de me confronter à une réponse hasardeuse et peu personnelle. Mon choix a alors été de demander aux enquêtés leur moment préféré de la journée, puis le moment qu'ils aimaient le moins. De cette manière, et en leur demandant la raison de leur choix par la suite, je parlais d'une situation concrète qu'est une journée d'école au cours de laquelle ils ont leurs habitudes et leurs rituels pour qu'ils me parlent d'un moment précis qui donnerait lieu au partage d'une émotion.

J'ai aussi voulu savoir si les élèves parlaient de leurs émotions à quelqu'un car cela soulève deux points que je considère majeurs. Premièrement travailler sur la gestion des émotions dans un cadre scolaire, donc avec des enfants, implique de se demander si l'élève seul gère ou apprend à gérer ses émotions ; je ne le pense pas, je pense qu'à sept ans une tierce personne est la médiatrice, soit entre l'enfant et ses propres émotions dans une certaine mesure, soit entre plusieurs enfants. Je voulais donc savoir qui, si c'était le cas, les enfants se sentaient à l'aise d'aller voir pour parler de leurs émotions. Deuxièmement, je voulais savoir s'ils le faisaient, s'ils se confiaient, si les émotions étaient un sujet abordable, éventuellement d'ailleurs entre pairs. Que disent-ils à l'adulte qu'ils ne disent pas à leurs camarades et inversement ? J'ai ensuite voulu recentrer les questions autour de la salle de classe, car la

salle de classe est l'endroit où les élèves passent le plus clair de leur temps à l'école mais également là où se déroulent les apprentissages. Or, comme je l'ai développé plus tôt dans ce mémoire, la manière dont se sent l'enfant en classe est directement liée aux apprentissages ; il n'y a par exemple pas d'apprentissage là où il y a anxiété. Là encore, j'ai voulu partir d'une situation assez concrète, à laquelle la plupart des enfants pourrait s'identifier à une échelle différente et leur ai donc demandé comment ils se sentaient s'ils peinaient à faire un exercice en classe. J'espérais de cette question qu'elle me révèle si la difficulté était vécue par l'élève et/ou présentée par le professeur comme un échec.

Les résultats de mes observations et de mes questionnaires ont été un sujet d'inquiétude pour moi lorsque j'ai commencé. Comme je le craignais, il est difficile de questionner des enfants de cet âge, surtout dans les conditions matérielles qui étaient les miennes : je les questionnais dehors durant la récréation au milieu du vacarme général et surtout des distractions que représentaient les camarades en train de jouer. Il arrivait également que nous soyons interrompus par des élèves venus m'interpeller ou venus interpeller leurs copains. Nous étions également scrutés, car cet entretien devait susciter l'intérêt, surtout dans les classes dans lesquelles je n'intervenais pas et qui n'avaient par conséquent pas connaissance de ma démarche. Quelques entretiens ont été menés dans la salle de classe, ce qui permettait une isolation sonore et visuelle du reste des enfants, cependant le fait que la maîtresse et que ma binôme de stage passent de temps en temps pour vaquer à leurs occupations a pu représenter un biais, de par une déconcentration ou une inhibition devant plusieurs adultes.

Les questions que j'avais rédigées pour ma MAT et que je lui avais soumises durant un entretien enregistré s'appuyaient sur son expérience conséquente en élémentaire, sur ce qu'elle avait pu voir durant sa carrière tant sur des réactions d'élèves en lien avec la gestion des émotions, que sur l'émergence ou non de davantage de consignes ministérielles en lien avec ce thème. Je lui ai posé quelques questions sur le genre et les émotions puisque mon sujet ne s'était pas encore complètement dessiné. Puis j'ai organisé mes questions autour de la classe et des émotions. En lui demandant si elle constatait des différences majeures de gestion des émotions selon l'âge, quels projets elle mettait en classe autour des émotions ou encore si c'était un sujet qu'elle avait pu aborder avec certains parents. J'espérais avoir une idée plus précise de ce qui se fait en classe, de la manière dont les enfants traitent leurs émotions selon les âges, mais également avoir un retour d'expérience personnelle afin de comprendre la singularité de chaque professeur dans la manière de traiter des sujets, dont les

émotions. Elle était une personne bienveillante, qui nous considérait ma binôme et moi-même comme ses égales, tout en ayant conscience et en assumant complètement son rôle de guide dans l'apprentissage du métier. Nous nous tutoyions et pouvions lui poser autant de questions que nous le souhaitions. Nous participions à la vie de la classe, en aidant à ranger lors de l'atelier graphisme, ou en passant dans les rangs pour aider les élèves à réaliser leurs exercices. Je donne ces précisions car sa manière de se positionner par rapport à nous aurait pu modifier mon approche du questionnaire, mais également de ma façon d'être avec elle. J'ai l'impression que par la force des choses, du fait d'être le sachant dans la situation, de recevoir dans son univers de travail et ses habitudes, le MAT est celui ou celle qui oriente le plus le lien entre les étudiants et lui-même dans la direction qu'il a définie. Cela notamment parce qu'il peut refuser certaines, voire toute intervention des étudiants dans sa classe s'il le souhaite. Ce que je veux souligner ici est que la réalisation de ce questionnaire n'a pu se faire, à mon sens, que dans une asymétrie dans la relation MAT-étudiant. Pour autant, je ne perçois pas cela comme quelque chose de problématique, et je ne pense pas non plus que cela représente un biais conséquent, voire un biais tout court puisque sa posture était avant tout professionnelle. La question du biais se serait davantage posée, peut-être, si elle avait adopté une posture trop amicale, il aurait alors été difficile de différencier ce qui relève du professionnel ou du personnel, surtout dans le métier de professeur des écoles où les deux sont à mon sens assez liés. J'admire cependant beaucoup le travail de cette personne, de son rapport aux élèves à celui qu'elle entretient avec ses collègues. Cette admiration fait que je me réfère énormément à ce que j'ai vu dans sa classe quand je mène des projets ou quand je me représente l'élémentaire, et pas uniquement parce qu'il s'agit à ce jour de ma première expérience en cycle 2.

Pour être exhaustive quant à mon terrain de recherche et au groupe social analysé, ce dernier ne s'arrête pas complètement aux portes de la classe de CP dans laquelle j'ai fait mon stage. Ayant assisté à des conseils des maîtres, notamment sur des élèves en difficulté, il m'a été donné d'observer et d'entendre plein de cas en lien avec mon sujet. Cela m'a déjà permis de voir comment certains professeurs géraient eux-mêmes leurs émotions, après la crise d'un élève par exemple, ou de les voir se sentir démunis. Cela compte dans mon travail de recherche à deux égards : premièrement ne pas limiter mes recherches aux observations que je me suis fixées dans un espace donné qu'est la salle classe car l'école représente beaucoup plus que cela, deuxièmement et sur un plan plus théorique pour mon sujet, *quid* de la gestion des émotions des professeurs eux-mêmes ?

La salle à manger était aussi un cadre intéressant pour comprendre les réels enjeux, le

quotidien des professionnels de l'école, mais également pour avoir un statut moins officiel, moins enfermant que celui de stagiaire en observation. D'autant que nous étions relativement nombreux chaque midi et que beaucoup d'interactions se créaient.

2.1.2. Le stage en maternelle

Mon stage en maternelle s'est déroulé selon les mêmes modalités que mon stage en élémentaire : une première semaine d'observation puis plus tard dans le semestre deux semaines consécutives avec davantage de prise en main de la classe. Je suis arrivée dans une école de Nantes avec un public une nouvelle fois plutôt privilégié. Cependant, au sein de cette classe de grande section des disparités de niveaux nous ont été décrites par la MAT à ma binôme et à moi-même. Il est vrai aussi que lors des moments de regroupements les élèves semblaient majoritairement peu investis dans la participation. L'école où nous avons été accueillies rassemble 11 classes et fait partie de l'un des plus gros groupes scolaires de la ville. Dans la classe était présente à temps plein une ATSEM, et 10 fois par semaine une AESH.

Notre arrivée s'est déroulée dans des conditions particulières puisque notre MAT était absente les trois premiers jours de stage suite à un arrêt de plus de trois semaines pour des problèmes personnels. Les deux premiers jours, nous avons donc été accueillies dans une classe de petite et moyenne sections. Cette organisation a compliqué notre intégration car nous n'avons pu créer de liens ou même de rencontre ni avec les élèves qui devaient être les nôtres, ni avec l'équipe pédagogique que nous ne faisons que croiser sans savoir à qui nous avons à faire. Lorsque notre MAT est revenue le mercredi elle nous a expliqué le fonctionnement de sa classe, organisée notamment par groupes permanents afin de gérer les différences de niveaux et de caractères. Cette reprise n'a pas été classique puisqu'elle était surtout axée sur le fait de recréer le lien entre l'enseignante et les enfants, ainsi qu'avec les parents nous a-t-elle dit. Les apprentissages étaient donc allégés et la majorité du temps s'est déroulée au coin regroupement, à créer du dialogue. Nous avons été présentées aux élèves par la MAT par nos prénoms, et comparées aux étudiantes venues faire leur stage au premier semestre dans cette classe. Cependant je n'ai pas entendu la MAT leur expliquer, avec des mots d'enfants, que nous faisons de la recherche. Je pense donc que nous étions simplement pour les élèves de futures maîtresses.

Pour ce qui est de ma méthode d'enquête, il m'a semblé inadapté de faire des

questionnaires avec les petits, cela était déjà compliqué avec les CP, mais avec des cycles 1 je pensais ne rien obtenir de concluant. Je n'ai pas non plus réalisé de questionnaire avec ma MAT puisque l'observation était la clé de mes recherches dans ce stage, de surcroît nous discutons chaque journée et je posais chaque question nécessaire sur le moment. Je l'ai d'ailleurs constaté durant mon service civique en maternelle l'année dernière : les élèves travaillent sur des albums jeunesse sur les émotions desquels découlent des ateliers. Il y a également toute la gestion des émotions hors temps de classe, ou du moins hors temps d'ateliers qui compte, puisque l'école maternelle rassemble un public d'élèves plus jeunes, mais également un public de professionnels plus large, avec la présence d'ATSEM principalement. Il était, je pense, pertinent d'observer les mots et réactions d'un ATSEM face à la colère, à la tristesse, etc... d'un élève.

2.1.3 Mon expérience de service civique en maternelle

Afin d'apporter un éclairage supplémentaire et sous un regard différent, je me suis appuyée sur des souvenirs que j'ai gardés de mon expérience de service civique en maternelle. Ces souvenirs et expériences auront une place moins conséquente que mes observations effectuées en stage dans mes résultats d'enquête, cependant ils me semblent pertinents et utiles. Premièrement, cette expérience a duré les dix mois de l'année scolaire et j'ai donc pleinement été immergée dans la vie de l'école, de la salle des maîtres aux ateliers en classe. Je n'ai pour autant pas de notes ou de dates pour cette période car je ne me plaçais pas à l'époque en tant que chercheuse mais bien en tant que travailleuse. J'ai donc pu voir un échantillon bien plus représentatif en termes de temps d'observation que ceux de mes deux stages de master 1 MEEF. De surcroît, c'était une petite école ; elle était constituée de quatre classes divisées en deux classes de PS-MS et deux classes de MS-GS. Par conséquent, je connaissais bien tous les élèves et en particulier les MS¹⁴ de deux des quatre classes que je prenais en charge en atelier chaque jour. Comme une ATSEM, je suivais les instructions de la maîtresse puis réalisais les ateliers avec les enfants. J'ai donc observé plein de moyens de gestion d'émotions différents pour les enfants, et cinq manières d'aborder les émotions en tant que professeurs puisqu'il y avait en tout cinq enseignants dans l'école. Le public était également assez différent de ceux rencontrés lors de mes stages : il s'agissait d'une école de ville dans une petite ville, tout près d'une cité et le public y était beaucoup moins favorisé. Je compte donc apporter cet éclairage à mon enquête, tout en ayant conscience que le rôle que

¹⁴MS= moyenne section

je tenais n'étais pas du tout le même que celui que j'ai eu en stage où je n'étais pas uniquement stagiaire mais également chercheuse, impliquant donc d'éventuels biais différents. Mes liens avec les enfants n'étaient pas les mêmes qu'en stage, premièrement parce qu'ils ne me connaissaient en tant qu'adulte qui travaille à l'école, et non comme une observatrice elle-même encore étudiante. J'étais un membre à part entière de l'équipe, ce qui m'a permis une appréhension du terrain, certes pas de terrain de recherche à l'époque, depuis l'intérieur et non comme élément extérieur. J'avais une posture d'autorité puisque j'étais l'adulte et puisque j'étais associée dans l'imaginaire des élèves à une ATSEM, tout en ayant un lien un peu différent du fait de mon âge, inférieur à celui de mes collègues ATSEM. Aussi, ce statut me permettait une proximité avec les élèves qui se rapproche davantage de celle d'une animatrice que d'une enseignante. Cette position m'offrait de pouvoir écouter les enfants dans la cour de récréation, d'accepter leurs câlins, voire de jouer avec eux, et cela me semble précieux pour ce mémoire car les émotions sont présentes en permanence dans de telles situations. Il me semble donc que cette approche très contrastée avec mon approche du stage peut bénéficier à la richesse de mes résultats, *a minima* les compléter.

2.2. Observations et résultats :

La description de mes observations et l'analyse de mes résultats qui font l'objet de cette sous-partie seront divisés en deux : d'abord l'analyse de mon premier stage puis celle de mon second. Les observations relevant de mon service civique seront réparties dans cette organisation, au service d'idées ou d'exemples liés aux stages, qui sont mes terrains de recherche principaux.

2.2.1. Le premier stage ; l'école élémentaire

Le premier entretien que j'ai mené était celui avec ma maîtresse d'accueil temporaire. Au moment où j'ai réalisé cet enregistrement j'étais encore dans l'idée d'inclure le genre comme biais spécifique d'analyse dans mes questions. Depuis, les choses ont changé mais les réponses que m'a apportées ma MAT à ce sujet restent je pense pertinentes. Ma première question portait sur la capacité à exprimer ses émotions, et c'est également le cas pour mes entretiens avec les élèves, car comme cela a été démontré en partie 1, la base de la gestion des émotions est l'expression des émotions, car là où il y a verbalisation de l'émotion il y a identification préalable de sa propre émotion. Cet échange était instructif car plusieurs types

d'informations m'étaient livrés : les informations factuelles telles que le travail fourni en classe ou les programmes, mais il y avait aussi et obligatoirement une part de réponses plus subjectives et personnelles puisqu'il s'agissait beaucoup pour ma MAT de me parler de sa propre expérience d'enseignante.

Outre mes questionnaires sur lesquels je reviendrai ultérieurement et qui sont des outils dans lesquels l'observation a été active, il m'a été donné de voir des situations en lien avec la gestion des émotions dans la classe de CP, mais également d'être immergée dans les témoignages des professeurs, en salle des maîtres notamment. A ces occasions, j'ai constaté deux aspects : l'aspect systémique et organisé d'un apprentissage en lien avec la gestion des émotions, puis la pratique, la réaction des professeurs dans une situation donnée.

Premièrement, pour ce qui est de l'apprentissage organisé et intégré au parcours des élèves - et comme nous le constaterons dans les résultats – la base commune à beaucoup, voire tous les élèves de cette classe de CP est l'album *Les couleurs des émotions* de Anna Llennas (2014). Cela doit varier malgré tout, cependant le livre était présent dans la classe mais surtout les enfants semblaient avoir intégré- compris est une autre question- son contenu puisque lorsque j'ai demandé durant mes entretiens quelles émotions ils connaissaient, le terme de sérénité est revenu cinq fois sur les 11 entretiens. Or, c'est un terme assez précis, dont on peut d'ailleurs questionner la pertinence pour les élèves de cycle 1 et début de cycle 2, car je ne suis pas certaine qu'ils puissent se l'approprier réellement. Cependant cela soulève une question majeure : le simple fait de travailler sur les émotions en les nommant n'est-il pas le point de départ clé pour qu'un élève soit plus à même de détecter son mal-être et de s'ouvrir aux apprentissages ? Mais nous revenons là aux questions des enjeux, déjà interrogés. Pour ce qui est de ce petit livre, je l'ai découvert pour la première fois lors de mon service civique en maternelle en 2022-2023. Dans cette école, les professeurs l'étudiaient dès la moyenne section, avec des jeux correspondants et des coloriages : il fallait colorier son petit monstre, mascotte du livre, de la couleur de son émotion. Il fallait donc là passer par une association couleur/émotion pour transmettre son ressenti. Dans cette école aussi plusieurs enfants m'avaient évoqué le terme de « sérénité », mais davantage lors de la météo émotionnelle en rituel du matin ou en cours d'anglais que spontanément pour me faire part de leurs émotions. Pour l'ensemble des questionnaires et lorsque je demandais quelles émotions les élèves connaissaient, j'ai systématiquement entendu parler de la joie, la colère et la tristesse, mais j'ai été surprise quand une petite fille m'a parlé d'amour car elle était la première à le faire. Sa réponse était absolument pertinente mais je ne l'avais pas anticipée. Le fait que ce terme

revienne moins souvent dans les réponses des élèves peut être dû au statut de l'émotion « amour » qui comme nous l'avons évoqué est considéré par certains spécialistes des émotions tel que Paul Ekman comme une émotions secondaires. De ce fait, elle est peut-être moins présente dans les albums et ouvrages jeunesse dédiés au sujet des émotions. En revanche il n'y a eu aucune citation d'émotions telle que la honte ou la gêne par exemple, peut-être parce qu'elles sont elles aussi des émotions secondaires. Je présume pourtant qu'en CP ils connaissent tous ces mots et ce à quoi ils correspondent, mais encore une fois il faut passer par un enrichissement du lexique pour s'approprier ensuite le concept, pour autant, à sept ans leur vocabulaire émotionnel me paraissait adapté. Beaucoup de questionnaires se ressemblaient et me semblaient dénués d'authenticité ou d'individualité, mais en m'y penchant j'ai réalisé que ce qui n'est pas dit est intéressant aussi. Il peut y avoir un biais d'enquête qu'est la désirabilité sociale qui incite à présenter plus spontanément des caractères positifs que négatifs, quitte à modifier sa pensée. Il faut en avoir conscience et s'attarder sur le profil de l'élève qui se fait questionner : pourquoi certains élèves semblent plus aptes à parler là que les autres là où ces mêmes élèves semblent avoir davantage de difficultés en classe que leurs camarades ? Y a-t-il une corrélation ? Nous nous intéresserons à cela dans l'analyse de cas d'élèves en particulier que nous mettrons en lien avec leurs réponses aux questionnaires.

Pour reprendre sur l'intégration programmée d'une activité avec les émotions à une journée de classe, j'ai eu occasion de constater durant mon stage de CP de petites sessions de méditation, à hauteur d'une ou deux par semaine et suite à la récréation du midi, moment où les enfants sont souvent très agités. Il m'avait été donné de voir la même chose l'année passée en maternelle, avec des petits cours de yoga adaptés aux enfants. Toujours durant mon stage de CP, et comme l'explique ma MAT dans ses réponses durant l'entretien, un travail peut s'articuler autour des émotions en s'appuyant sur d'autres matières et supports. J'avais pu regarder les cahiers de productions d'écrits des élèves de la classe, et il y avait un écrit sur la peur. La professeure était partie comme elle le fait chaque fois d'un album jeunesse qui avait été lu et étudié à plusieurs reprises en classe et qui parlait de la peur, et à partir duquel les enfants devaient produire un écrit. Puisqu'ils n'étaient qu'en CP, il s'agissait d'une phrase courte et l'enseignante aidait les élèves en leur écrivant le modèle pour une partie du texte et les mots entiers pour le reste. Cette devait commencer par : « ce qui me fait peur c'est... ». Comme c'est un travail auquel je n'ai pas pu assister mais dont j'ai seulement pu voir la production finale puisqu'il a été réalisé avant mon stage, je ne peux que supposer que c'est une phrase qui fait écho à l'une de l'album étudié pour ce travail. Après avoir écrit leurs phrases, les élèves devaient l'illustrer en dessous, comme à chaque production d'écrit. Ce genre

d'exercice permet de travailler à la fois la compréhension d'un album, la motricité fine par l'écriture, le dessin et l'imaginaire, tout en amenant l'enfant à oser parler de ses émotions, y compris ses émotions négatives comme la peur. Il était d'ailleurs très instructif de lire ces productions d'écrits car les peurs étaient variées, elles pouvaient aller de la peur des araignées à des phrases plus mystérieuses. L'un des élèves, l'enquêté numéro 3 dont j'évoquerai le profil ultérieurement, a par exemple écrit la phrase suivante : « Ce qui me fait peur c'est d'entendre des bruits dans ma tête la nuit ». Là aussi la question de l'existence des émotions dans le groupe que constitue la classe se pose. En effet, certains de ces travaux étaient projetés au tableau par la suite pour faire une séance de lecture. Nous pourrions donc nous questionner sur l'effet que cela pourrait avoir sur un élève : cela pourrait-il le brider, cela pourrait-il le mettre mal à l'aise ? Je pense que la réponse est circonstancielle. Premièrement, toutes les phrases n'étaient pas projetées pour des raisons de cohérence didactique : des élèves de CP ne pouvaient pas apprendre à lire ou déchiffrer 22 phrases en une seule séance. Cela laissait donc à la MAT le choix des phrases, en fonction de la pertinence langagière bien entendu, mais également du thème et du profil des élèves. De surcroît, les sujets semblaient parfois moins intimes, bien que je ne sais pas si les élèves qui ont eu à écrire sur leurs peurs l'ont ressenti comme quelque chose d'intime. Le travail des émotions à l'école doit-il toujours être partagé avec le groupe ou doit-il être un travail rendu au professeur uniquement ? Je pense que les deux approches sont nécessaires et complémentaires puisqu'elles remplissent des objectifs pour certains différents. La mise en commun peut par exemple permettre la découverte des émotions d'autrui, l'altérité et l'écoute, mais également la capacité à parler de soi, à exprimer ce que l'on ressent face à un public, là où un travail dont le professeur est le seul public permettra davantage une introspection, une découverte de ses propres émotions, bien que tout dépende du lien à l'adulte, de la confiance en l'institution, etc. Enfin, la dernière situation que pourrait provoquer un exercice comme celui-ci est celle d'un enfant qui parlerait, ou écrirait, sur quelque chose qui pourrait nécessiter un signalement. Un professeur doit, je crois, savoir que c'est une éventualité.

En classe je n'ai eu l'occasion d'observer que les lectures et ou pratiques préparées et aménagées autour des émotions. J'ai aussi observé comment la professeure composait avec les émotions et l'individualité de chacun de ses élèves. En connaissant les élèves de sa classe ainsi que leurs situations familiales, elle adoptait différentes postures pour permettre à l'enfant de vivre son émotion. Il y a eu le cas de l'Enquêtée numéro 13 par exemple : cette élève est arrivée dès le matin un jour de la semaine en exprimant sa « fatigue ». L'usage du terme « fatigue » est un euphémisme pratique, qui est parfois appliqué aux enfants pour différentes situations d'expression d'émotion et qui représente une sorte de « méta-émotion » : si un

enfant pleure, cela sera souvent justifié par l'adulte par la faim ou la fatigue.

La professeure nous a informées en aparté à ma binôme et moi que sa situation familiale était complexe. Sa mère, suite à un récent divorce avec le père de cette petite fille, a eu un enfant avec une autre personne et est partie vivre dans une région très éloignée de Nantes, si loin que cela ne permet une visite des filles à leur mère que sur les périodes de vacances scolaires. Ce départ est vécu comme un abandon, et la veille du jour auquel je fais référence, EE13 avait reçu un appel de sa mère, qui selon la MAT laisse toujours place à une grande tristesse et un grand chamboulement dans la tête de la petite. J'emploie dans le mémoire le terme de gestion des émotions souvent en voulant faire référence à un travail sur les propres émotions d'un individu, cependant dans ce cas précis, je considère que la professeure a pris en main une partie de la gestion des émotions de cette enfant : dès ce matin où l'enfant est arrivée en disant qu'elle était fatiguée, la MAT a su qu'en réalité elle était chagrinée de l'appel maternel de la veille, elle nous a prévenues d'y adapter éventuellement notre posture. Elle a donc perçu l'émotion chez l'élève et adapté son propre comportement et ses propres attentes à ces émotions. Plus tard dans l'après-midi, les élèves avaient cours de sport dans la cour. La petite fille a reçu un ballon dans la tête, c'était involontaire et il n'était pas arrivé vite ou fort. Cependant l'incident a déclenché une crise de larmes chez l'enfant. Suite à cela la MAT m'a demandé d'aller avec elle dans la classe souffler un peu et prendre le temps qu'il fallait, car le ballon n'était que le déclencheur, le mal-être venait d'ailleurs. Nous sommes ici dans un cas d'adaptation ponctuelle à l'émotion de l'enfant, et je crois que cela fait partie intégrante du métier de professeur des écoles : il est primordial de connaître ses élèves et de pouvoir par des micro-gestes comme celui-ci leur permettre de souffler lorsque l'émotion est envahissante. Cela peut être plus compliqué selon les variables logistiques, il est peut-être plus difficile de percevoir aussi vite une détresse émotionnelle chez un élève lorsque l'on est seulement remplaçant, ou que l'on n'a pas sa classe à soi. Pour ce qui est de cette enquêtée, il était d'autant plus important de prêter attention aux signes que je l'ai sentie rapidement dans le stage un peu effacée, elle avait peu confiance en elle. Lorsque la classe travaillait par binômes organisés par la MAT, elle se disait elle-même « nulle en maths » avec un léger sourire qui, selon mon analyse, était un peu forcé afin de montrer aux camarades que cela ne l'atteignait pas. D'ailleurs, lors de l'entretien cette élève a beaucoup répété « bah je sais pas » ou « je sais pas trop », phrases qui peuvent être le signe d'un manque de confiance en soi, les questions sont personnelles et aucune précise n'est attendue, mais nous étions à l'école, dans un cadre qui pouvait ressembler à une évaluation scolaire et cela a pu la mettre en difficulté du fait qu'elle ne soit pas en confiance sur ses capacités scolaires. Elle a cependant dit une phrase que je trouve intéressante lorsque je lui ai demandé « comment *elle* avait appris les

émotions qu 'elles me citait », elle m'a répondu « Bah en fait je sais pas trop, mais c'est quand je les ai ressenties ». Cette réponse m'a surprise car elle implique la découverte de l'émotion par l'expérience de cette émotion elle-même sans passer par une sorte d'institutionnalisation de l'émotion mise en place à l'école.

L'exemple de cette petite fille montre que la gestion des émotions à l'école s'exprime de multiples manières ; il ne s'agit pas nécessairement d'un apprentissage sur les émotions, d'un exercice de relaxation, cela peut également être la manière dont l'enseignant va percevoir les émotions de ses élèves et y adapter sa posture voire ses apprentissages sur un temps donné ou même un temps plus long.

Lors de mes observations en classe j'ai également pu observer des temps de « vie de classe », proposés généralement en fin de semaine pour faire le bilan de ce qui c'était passé dans la classe et dans l'école cette semaine, principalement sur un aspect comportemental. Dans cette situation aussi j'ai vu la capacité de ma MAT à adapter son programme de la journée à son public d'élèves. Il s'était agi d'une semaine assez mouvementée. Lors de ce conseil, installés au coin regroupement de la salle de classe, les élèves pouvaient dire un à un s'ils le souhaitaient quelque chose qui les avait dérangés cette semaine, ou à l'inverse quelque chose de positif, car, notre MAT nous l'avait expliqué, il s'agit toujours de mettre en valeur le positif également, de valoriser les efforts des élèves. Une élève avait signalé qu'elle était triste de manger souvent seule à la cantine. J'avais trouvé sa capacité à verbaliser intéressante et encourageante car premièrement elle était en capacité de s'écouter, d'écouter son émotion, de l'identifier et de la verbaliser non pas seulement devant une personne mais devant tout le groupe classe. On peut émettre l'hypothèse que c'est l'instauration par la professeure d'un climat bienveillant et surtout d'un espace de paroles pour chaque élève, non pas seulement avec la MAT comme interlocutrice, mais l'ensemble du groupe classe. Il s'agit là d'un moyen d'habituer les élèves au dialogue et à la communication, voire à la résolution de problème par le dialogue. J'y vois un lien direct avec la gestion des émotions car grâce à ce climat de confiance et à cette capacité, née d'un apprentissage, à dialoguer dans le calme et dans l'écoute, les émotions peuvent être dites, calmement ou avec émotion mais toujours dans l'idée qu'elles sont prises en compte. Je pense que c'est un message essentiel pour l'enfant qui a davantage de chance d'intégrer le fait qu'il n'a pas à refouler ce qu'il ressent, qui s'avère délétère pour le développement social d'un être humain. De surcroît, la parole a en l'occurrence été salvatrice puisque certains élèves se sont portés volontaires pour manger avec la petite qui regrettait d'être seule à midi. Cette élève, qui est l'enquêtée numéro 11, s'était montrée plus loquace que la plupart de ses camarades lors de sa réponse aux questions de

mon entretien. Elle était l'une des enquêtée chez qui les réponses étaient les plus spontanées, elles semblaient venir naturellement, là où en classe elle tendait à oublier ce qu'elle voulait dire, à répondre par automatisme sans réellement écouter les questions. Pendant le questionnaire en revanche ses questions étaient cohérentes. Je peux supposer là, à nouveau, que ne s'étant pas complètement ancrée dans le cadre et le mode de fonctionnement de l'école, elle arrivait à faire ce qui était irréalisable pour beaucoup à savoir de ne pas trop intellectualiser ses réponses pour vouloir répondre à l'attente d'un exercice. Bien sûr, cela reste difficile à déterminer puisque d'autres facteurs peuvent jouer un rôle tels que la timidité ou la volonté de faire plaisir à l'adulte. J'ai été interpellée par la réponse de cette petite fille à la question « lesquelles de ces émotions ressens-tu parfois ? » après qu'elle m'avait cité la liste des émotions qu'elle connaissait et qui est la suivante : « la colère, la tristesse, la joie, le calme, la peur ». Elle m'avait répondu : « la peur, la colère, la tristesse. » Elle est la seule élève enquêtée à m'avoir répondu plusieurs émotions uniquement négatives. Pourtant elle était aussi la seule à m'avoir cité le calme comme émotion qu'elle connaissait. Elle était d'ailleurs très capable d'identifier ses émotions en partant de la description d'une situation réelle : les moments à l'école qu'elle aimait – toujours liés au temps hors classe- étaient associés à la joie et les moments où sa sœur l'embêtait et qu'elle voulait « prendre ses vengeance et la faire mal » étaient eux associés à la colère, mot qu'elle prononça d'ailleurs à voix basse, sans paraître gênée ou honteuse néanmoins, davantage de manière théâtrale. Lorsque je lui ai posé la question sur le fait d'avoir du mal à réussir un exercice en classe et sur l'émotion que cela lui faisait ressentir, elle m'a répondu « la tristesse ». Lorsque j'ai voulu savoir si elle savait pourquoi elle ressentait cela, elle m'a répondu « parce que parfois j'ai les oreilles bouchées ». Cette petite fille n'avait pas de problèmes d'oreilles mais peinait à se concentrer sur les questions ou à bien les comprendre, et mon hypothèse est que parfois elle rencontrait malgré elle une telle résistance à la compréhension, un tel blocage, que la cause pour elle en était forcément physique : les oreilles étaient bouchées, ou peut-être était-ce une phrase qu'elle avait entendue d'un professeur ou d'un proche.

Durant ce conseil, la prise de parole d'un autre élève (enquêté 3) a retenu mon attention. Il s'agit d'un élève performant dans la majorité des apprentissages mais qui est généralement très agité : il peine de façon notoire à se tenir assis sur sa chaise, n'écoute pas toujours mais semble comprendre plutôt bien ce qui est dit et fait en classe. Aussi, il ne cherchait pas autant à avoir l'attention de sa professeure que celle de ma binôme et moi-même. Il avait par exemple tendance à nous regarder lorsqu'il faisait quelque chose qu'il savait interdit, tel que sortir un jeu ou un objet qu'il n'est pas supposé sortir en temps d'exercices. Il avait des copains et nous sentions chez cet élève une tendance future à prendre le lead par rapport à ses camarades. Il

ne dérangeait malgré tout pas le cours, il fallait seulement le recadrer de temps en temps. Pour autant, notre MAT nous avait expliqué que la maternelle avait été particulièrement compliquée d'un point de vue comportemental et qu'il « embêtait tous les autres », je ne sais néanmoins pas dans quelle mesure. Lors de ce moment vie de classe au coin regroupement donc, après que la professeure a mis l'accent sur le positif puis demandé au groupe ce qui pourrait être amélioré, cet élève a levé la main. Son langage corporel était déjà très significatif à mon sens, il était courbé, regardait vers le bas et prenait une voix dénuée de toute arrogance, et même, je dirais, plutôt honteuse. Il a prononcé la phrase suivante : « Moi je suis en colère parce que j'ai pas été sage. » J'ai été interpellée et même émue de sentir ce que j'ai perçu comme une absolue sincérité de sa part dans l'expression de sa colère envers lui-même. Cela me paraissait surprenant pour un élève aussi leader, aussi fanfaron – bien que jamais dans le manque de respect de ce que j'en ai vu – d'exprimer une émotion aussi personnelle et qui semblait tant l'impacter devant le reste de la classe. Je n'ai malheureusement pas eu le temps de prendre en notes la réponse de la professeure mais j'ai souvenir qu'elle l'a bien écouté et lui a donné des conseils pour mieux faire la semaine suivante. De nouveau, j'ai été surprise qu'un élève ose verbaliser sa colère, d'autant plus devant un groupe classe, et je pense au vu de ces deux exemples que cette pratique est extrêmement pertinente. Il est d'ailleurs l'un des élèves qui m'avait parlé du fait qu'il était parfois « énervé » à l'école, et lorsqu'il s'agissait d'en parler à un adulte il le faisait, mais uniquement pour qu'une situation concrète soit réglée et non pour faire part de ses états d'âme.

Il peut arriver qu'un élève sous l'impulsion d'une émotion trop forte ne soit pas qu'un obstacle à son propre bien-être, mais également pour celui de ses camarades, voire celui du professeur. Dans ce genre de cas il faut des actions et réponses concrètes et immédiates. Ayant effectué un service civique en école maternelle l'année précédant mon master 1 en MEEF 1er degré, j'ai été confrontée à ce genre de cas. Une élève de petite section se mettait très en colère quand elle n'obtenait pas l'attention de l'adulte, elle pouvait se vexer, ou juste refuser d'effectuer un travail demandé. Cela entraînait des crises de larmes et/ou des hurlements, voire de la dégradation du matériel. Lorsque ce genre d'incidents se produisaient, sa maîtresse l'emmenait dans une classe de moyens-grands et l'asseyait sur un banc. Cette stratégie fonctionnait, je suppose que cette élève devait être intimidée d'être dans une classe de MS-GS, donc tous plus grands qu'elle, avec une maîtresse et un environnement qui ne lui étaient pas familiers. On y voit ici l'importance du groupe et de l'espace symbolique : lorsqu'elle changeait de groupe et était attribuée à un groupe auquel elle n'appartenait dans un espace qui ne lui était pas familier, son attitude était radicalement et immédiatement différente. C'est

le genre de méthode qu'il faut parfois improviser, parfois avoir en bouée de secours lorsque les crises d'un enfant dérangent tout le cours. Cependant si l'on reste sur le cas de cette petite fille, que se passera-t-il quand elle grandira ? Faudra-t-il trouver d'autres subterfuges et cela fonctionnera-t-il encore ? A moins qu'elle n'apprenne d'ici là peu à peu à réguler ses émotions. Cependant l'école ne peut pas tout pour cela, pour des situations difficiles comme celle de cette petite qui avait été abandonnée par sa mère, des réactions comme celle-ci sont le symptôme d'un mal-être plus profond. Mais la question que cela pose est la suivante : comment construit-on un groupe classe avec des élèves et toutes leurs histoires, tous leurs bagages émotionnels ? Comment les concilier ?

J'ai réalisé durant mon enquête et en transcrivant mes questionnaires d'élèves que j'avais associé école à apprentissages et à salle de classe, en oubliant un peu que l'école est un lieu de sociabilisation, et que les temps hors classe font partie intégrante du cadre scolaire. J'ai réalisé cela en analysant le grand nombre d'enfants qui m'avait parlé de la récréation ou de la cantine. Cela a été très intéressant à comprendre car par leurs réponses, et c'est tout à fait exact, nous voyons bien que l'école est une globalité indissociable des temps périscolaires, des récréations et de tous ces moments où ils apprennent de leurs expériences entre pairs.

2.2.2 Le deuxième stage : la maternelle

Mon stage en école maternelle a été riche en observations puisque ce que je voyais sur le thème était pertinent pour l'avancée de mes recherches, mais également pour ma posture en tant que future professeure des écoles.

En effet, les émotions sont omniprésentes en maternelle et en tant que professionnel de l'éducation il faut être en mesure non seulement de composer avec, mais bien de les concevoir comme partie intégrante du travail. Par cela j'entends que, comme nous l'avons vu grâce aux recherches de Catherine Gueguen, les jeunes enfants sont particulièrement en proie à leurs émotions puisque toutes les zones de leurs cerveaux ne sont pas encore développées pour pouvoir réguler son stress, son angoisse, sa tristesse, etc. Il faut donc connaître ce public qui est fort déjà d'un cycle 2 ou 3.

La première chose que j'ai pu observer et sur laquelle ma MAT a beaucoup insisté sont les transitions. La transition entre deux ateliers ou deux moments de la journée, c'est la transition entre différentes émotions, et il est important d'anticiper ses transitions. Par exemple,

en rentrant de la récréation du matin, les élèves s'installaient au coin regroupement et faisaient un retour au calme. Cela pouvait passer par des histoires sous forme de podcasts, des histoires lues directement par la maîtresse, et/ou par des gestes guidés par la maîtresse en silence. Elle mettait tout d'abord la main sur le ventre, puis sur les paupières, faisait remuer ses bras, tout cela sans un mot et les élèves suivaient. C'était très intéressant à observer et j'aurais apprécié voir comment cela se mettait en place en début d'année, si cela prenait du temps. En ayant fait cela, la plupart des élèves étaient calmes, laissaient derrière eux l'agitation de la récréation et étaient prêts à rentrer dans les apprentissages. L'utilisation de ce genre d'exercice, d'exercices de yoga ou de massages par exemple pouvaient être utilisées de manière imprévue, lorsque que la MAT constatait que les élèves n'étaient pas du tout dans l'état d'apaisement et de concentration nécessaires pour une activité donnée.

La gestion des émotions impliquait une certaine différenciation au sein de la classe. Il y a l'exemple d'un élève qui avait beaucoup de mal à se tenir tranquille et à ne pas perturber la classe. Le parti pris de la professeure était de toujours régler une situation ou du moins de la temporiser en tirant l'élève par le haut. Pour l'élève en question, elle avait dessiné un grand dauphin collé au tableau. À chaque fois que l'élève s'était bien tenu il coloriait en bleu une partie du dauphin. Cela avait créé un réel soutien de la part des autres élèves qui l'encourageaient.

Un autre élément qui tend à montrer que la majorité de l'organisation en maternelle tourne ou devrait tourner autour des émotions est la répartition dans les groupes d'ateliers qu'avait fait la MAT. Ces groupes-là étaient organisés en termes de niveau scolaire, ils étaient éclectiques, mais également en fonction des personnalités des enfants et notamment de leur capacité à être empathique. Les groupes d'élèves, portant chacun un nom d'insectes ou d'animaux, rassemblaient donc des élèves en difficultés d'apprentissage avec des élèves avec davantage de facilités mais perçus par la professeure comme bienveillants et éventuellement aidants.

Je trouvais la classe plutôt calme, il n'y avait pas de grosses crises de colère, de provocations graves, etc. Cependant, il arrivait que certains élèves dérangent le groupe et n'aient pas un comportement adapté dans une classe et à ces moments-là, j'étais très attentive à la réaction de la professeure qui refusait une éducation punitive. Comment alors gérer un problème avec un élève ? Tout d'abord elle ne haussait jamais la voix sur un seul élève, cela arrivait seulement quand elle pouvait s'adresser au groupe classe. Je pense que cela en soi est une illustration pratique de ce que propose la pédiatre Catherine Gueguen : ne pas instaurer d'éducation punitive et ne rien faire qui peut être humiliant pour un enfant, comme par exemple lui crier

dessus. Quand, un élève avait un comportement inadapté donc, elle lui disait d'aller s'asseoir derrière le temps de se calmer. Là où c'est formulé violemment cela pourrait paraître un peu humiliant, or cela ne l'était pas puisque tout était expliqué et verbalisé. Elle avait dit à un de ces élèves : « Je ne te punis pas, tu comprends, tu n'es pas puni, mais j'ai besoin que tu te calmes, respire. » Ainsi le cadre était posé, et l'émotion de l'élève entendue. J'étais très impressionnée de voir que cette méthode fonctionnait et qu'elle n'était pas qu'un idéal. Cependant, nous pouvons nous demander quelles sont ses limites, et si cela aurait fonctionné dans une classe plus agitée.

Lors d'un conseil des maîtres auquel j'ai pu assister, il était justement question d'un élève en proie à de violentes crises de tristesse et de colère. Lorsque cela lui prenait, il se mettait à être extrêmement violent. Son enseignante avait reçu de sa part un coup dans l'œil. La question qui se pose là est particulièrement compliquée dans la réalité matérielle qui est celle d'un professeur des écoles : comment entendre et tenter d'aider cet enfant, tout en protégeant ses élèves et aussi bien entendu soi-même ? Quelles possibilités nous sont données et quels devoirs nous incombent dans des situations aussi extrêmes ? Les différents enseignants du conseil cherchaient à comprendre et interrogeaient la professeure de cet élève : qu'est-ce qui déclenche les crises, qu'est-ce qui fonctionne ? L'élève en question semblait très mal réagir aux transitions de tout type, mais rien ne parvenait vraiment à le calmer. Et la réalité ici est que le professeur des écoles se retrouve à devoir gérer sa classe, continuer les apprentissages, tenter de savoir ce qui se passe à la maison pour éventuellement faire un signalement, et tenter de désamorcer la situation au jour le jour. Le directeur de l'école expliquait qu'en élémentaire dès qu'il y avait coup ou violence il fallait appeler les parents pour qu'ils viennent chercher leur enfant. Cependant cette règle ne semblait pas s'appliquer à la maternelle. Je voulais évoquer cette situation premièrement pour parler de la réalité que peut être le métier de professeur, mais également pour dire aussi que face aux émotions d'un jeune enfant même un adulte peut être démuni tant elles sont vécues et parfois exprimées violemment aussi.

Pour revenir dans ma classe de stage, je ne l'avais pas anticipé cela pour mes recherches, mais dans le cadre d'une séquence que ma binôme et moi-même devons réaliser pour une évaluation de français, nous avons travaillé avec la classe sur les émotions. Nous avons pour contrainte de travailler sur le langage et la dictée par l'adulte et nous nous sommes dit que les émotions pouvaient être un thème très enrichissant en termes d'apprentissage. De surcroît, nous savions que c'était en lien avec le programme de cycle 1 puisqu'une séance de

vocabulaire sur le sujet est disponible sur eduscol. Lors de ce travail nous avons organisé différents ateliers. Il n'était néanmoins pas étrange pour moi ou pour les élèves de mélanger mon statut de chercheuse et d'enseignante puisqu'ils n'avaient pas conscience de mon travail de recherche, contrairement aux élèves de mon premier stage. Nous avons commencé par une lecture d'album qui abordait non pas seulement les émotions mais surtout la gestion des émotions. L'album était le suivant : *Le loup qui apprivoisait ses émotions* de Oriane Lallemand et Éléonore Thuiller. Cet album nous permettait d'ouvrir un dialogue sur les émotions en elles-mêmes, mais sur ce qu'elles provoquaient dans le corps aussi. Certains ont été capables de me citer le fait de devenir rouge, d'avoir chaud. D'un point de vue de l'apprentissage langagier cela nous permettait d'introduire davantage de lexique, beaucoup avaient du mal à saisir pleinement le sens de certains mots comme « déçu ». J'étais satisfaite de pouvoir mettre en place ces ateliers que je ne vais néanmoins pas tous détailler car ils n'éclairent pas tous mes recherches, car tout part de la verbalisation. En maternelle où le langage est un élément essentiel, enseigner le vocabulaire des émotions aux élèves c'est leur donner les clés pour comprendre ce qui se passe en eux, mais également ce qui peut se passer dans la tête d'autrui.

Les émotions sont donc déjà bien présentes en maternelle de ce que mon expérience m'a donné de voir. On constate d'ailleurs ces dernières années un essor considérable d'albums ou d'ouvrages pour enfants qui traitent du sujet qui est aussi devenu un argument commercial. La présence de ce sujet en classe et la place qui lui est laissée dépend néanmoins beaucoup de l'enseignant. Ajouter les cours d'empathie permettrait je pense de guider les enseignants qui sont moins à l'aise ou moins formés dans le domaine afin que cela fasse partie intégrante du programme.

3. LA GESTION DES EMOTIONS A L'ECOLE FRANCAISE ET LA GESTION DES EMOTIONS A L'ECOLE DANOISE : PERSPECTIVES COMPARATIVES

3.1. Politiques, programmes : qu'est-ce-qui est mis en place aujourd'hui par l'Éducation Nationale ?

Aujourd'hui en France, des mesures nouvelles sur le plan éducatif sont mises en place. Comme je l'ai établi plus haut dans ma recherche, la lutte contre le harcèlement scolaire est l'une des raisons principales des décisions politiques en termes d'éducation et à certaines modifications des programmes. Le gouvernement prévoit différentes mesures obligatoires dans les établissements scolaires afin de stopper le phénomène de harcèlement, elles sont les suivantes :

« -des actions de formation de l'ensemble des personnels, des équipes ressources (au moins cinq personnels par circonscription et par établissement), des responsables et coordonnateurs ;
- des actions de formation des élèves (élèves ambassadeurs et ensemble des élèves) ;
-la mise en place d'une politique de prévention et du protocole national de détection et de prise en charge des situations de harcèlement. »¹⁵

Nous constatons, sans avoir les détails de mise en place des différents projets, que les idées principales seraient de former les professionnels et de sensibiliser tous les acteurs d'un établissement scolaire, de la primaire au lycée. Ce qui semble un peu abstrait, voire déjà vu dans le passé. Cependant, les cours d'empathie, sur lesquels nous nous pencherons davantage car intégrant la notion de gestion des émotions qui fait l'objet de mes recherches, sont absolument inédits en France. Inspirés par des pays précurseurs comme le Danemark que nous étudierons dans la sous-partie suivante, ils sont pour le cas français présentés sous forme de kit adressé aux professeurs. C'est donc ce kit sur les cours d'empathie à l'école qui fera l'objet de cette sous-partie. Nous allons donc par conséquent tenter de répondre aux questions suivantes : A qui s'adresse-t-il ? Que contient-il ? Quelles ambitions porte-t-il ?

¹⁵Ces mesures sont issues d'un bulletin officiel de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports sur la lutte contre le harcèlement scolaire. Voir lien suivant : Lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

Le kit est organisé en dossier PDF sur Eduscol (janvier 2024) comporte une préface, une présentation des compétences psychosociales que je vais développer par la suite, ainsi que des retours sur les étymologies et définitions de certains mots clés. Le mot empathie y est défini comme « la capacité à ressentir et à comprendre les sentiments et les émotions de quelqu'un d'autre » (kit sur les cours d'empathie, eduscol 2024). Nous y retrouvons également des propositions de séances sur l'empathie à adapter à différents cycles. Le dossier de soixante-deux pages s'appuie sur diverses ressources scientifiques pour amener l'enseignant qui est le public cible de ce kit à comprendre les tenants et les aboutissants de séances comme celles-ci. Au moment où s'écrit ce mémoire les cours d'empathie sont en test jusqu'à juin 2024 et seront éventuellement généralisés en septembre 2024 dans toutes les écoles et pour les trois cycles primaires. La question de l'aspect bénéfique des cours d'empathie durant les mois de test et au-delà est abordée dans le document : « Il s'agira, sur la base d'indicateurs pertinents et fiables en termes de climat scolaire (données faits établissement, violences physiques et verbales, etc.) d'apprécier les effets de cet enseignement. À plus long terme, ces effets pourront aussi être mesurés au regard de la réussite scolaire (résultats aux évaluations, etc.). »¹⁶ Sur le court terme, nous comprenons là que des statistiques seront établies basées sur les données des établissements, mais nous constatons aussi que sur le long terme la lutte contre le harcèlement scolaire n'est pas la seule visée, mais également une éventuelle amélioration de la réussite scolaire. Ce qui ressort de cette explication me paraît cohérent au vu des ouvrages étudiés et mobilisés dans la première partie de mes recherches. A savoir, un travail sur la gestion des émotions, notamment via des cours d'empathie permet dans un premier temps de répondre à l'urgence qu'est la lutte contre le harcèlement, et c'est donc ce qui est mis en avant en premier pour justifier ce kit. Cependant, et comme l'affirme la pédiatre Catherine Guéguen, nous n'apprenons pas bien dans un climat de stress et d'angoisse, en revanche si le climat scolaire est sain, le cerveau humain peut dès lors pleinement accéder à ces capacités d'apprentissage. Ainsi, la mention d'une amélioration de la réussite scolaire sur un plus long terme me paraît justifiée. Nous pouvons aussi y voir une promesse de performance, si nous envisageons ce document sous un prisme politique.

La préface écrite par Gabriel Attal, à l'époque en poste en tant que Ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, mentionne dès la première phrase ce kit comme outil de « la lutte contre le harcèlement à l'École. [...] » La première priorité de ce plan est de

¹⁶Kit d'empathie, voire lien suivant : [download \(education.fr\)](https://download.education.fr) (2024).

mieux prévenir le harcèlement : ne jamais minimiser la parole de l'enfant, former les élèves, les parents et toute la communauté éducative, lutter contre toutes les formes de discrimination sont des actions indispensables qui doivent tous nous mobiliser à l'École. » Cette citation explicite les intentions premières de l'ancien Ministre de l'Éducation Nationale mais révèle également que les acteurs de cette mesure ne sont pas seulement les professeurs et les élèves, mais également les parents, ainsi que toute la communauté éducative. C'est une approche qui s'entend puisqu'il me semble compliqué de travailler vers un objectif qui concerne les enfants sans s'être soi-même, en tant qu'adulte et que professionnel, remis en question sur le sujet qui est celui de l'écoute, de la lutte contre les discriminations ou encore le travail sur ses propres émotions qui est loin d'être une évidence pour tous les adultes. Nous pouvons d'ailleurs envisager que certains professeurs ou parents restent à convaincre sur le sujet, bien que théoriquement, si les cours sont obligatoires, aucun veto ne peut être posé. Cependant, la question m'est venue en échangeant avec l'une de mes professeures à l'université, lorsqu'elle m'a dit qu'elle « n'aimerais[t] pas que l'on parle d'émotions à [m]es enfants à l'école » Je n'ai pas obtenu de réponse en demandant pourquoi, mais cela m'a fait réfléchir. Serait-il possible qu'elle, et donc d'autres également, considère que ce qui relève des émotions relève de l'intime, et n'a donc pas de place à l'école ? C'est une association d'idée qui est souvent faite dans l'esprit de certains élèves, plusieurs de mes enquêtés m'ont d'ailleurs répondu que c'est à leurs parents qu'ils se confiaient, il y a aussi la honte ressentie, principalement en élémentaire, de pleurer devant les autres. Et en devenant adulte, cette conception qui confère les émotions à un espace spécifique qu'est la maison se renforce ; et l'on peut considérer que c'est à juste titre, car il peut être très compliqué d'être entravé par ses émotions dans un cadre professionnel et sur son lieu de travail. Cependant, il s'agit précisément d'avoir appris à gérer ses émotions, car elles ne disparaissent pas dès lors que nous arrivons sur notre lieu de travail, voire bien au contraire. Aussi, la maternelle n'est pas réservée à des apprentissages purement théoriques et détachés de l'individualité. On y apprend par exemple la politesse, la sociabilisation, en somme un savoir-vivre et un savoir-être auxquelles la gestion des émotions me semble compatible, voire indispensable.

Les cours d'empathie s'adresseraient à des élèves de maternelle et d'élémentaire. Le kit nous présente schématiquement les mécanismes d'apprentissages et de gestion des émotions ; il place dans « les compétences psychosociales » trois domaines de compétences, eux-mêmes subdivisés en trois sous-parties. La partie des compétences « cognitives » correspondent donc aux principes suivants : « avoir confiance en soi », « capacités de maîtrise de soi », « prendre des décisions constructives ». La seconde partie

concerne les compétences « émotionnelles » qui seraient « avoir conscience de ses émotions et de son stress », « réguler ses émotions », « gérer son stress ». Enfin, le dernier volet est celui des compétences « sociales » qui impliquent de « communiquer de façon constructive », « développer des relations constructives et de résoudre des difficultés ». Ces compétences font partie des CVS (les compétences psychosociales) et que l'on peut retrouver sur santé publique France, site du ministère de la santé de de la prévention, et où l'on retrouve également la définition de ces CVS : « Les compétences psychosociales ou CPS sont un ensemble de compétences sociales, émotionnelles et cognitives qui ont pour objectifs d'améliorer les relations à soi et aux autres. » Les CPS citées dans le kit montre bien la dimension sanitaire du problème à pallier par les cours d'empathie et la gestion des émotions de manière plus large sont un problème de santé publique. Dans l'article de Santé publique France (Compétences psychosociales (CPS) (santepubliquefrance.fr)) il est d'ailleurs mis en avant que « le développement des CPS est une piste stratégique encore insuffisamment développée en prévention en santé publique, en éducation et en action sociale » et un « facteur clé de la santé, du bien-être et de la réussite éducative et sociale. » L'organisation de ces catégories et leur correspondance à des actions peuvent rappeler les travaux de Goleman ainsi que ceux de Peter Salovey et John D. Mayer. Il s'agit toujours en tout cas de partir d'une connaissance et reconnaissance de ses propres émotions pour accéder à toute étape supérieure de la gestion des émotions. D'ailleurs, il existe dans les programmes actuels de cycle 1 d'ores et déjà des séquences de langage de vocabulaire des émotions, comme nous l'avons vu dans ma partie 2 sur mon enquête en maternelle. Le kit vient donc donner une importance et une attention éminemment plus grandes au sujet, mais il n'était pas absent des programmes. Les trois domaines évoqués dans le kit eduscol sont les 3 grandes catégories des CPS. Le kit part de ses données scientifiques synthétisées pour exposer ce qu'est la communication empathique et l'intérêt de la développer chez les élèves et dont « l'enjeu est de renforcer la formation des élèves aux compétences psychosociales dont la recherche atteste des effets bénéfiques : réduction des addictions, des phénomènes de violence, amélioration de la santé, du bien-être, de la réussite scolaire, renforcement des relations à soi et aux autres ».

Les séances proposées s'appuient comme toutes les séances de primaire sur des objectifs d'apprentissages, à la différence que ces objectifs prendront appui sur seize compétences psychosociales.

Les séances m'ont, pour certaines, davantage interpellée à la première lecture. Il est par exemple proposé pour des cycles 1 une proposition d'activité dont les étapes sont les suivantes:

« - Consigne 1 : présenter le projet aux élèves : créer ensemble un parcours pour se déplacer sans toucher par terre. « Nous avons besoin d'utiliser du gros matériel dans la salle de motricité pour construire un parcours. Au cours de ce parcours, nous ne devons pas toucher le pied par terre ».

- Consigne 2 : demander aux élèves qui pourrait aider et les laisser ensuite s'organiser à plusieurs pour déplacer les objets et mettre en place un parcours de leur choix.

- Consigne 3 : faire raconter aux élèves ce qu'ils ont fait pendant la séance. Quelles compétences et qualités ont-ils mobilisées lors de cette activité physique ? Les élèves doivent verbaliser leur contribution individuelle et prendre ainsi conscience que leur action individuelle a participé à la réussite collective du projet. Leur faire verbaliser le fait qu'ils ont dû s'aider mutuellement et faire à plusieurs pour réussir. Leur demander ce qu'ils ont ressenti et si c'était agréable.

Consigne 4 : (à partir de la moyenne section) demander aux élèves s'ils ont déjà à d'autres occasions réussi à faire quelque chose à plusieurs, en s'aidant mutuellement.

A la lecture de cette activité proposée, je me suis demandée si l'exercice était bien pertinent, et si l'objectif était en rapport avec ceux du dossier proposé par le le MEN. Or j'ai vu que l'objectif escompté était celui de « apprendre à identifier ses qualités pour contribuer à la réussite collective et renforcer l'estime de soi. » L'implication de la notion d'estime de soi me paraît cohérente et même indispensable à un épanouissement psychique dès le plus jeune âge. Je trouve également judicieux de mettre l'élève en position de réfléchir lui-même en situation de découverte de ses sensations, de ses émotions, et aussi de verbalisation. Cependant il me semble qu'une seule réponse est attendue par l'éventuel professeur est que cela pourrait biaiser l'efficacité de la séance, la rendre un peu factice. Mais en somme, je trouve que cette séance est bien organisée ; en effet, il ne faut à mon sens pas oublier que ces séances et ses objectifs doivent s'inscrire dans la durée et la cohérence. Si dès la maternelle les élèves apprennent à verbaliser et à communiquer avec leur camarades, que cela se répète dans l'année et s'étend jusqu'au collège, ces objectifs deviendront des automatismes.

Le Kit présente aussi des séances pour les plus grands, nous retrouvons dans une activité adressée à des élèves de cycle 2 et 3 l'objectif d'améliorer l'estime de soi. L'une des consignes

proposées est la suivante : « Rédigez chacun des phrases avec une ou plusieurs de vos qualités sur votre cahier en expliquant pourquoi ». Il s'agit d'une phase individuelle mais quelques exemples peuvent être donnés au groupe classe, par exemple : « Je suis créative, j'aime beaucoup dessiner et faire du bricolage », « je suis généreux, je partage souvent mes jouets avec mon frère ou ma sœur », etc. Puis, lors d'un échange collectif, les élèves qui le souhaitent sont invités à s'exprimer sur certaines qualités qui leur semblent importantes ». Cette consigne me semble intéressante sur plusieurs plans. Premièrement, elle peut paraître un peu simpliste et un peu idéaliste, mais appliquée à une classe je suis certaine que beaucoup d'enfants peineraient à exprimer leurs qualités. De surcroît, cela peut lancer le débat de ce qu'est une qualité, c'est une notion très chargée en symbolique et peut même traduire une certaine vision du monde : là où l'un dira qu'il est créatif ou travailleur, l'autre dira peut-être qu'il est loyal si ce mot est connu de l'élève, cela entraînera alors une réflexion sur des qualités humaines, qui peuvent être sous-estimées, voire dévalorisées. Par exemple, le terme gentil supposé n'être que flatteur et mélioratif, est presque discrédité aujourd'hui. Un autre des aspects de cette séance qui me semble intéressant, bien qu'elle n'ait pas été pensée en ce sens dans un premier temps, est le l'aspect du genre. Il peut être intéressant d'observer s'il y a une différence entre les qualités citées par les filles et celles citées par les garçons. Si c'est le cas et que des réponses très stéréotypées reviennent, telle qu'une relégation au qualités physiques pour les filles, ou forts pour les garçons, il peut être intéressant de lancer un débat sur le sujet. Il ne s'agit pas de de confirmer ou d'infirmer les qualités avancées par les élèves juste parce qu'elles correspondent à des stéréotypes de genre, mais bien de les y faire réfléchir. L'autre objectif d'apprentissages présent dans le kit est « apprendre à reconnaître ses émotions », avec des séances proposées pour des élèves de cycle 1, 2 ou 3.

Après avoir fait le tour de ce kit et des enseignements qu'il proposait, je me suis toutefois demandé pourquoi s'en tenir à l'école primaire. Dans le modèle danois, que nous étudierons dans la sous-partie suivante, les cours d'empathie sont une obligation pour les élèves de la maternelle au lycée. En effet à l'adolescence les émotions sont très intenses et l'effet de groupe qui peut mener à du harcèlement scolaire est courant. Il semblerait selon moi judicieux de continuer ces cours. Nous pouvons cependant envisager que les autorités françaises veuillent tester les écoles primaires avant de prendre d'autres mesures.

3.2. Le cas du Danemark

Comme en France, l'enjeu majeur évoqué par le gouvernement est la lutte contre le harcèlement.¹⁷

Au Danemark les cours d'empathie à l'école sont en vigueur depuis 1993 et obligatoires pour les élèves de 6 à 16 ans à hauteur d'une heure par semaine.

En effet, la lutte contre le harcèlement scolaire est une préoccupation majeure des autorités danoises. Cette attention portée au problème a commencé dans les années 90, les cours d'empathie ont été une réponse quasi immédiate au phénomène. Le Danemark, souvent cité comme un pays très en avance sur ses politiques sociales a donc là aussi été très réactif et novateur sur le sujet de la gestion des émotions et de l'empathie à l'école. Preuve en est qu'au moment de cette loi de 1993 instaurant ces cours, les ouvrages majeurs que sont les travaux de Peter Salovey et John D. Mayer ainsi que ceux de Daniel Goleman sur l'intelligence émotionnelle, étudiés plutôt dans ce mémoire, étaient à peine publiés pour le premier et pas encore parus pour le second (respectivement 1990 et 1995). Un article du Monde¹⁸ qui aborde le sujet de la lutte contre le harcèlement scolaire au Danemark explique que la réponse initiale du pays, qui a donc mené à cette loi, a été de tenter de « mesurer le phénomène ». Ainsi, des enquêtes sur le bien-être des enfants dans les écoles ont été menées de manière annuelle. Selon Rasmus Kjeldahl qui est cité dans cet article et est président de l'ONG Borns Vikar pour la condition des enfants, « cela a permis d'identifier les communes, les établissements et les groupes d'élèves qui étaient le plus exposés ». Après avoir identifié et analysé le problème et la manière dont il se manifestait, où et auprès de quel public, la réponse du gouvernement a été donc législative. Faire passer des lois prenant du temps, ce n'est qu'en 2017 que le gouvernement met en place une loi anti-harcèlement, mesure toujours en place et parallèle aux cours d'empathie donc. Cette législation implique une obligation pour les établissements scolaires à « trouver une solution en dix jours en cas de signalement »¹⁹ ainsi que de « développer une stratégie anti-harcèlement et la rendre publique sur son site internet ». Nous pouvons dès lors nous questionner sur ce que peut représenter une solution en cas de signalement, sur la forme qu'elle peut prendre. Le proviseur Bjarne Larsen ajoute que si des parents sont insatisfaits de l'enquête mise en place pour déterminer les tenants et les aboutissants du conflit ainsi que de la manière d'y répondre pour le faire cesser, ces derniers ont la possibilité de saisir une instance nationale.

¹⁷Source : Lutte contre le harcèlement scolaire : en quoi consistent les cours d'empathie prodigués au Danemark ? - Public Sénat (publicsenat.fr) , Simon Barbari, 2023.

¹⁸« Lutte contre le harcèlement scolaire : l'exemple du Danemark » : https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/09/22/lutte-contre-le-harcelement-scolaire-l-exemple-du-danemark_6190457_3224.html, Anne-Françoise Hivert, 2023.

¹⁹REPORTAGE - Danemark : comment fonctionnent les "cours d'empathie" que Gabriel Attal va généraliser en France ? | TF1 INFO , Jean-Marie Bagayoko et Romain Reverdy, 2023.

Nous pouvons dès lors nous demander à quoi s'apparentent les cours d'empathie, mais également, au-delà de ces cours, comment est articulé le système global anti-harcèlement au sein duquel la gestion des émotions et la communication sont centrales. Un article Radio France20, des professeurs d'un collège de Tingkaerskola à côté de la ville d'Odense expliquent leurs choix pédagogiques en la matière et leurs manières de procéder. Dans ces stratégies, tout est pensé : là où l'on pourrait s'attendre à un cours presque magistral, qui s'en tient à des paroles et des explications, les professeurs ont en réalité réfléchi à la manière d'organiser les binômes, de positionner les meubles, et d'adapter leurs cours à chaque public. L'idée d'organiser des binômes de manière stratégique et selon les caractères des élèves semble être du sens commun, voire les rudiments du métier de professeur. J'ai d'ailleurs eu l'occasion d'observer les MAT organiser leurs stratégies d'organisation de groupes lors de mes deux stages, et donc mes deux terrains de recherche. Cependant, l'objectif dans les établissements danois va être humain avant d'être un objectif de performance d'apprentissage comme cela peut l'être en France. La pensée derrière cela est expliquée ainsi par Bjarne Larsen, le proviseur du collège cité plus haut : « L'idée, c'est plus je te connais, moins il y a de chances que je te harcèle. » (article radio France, Carlotta Morteo, 2023.). Ainsi, l'exemple est donné d'organiser sur les trois trimestres annuels de composer des binômes fixes : l'un avec un ami, un camarade avec qui l'élève a déjà des affinités, et le second avec un élève de qui le premier est moins proche et avec qui il doit « nouer une relation par le travail ». Rasmus Kjeldahl analyse cette manière de procéder et explique que « Jusqu'alors, on abordait [le problème] sous l'angle de la relation entre l'agresseur et sa victime. La manière traditionnelle était de punir le harceleur, en le changeant d'école par exemple. Les travaux ont montré que le harcèlement était le produit d'une culture dans un groupe, où chacun joue un rôle, y compris tous ceux qui observent sans réagir ». Ce qui ressort de son propos est que l'aspect punitif ne suffit pas, d'où le choix de travailler en amont des problèmes, et non de se contenter de constater les dégâts et de les sanctionner. L'exemple des binômes de couleur rouges et bleus illustre bien cette vision ; tous les élèves apprennent à se connaître et à savoir travailler ensemble, pas seulement un agresseur déjà actif dans le harcèlement et sa victime. De surcroît, le fait d'appliquer cela à la classe entière a pour but, je suppose, de contrecarrer le phénomène de groupe évoqué par Kjeldahl. Les élèves qui auraient tendance à observer sans réagir qui selon le président de l'ONG « joue[nt également] un rôle » dans le processus de harcèlement et qui représentent la majorité sont eux aussi préparés au problème. En nouant une relation avec

²⁰Au Danemark : l'empathie à l'école pour lutter contre le harcèlement (radiofrance.fr) , Carlotta Morteo, 2023.

davantage de leurs camarades, sans pour autant être nécessairement amis, nous pouvons supposer qu'il y aura plus de chance qu'ils s'opposent à un acte de harcèlement duquel ils pourraient être témoin. Tous les professeurs n'adhèrent cependant pas à la lettre à chacune des mesures, l'un des professeurs du collège de Tingkaerskola préfère privilégier la relation entre les élèves plutôt que de réaliser « l'heure de résolution de problème où l'on travaille l'empathie qu'il dénomme Klassen Tid » car il estime que cela « se finit en goûter ou en jeux de ballons ». D'autres mesures sont mises en place pour éduquer à l'empathie et pour créer du lien entre les élèves. Cela peut passer par la présence d'un « banc de l'amitié » dans la cour, dans l'article du reportage TF1 la professeure décrit le principe : un banc est installé dans la cour, en l'occurrence de couleur violette pour être repérable, et lorsque l'un enfant s'y assoit, un adulte sera alerté et tentera dès lors de lui trouver des camarades pour jouer. Je trouve cette technique particulière intéressante, car comme je l'ai réalisé au cours de mon enquête, la cours et les temps hors classe tiennent une importance énorme dans les émotions que vont associer les élèves à l'école et dans leur bien-être. Il était d'ailleurs revenu à plusieurs reprises dans mes entretiens et observations le fait que qu'un élève soit triste parce qu'il ne trouve pas de camarades avec qui jouer lors d'un temps de récréation. Aussi, la majorité des élèves que j'ai enquêtés choisissait les temps de récréation lorsque que je leur demandais leur moment préféré à l'école et l'émotion qu'ils y associaient. La question que nous pourrions poser est celle de savoir si un enfant seul qui en souffre oserait s'asseoir sur ce banc ou s'il se sentirait stigmatisé. Cependant, je pense que tout le travail fait sur la continuité sur l'empathie, sur la communication et sur les émotions mis en place depuis le plus jeune âge dans les écoles danoises empêche grandement ce genre de problème. Les séances sur le cours d'empathie mettent également l'accent sur la notion de consentement : s'il doit y avoir un contact physique tel qu'un câlin, il faudra demander au préalable son accord à son camarade. Il ne s'agit pas ici seulement d'une mesure mise en place dans les écoles danoises mais aussi d'une différence culturelle avec la France où un parent ou un proche aura davantage tendance à considérer un bisou ou un câlin comme une évidence pour l'enfant.

La loi sur les cours d'empathie, le système global et systématisé de lutte contre le harcèlement scolaire ainsi que la loi de 2017 qui contraint les gérants d'établissements scolaires à proposer une solution à tout signalement étant en place depuis quelques années, voire décennies pour certaines de ces mesures, il a été possible d'en mesurer l'efficacité. Les résultats sont excellents : « en 30 ans, ils auraient permis de diviser par 3 les cas de harcèlement dans le

royaume scandinave. »²¹ Aussi, une étude d'impact a été réalisée à l'échelle du pays : des nombreux professionnels de l'éducation attestent qu'ils remarquent davantage de bienveillance chez les enfants depuis la mise en place de ce programme.²² Le pays revient de loin puisque selon Le Monde « Il y a vingt-cinq ans, le Danemark faisait figure de mauvais élève en Europe du Nord : en 1998, un tiers des élèves âgés de 11 ans et un cinquième de ceux âgés de 15 ans disaient être victimes de harcèlement. En 2020, ils étaient moins d'un sur dix, tandis que 3 % seulement des garçons de 13 à 15 ans avouaient harceler d'autres enfants, contre près de la moitié vingt ans plus tôt. » Ces chiffres sont très prometteurs quant au harcèlement scolaire, cependant ils ne prennent pas en compte le bien-être individuels des élèves qui en France est désastreux comme nous l'avons abordé plus tôt, et qui est un autre des enjeux des cours d'empathie dans les classes françaises. Pour autant, Gabriel Attal, ministre de l'éducation à l'époque, s'est rendu au Danemark qui sert à la France de modèle et dont elle commence à suivre les pistes sur la questions des émotions et des cours d'empathie à l'école.

Une question subsiste néanmoins : un même système peut-il marcher dans deux cultures différentes ? A savoir si la France applique des outils empruntés au Danemark, le résultat pourra-t-il être aussi efficace alors même que le système scolaire n'est pas le même ? Les parents danois ont par exemple une place supérieure à celle des parents français à l'école. De surcroît, un pays comme le Danemark laisse une plus grande place à l'individualité, là où la France a une tradition d'uniformité. Il s'agit donc de se demander si de mêmes actions retentissent similairement au sein de deux groupes différents, et donc de systèmes de valeurs différents.

²¹Voire Article Radio France sur le harcèlement Au Danemark : l'empathie à l'école pour lutter contre le harcèlement (radiofrance.fr)

²²Voire article TF1 info

CONCLUSION

Pour conclure ce travail, j'aimerais revenir sur la question qui en a été le point de départ : quels sont le rôle et les méthodes de gestion des émotions des élèves à l'école ? Mes recherches tendent à montrer qu'il s'agit d'un sujet en pleine évolution en France, et la réponse que j'ai tenté d'y apporter se fonde sur des éléments issus de d'observations dans un cadre donné qu'étaient les écoles dans lesquelles je me suis rendue, ainsi que des recherches ou des textes officiels. Ce que j'ai constaté au fil de mes recherches est que bien qu'une évolution objective soit notable avec l'instauration des cours d'empathie dans les classes, la gestion des émotions des élèves a déjà pris ancrage au sein de l'école. Elle peut prendre la forme de mise en application des programmes : par exemple la séquence déjà existante sur le vocabulaire des émotions proposée pour des cycle 1 sur Eduscol. En effet, la gestion des émotions implique différentes étapes et prend différentes formes. En outre, apprendre à verbaliser une émotion, savoir la nommer représente le niveau zéro de la gestion des émotions. Car pour pouvoir comprendre et s'approprier un concept, il s'avère fondamental en première instance d'être en capacité de le nommer. J'ai constaté également lors de mes stages des exercices de relaxation. L'usage de ces derniers en classe tend à montrer que même sans directions précises du ministère dans le domaine, certains professeurs des écoles sentent le besoin et les bienfaits d'instaurer ce genre d'activités dans leur classe. De surcroît, la gestion des émotions est omniprésente sans qu'elle se nomme, car être en classe c'est composer en temps que professeur avec les émotions de ses élèves. En effet, comme l'a souligné le psychologue Grégoire Borst, aucun apprentissage ne peut être dissocié de l'émotion. Cette dernière fait partie intégrante du processus. Aussi, un professeur s'adapte au quotidien à sa classe : si le groupe est dissipé, agité ou si un événement anxigène est advenu, ce dernier ne mènera généralement pas son cours de la même manière que dans les moments de calme et d'apaisement. Or, dans ces cas précis, la gestion des émotions des élèves est prise en charge par le professeur, et ne prend pas le sens d'apprentissage liés aux émotions que nous lui conférons habituellement. Puisque la gestion est donc selon moi déjà existante dans les classes, alors pourquoi la concrétiser en instaurant des cours d'empathie ? Ce travail de recherche a tendu à montrer que travailler sur les émotions, comme l'empathie, et développer ses compétences psychosociales revêtaient divers bienfaits sur les élèves en tant qu'individu, en tant que membre d'un groupe et en tant qu'apprenant. Si j'ai choisi d'étudier l'exemple du Danemark c'est en raison de ses bienfaits largement démontrés par les chiffres sur lesquels nous avons 30 ans de recul : le harcèlement scolaire grâce à une loi de 1993, qui instaure notamment les cours d'empathie, a été divisé par trois. Or la lutte contre le

harcèlement scolaire est bien l'enjeu principal mis en avant par le gouvernement français. L'école impliquant un contexte de groupes' il est essentiel de travailler à se comprendre soi mais également à comprendre l'autre. De surcroît, la pédiatre Catherine Gueguen explique que travailler sur l'empathie dès le plus jeune âge modifie à vie le cerveau d'une personne. La gestion des émotions constitue, par conséquent, un apprentissage qui doit être enseigné comme tel. Nous pouvons cependant nous poser la question des résultats français quant à ces cours : seront-ils aussi efficaces qu'au Danemark dans un contexte culturel différent ? Dans quelle mesure les professeurs seront-ils guidés dans ces formations et apprentissages ? Ainsi émergent tant d'inconnues auxquelles plusieurs années seront sans doute nécessaires pour leur apporter des pistes de réponses.

BIBLIOGRAPHIE

[1] Bagayoko, J.-M., & Reverdy, R. (2023, septembre). *Danemark : Comment fonctionnent les « cours d'empathie » que Gabriel Attal va généraliser en France ?* TF1 INFO. <https://www.tf1info.fr/education/video-lutte-contre-le-harcèlement-scolaire-comment-fonctionnent-les-cours-d-empathie-au-danemark-dont-veut-s-inspirer-gabriel-attal-2270698.html>

[2] Barbarit, S. (2023, septembre 22). *Lutte contre le harcèlement scolaire : En quoi consistent les cours d'empathie prodigués au Danemark ?* Public Sénat. <https://www.publicsenat.fr/actualites/education/lutte-contre-le-harcèlement-scolaire-en-quoi-consistent-les-cours-d'empathie-prodigues-au-danemark>

[3] Borst, G. (s. d.). *Les émotions : Épisode • 6/6 du podcast Apprendre à apprendre*. France Culture. Consulté 7 mai 2024, à l'adresse <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/votre-cerveau/les-emotions-6617387>

[4] Dejoux, C., Dherment-Férère, I., Wechtler, H., Ansiau, D., & Bergery, L. (2011). Intelligence émotionnelle et processus de décision. *Management & Prospective*, 28(3), 67-81. <https://doi.org/10.3917/g2000.283.0067>

[5] Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S., & Lepage, G. (2017). La socialisation des émotions chez les jeunes enfants : Attitudes et croyances des mères et des éducatrices en service de garde. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 89-112. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0089>

[6] DEPP - Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2021) - *Premiers résultats statistiques de l'Enquête harcèlement 2023*. <https://www.education.gouv.fr/media/159696/download>

[7] *Emotion - Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert*. (s. d.). Consulté 7 mai 2024, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/emotion>

[8] Galand, B. (2021). Le harcèlement à l'école. In *Le harcèlement à l'école* (p. 142-146). Retz. <https://www.cairn.info/le-harcelement-a-l-ecole--9782725640297-p-142.htm>

[9] Geffray, É. (2024, février). *Lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo6/MENE2403161C>

[10] Gobin, P., Baltazart, V., & Simoës-Perlant, A. (2021). Chapitre 1. Les émotions. In *Émotions et apprentissages* (p. 19-49). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0017>

[11] Goffman, E., & Goffman, E. (1996). *La présentation de soi*. Ed. de Minuit.

[12] Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle : 1 & 2*. J'ai lu.

[13] Gueguen, C. (2019). *Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation empathie, émotions, créativité, solidarité, les clés de l'école*. Pocket.

[14] Hivert, A.-F. (2023). *Lutte contre le harcèlement scolaire : L'exemple du Danemark*. Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/09/22/lutte-contre-le-harcelement-scolaire-l-exemple-du-danemark_6190457_3224.html

[15] Junier, H. (2018, mars). « *L'empathie modifie le cerveau des enfants* »—Entretien avec Catherine Guéguen. https://www.scienceshumaines.com/l-empathie-modifie-le-cerveau-des-enfants-entretien-avec-catherine-gueguen_fr_39317.html

[16] Lallemand, O., & Thuillier, É. (2017). *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. Auzou.

[17] Larousse, É. (s. d.). *Définitions : Empathie - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 7 mai 2024, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empathie/28880>

[18] Lecomte, J. (2017). 6. La psychologie des émotions. In *30 grandes notions de la psychologie: Vol. 2e éd.* (p. 31-35). Dunod. <https://www.cairn.info/30-grandes-notions-de-la-psychologie--9782100763474-p-31.htm>

[19] *Les compétences psychosociales : Définition et classification.* (s. d.). Consulté 7 mai 2024, à l'adresse <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-definition-et-classification>

[20] Librairie Mollat (2018, mars). *Catherine Gueguen - Heureux d'apprendre à l'école.* Youtube. <https://youtu.be/7OZMvbSOI9g>

[21] Mayer. J-D., Salovey. P. (1995). Applied and Preventive Psychology, Volume 4 Issue 3, pages 197-208.

Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings - ScienceDirect

[22] Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse (2024, janvier). *Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école.* <https://eduscol.education.fr/document/53961/download?attachment>

[23] Morteo, C. (2023, novembre). *Au Danemark : L'empathie à l'école pour lutter contre le harcèlement.* France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-reportage-de-la-redaction/au-danemark-l-empathie-a-l-ecole-pour-lutter-contre-le-harcelement-5668030>

[24] Santé publique France (2023, juin). *Les compétences psychosociales – L'essentiel à savoir.* <https://www.jeunes.gouv.fr/sites/default/files/2023-09/les-comp-tences-psychosociales---l-essentiel-savoir-3090.pdf>

ANNEXES

Organisation des annexes :

Les annexes sont constituées des retranscriptions d'entretiens que j'ai menés dans le cadre de mes recherches. Chaque entretien est présenté avec la date à laquelle il a été réalisé. Le code M quand il précède une phrase signifie que c'est moi qui parle. Lorsqu'un élève parle, les propos sont précédés du nom de code de cet élève. Les phrases en italique décrivent une action ou une communication non verbale de l'élève. Pour rappel, deux fois la lettre « e » dans un nom de code signifie qu'il s'agit d'une fille, un seul « e » signifie qu'il s'agit d'un garçon.

Entretien EE1, 21 novembre 2023

L'entretien prend lieu dans la cours durant la récréation de l'après-midi.
Chaque enquêté.e a consenti à être enregistré.e.

M: - Mes questions c'est sur [*interruption par des enfants, je leur demande de s'en aller*], mes questions c'est sur les émotions, OK ? [*interruption par élève*]. Alors j'ai des petites questions : comment est-ce que tu te sens lorsque tu es à l'école, est-ce qu'il y a des émotions que tu connais et que tu saurais dire ?

EE1 : - Sereine.

M: Sereine. Tu te sens bien à l'école ?

EE1 : [*hochement de tête*]

M: D'accord, euh ça dépend des moments ? Ou...

EE1 : [*Hochement de tête*] Tout le temps !

M: Tout le temps sereine ? Y a pas des moments de la journée que tu préfères ?

EE1 : Si comme le midi où je suis joyeuse parce que je peux manger avec mes copines mes copains uniquement la classe de PE2²³.

M: Et pourquoi c'est bien quand c'est la classe de PE2 ?

EE1 : Parce que en fait j'ai des copains des copines qui sont dans la classe de PE2.

M: Ah donc tu te sens joyeuse. Est-ce-que parfois y a des émotions à l'école et que tu aimes pas trop ? [*interruption par une élève*]. Est-ce-qu'il y a des émotions que tu aimes moins ressentir que d'autres ?

²³Le code PE2 correspond au prénom d'une enseignante, je l'ai utilisé afin que cette professeure reste anonyme.

EE1 : Oui comme la colère et la tristesse.

M: Et ça t'arrive d'en ressentir à l'école ?

EE1: Non, mais à la maison oui.

M: Plus à la maison qu'à l'école alors ?

EE1: Oui.

M: OK. J'ai une dernière petite question, comment tu te sens si par exemple t'as du mal à faire un exercice ou un travail dans la classe ?

EE1: Moyen.

M: Tu te sens moyen?

EE1: Je me sens pas très très courageuse parce que je sais pas comment faire.

M: Ah d'accord et toi tu dirais que c'est par rapport au courage alors ?

EE1 : Oui.

M: D'accord. OK et du coup j'ai juste une dernière question et après je te laisse aller jouer. Tu m'as dit que toi tu te sens tout le temps bien à l'école, est-ce-que ça t'est déjà arrivé de pas te sentir très bien et d'en parler à quelqu'un ?

EE1 :Non . *[interruption]*

M: Quand ça t'arrive tu le dis à personne ?

EE1 : Non ça m'arrive jamais.

M: Et maîtresse est-ce qu'elle t'a appris des choses qui t'aident à te sentir sereine ?

EE1 : Non.

M: OK merci beaucoup *prénom*.

FIN

Entretien EE2, 21 novembre 2023

L'entretien prend lieu dans la cours durant la récréation de l'après-midi.
Chaque enquêté.e a consenti à être enregistré.

M- Mes petites questions c'est sur les émotions ; alors moi ce que j'aimerais savoir c'est comment tu te sens en général quand tu es à l'école.

EE2- Mmh, bien *[interruption par un élève]*

M- Tu dirais que tu te sens bien, est-ce qu'il y a des émotions que tu connais, que tu saurais dire ?

EE2- La peur, la joie, la tristesse, la colère.

M-Et tu dirais que c'est lesquelles qui sont là quand tu es à l'école ?

EE2-La joie.

M-La joie ? Donc tu te sens bien à l'école ? *[hochement de tête de EE2]* D'accord, et est-ce qu'il y a à l'école des moments que tu préfères ?

EE2-Euuh je préfère... la récréation.

M- D'accord, et tu te sens comment pendant les récréations ?

EE2- Euh joyeux.

M- Joyeuse ? Et est-ce-qu'il y a des moments où il t'arrive de ressentir des émotions que tu n'aimes pas trop ressentir ?

EE2- Bah comme le soir par exemple, quand je suis la dernière.

M- La dernière à l'école ?

EE2- A l'école, ou au centre ou n'importe quel endroit.

M- OK et qu'est-ce que tu ressens quand tu as du mal à faire un exercice, un travail à l'école ?

EE2- Baah, jee, je sais pas.

M- OK alors dernière petite question : est-ce que ça t'est déjà arrivé de te sentir pas très bien quand tu étais à l'école, est-ce que quand ça arrive tu en parles à la maîtresse, à un copain, ou pas du tout ?

EE2- Pas du tout.

M- OK ça marche, merci *[prénom]*

FIN

Entretien E3, 23 novembre 2023

L'entretien prend lieu dans la cours durant la récréation du matin.
Chaque enquêté.e a consenti à être enregistré.

M- Donc tu peux dire tout ce que tu veux y a pas de bonnes réponses c'est juste sur tes

émotions à toi. *[interruption élèves]* Alors moi ce que j'aimerais savoir déjà c'est comment tu te sens quand tu es à l'école, c'est quoi les émotions que tu as ?

E3- Bien.

M- Tu te sens bien ? Est-ce que ça dépend des moments ?

E3- Oui des moments.

[interruption élève]

Y a des moments où je suis énervé. *[interruption élève]*

M- Pardon tu me disais qu'il y avait des moments où tu es énervé, c'est ça ?

E3 :Oui, y a des moments où je suis énervé.

M- Et qu'est-ce qui peut faire par exemple qui peut faire que tu te mets à t'énervé ?

E3- Bah quand quelqu'un m'énervé bah ça m'énervé.

M- Quand quelqu'un t'énervé est-ce-que tu te calmes vite ou.. comment ça se passe à l'intérieur ?

E3- Bah je vais le dire.

M- Ah tu vas le dire à une maîtresse ? *[hochement de tête de E3]* D'accord, donc quand tu te sens pas bien tu en parles à un adulte.

E3- Bah oui bah parfois quand je rentre à la maison bah j'en parle à ma maman et voilà.

M- Et tu arrives à lui dire « je me sens pas bien, je sens en colère », tu mets des mots ?

E3- Nan je mets euh « y avait quelqu'un aujourd'hui qui m'a embêté euh ou j'ai perdu quelque chose euh...

M- D'accord, et est-ce que parfois ça t'arrive de pas trop réussir un exercice dans la classe, et comment ça te fait te sentir si c'est le cas ?

E3- Oui bah ça me fait sentir j'sais pas, ça fait rien.

M- C'est bon pour moi, merci beaucoup.

FIN

Entretien EE4, 23 novembre 2023

L'entretien prend lieu dans la cours durant la récréation du matin.

Chaque enquêté.e a consenti à être enregistré.

M- Je travaille sur les émotions là, ce que je fais c'est sur les émotions donc on va en parler

un petit peu, tu connais quoi toi comme émotions ?

EE4- La joie !

M- La joie...

EE4- La tristesse !

M- La tristesse ...

EE4- La colère.

M- La colère, et toutes ces é...

EE4- La peur !

M- La peur. Tu les as apprises à l'école toutes ces émotions ?

EE4- Euh nan, dans une autre école, avec papa et maman, et là.

M- OK. Alors moi ce que j'aimerais savoir c'est tu vois tu viens de me donner plein d'émotions, quand tu es à l'école, quelle émotion tu as ?

EE4- Euh, la joie !

M- Donc quand tu viens à l'école tu te sens joyeuse ?

EE4- [*hochement de tête*]

M- OK. Est-ce-qu'il y a des moments où tu te sens plus joyeuse que d'autres ? Y a des moments de la jou...

EE4- A la récréation !

M- A la récréation tu te sens joyeuse, et en classe quand tu fais les exercices avec maîtresse ou quand tu travailles ?

EE4- Euh j'aime bien quand on travaille à l'ardoise.

M- Donc ça ça te rend joyeuse, est-ce-qu'il y a des émotions que tu aimes un peu moins ressentir ? Est-ce-qu'il y a des choses à l'école qui peuvent te rendre un peu triste ? Ou un peu en colère ?

EE4- [*fait non de la tête*]

M- Non ? OK. Si tu n'arrives pas à faire un exercice, comment tu te sens ?

EE4- [*long silence*] Toujours joyeuse !

M- Toujours joyeuse ? Ah oui donc tu es joyeuse tout le temps, OK. Et quand tu es joyeuse est-ce que tu le dis ? Aux copains, aux adultes ? [*elle fait non de la tête*] Non tu es juste joyeuse. OK et est-ce-qu'il y a certaines émotions dont tu parles ? Par exemple si tu te sens

en colère ou triste est-ce-que tu vas en parler à la maîtresse par exemple ? [*elle acquiesce d'un signe de tête*] Et aux copains ? [*elle fait non de la tête*] Non ? Pourquoi la maîtresse et pas les copains ?

[silence]

M- Tu sais pas ? OK. Et tu te souviens de la petite grenouille que tu fais avec maîtresse ? Et ça est-ce-que tu aimes bien cette exercice ?

EE4- Hm Hm.

M- Pourquoi ? Ça te fait sentir comment ?

EE4- Bien.

M- OK. Super merci tu peux y aller.

FIN

Entretien E5, 23 novembre 2023

L'entretien prend lieu dans la cours durant la récréation du matin.
Chaque enquêté.e a consenti à être enregistré.

M- Mes petites questions c'est sur les émotions.

E5- D'accord.

M- Alors déjà est-ce que tu connais des émotions ? Est-ce que tu peux m'en dire certaines ?

E5- Je connais la peur, la tristesse, la colère, et euh la joie et euh la sérénité.

M- C'est très bien t'en connais beaucoup. Et est-ce-que ces émotions tu arrives à reconnaître quand tu les ressens ?

E5- Bah, oui.

M- Hm alors moi ce qui m'intéresse beaucoup c'est de savoir comment les enfants se sentent quand ils sont à l'école. Est-ce-que tu ressens des émotions à l'école, lesquelles c'est puis est-ce-que ça dépend des moments par exemple ?

E5- Ouais ça dépend des moments, pendant la classe euh à la maison ou dans la cours de récré, parfois je ressens des émotions que parfois je suis en colère, en tristesse, en joie.

M- Alors par exemple dans la classe comment tu te sens souvent ?

E5- Je me sens parfois agité, je sais pas pourquoi je me sens agité mais je crois que je suis

très en colère, mais je sais pas pourquoi.

M- D'accord tu es très en colère donc tu arrives à reconnaître que c'est de la colère.

E5- Oui .

M- D'accord et tu sais pas ce qui va commencer ta colère ? Tu sais pas pourquoi elle va venir cette colère ?

E5- Nan.

M- D'accord et ça te le fait plus quand tu es dans la classe que quand tu es à la maison par exemple ?

E5- Bah ça m'arrive plus à la maison que à l'école.

M- Ah oui ? Alors à la maison tu te sens plus agité ?

E5- Parfois quand je joue avec ma sœur et ma cousine ou ma mère et bah après je me sens plus (+) et après quand on commence à jouer avec moi je tape.

M- Tu tapes, ah, et à l'école tu tapes aussi ?

E5- Mmh un petit peu quand quelqu.. en fait ma maman elle m'a dit quand quelqu'un me tape je vais le dire en premier et après s'il recommence et bah s'il me met une petite claque je lui mets une petite claque sinon s'il m'en mets une grosse je lui en mets une grosse elle m'a dit.

M- Maman elle a dit s'il met une grosse claque tu lui mets une grosse claque ?

E5- [hochement de tête]

M- D'accord. Et les maîtresses et les maîtres qu'est-ce qu'ils te disent par rapport à ça ?

[interruption élève]

M- Tu me disais que parfois tu étais en colère, est-ce-que parfois tu es dans la classe et tu réussis pas trop un exercice ?

E5- Bah parfois quand c'est trop dur je lève la main et personne me voit donc c'est ça qui est énervant donc je suis toujours obligé de de faire hm pour qu'il m'entende et qu'il vienne vers moi donc euh il vient presque jamais vers moi.

M- Ah, et comment ça te fait sentir quand on vient pas vers toi ?

E5- Euh bah parfois à la maison je ressens la tristesse.

M- Ah c'est à la maison plus ?

E5- Oui parfois à la maison je ressens des ... [interruption sonnerie récréation]

FIN

Entretien EE6, 23 novembre 2023

L'entretien prend lieu dans la cours durant la récréation de l'après midi.

Chaque enquêté.e a consenti à être enregistré.

M- Mes questions c'est sur comment tu te sens à l'école. C e que j'aimerais bien savoir c'est, bon dans la journée d'école y a beaucoup de moments, t'es pas obligée de te sentir pareil tout le temps. Mais est-ce-qu'il y a des émotions qui reviennent souvent ?

EE6- Nan.

M- Nan ? Qu'est-ce-que tu connais comme émotions ?

EE6- La colère, la joie, la tristesse, la peur.

M- C'est bien déjà t'en connais beaucoup et est-ce que t'arrives à savoir comment tu te sens ? Si tu ressens de la colère tu vas réussir à savoir te le dire ? Tu sais reconnaître quand tu te sens triste ?

EE6- Oui.

M- Oui ? Et alors à l'école quand tu arrives les matin c'est plutôt quoi comme émotion ?

Interruption élève

EE6- Je ressens la joie puisque j'aime bien aller à l'école.

M- Ah tu ressens la joie ? C'est quoi qui te rend joyeuse quand tu vas à l'école ?

EE6- C'est les récréations, c'est quand je mange à la cantine, quand je travaille en classe.

M- Ah travailler en classe aussi ça te rend joyeuse ?

EE6- Oui.

M- OK. Et parfois si tu arrives pas très bien à faire un exercice tu es quand même joyeuse, comment tu te sens ?

EE6- Bah joyeuse aussi.

M- Donc tu te sens bien à l'école ?

EE6- Oui.

M- OK. Et est-ce que ça t'est déjà arrivé de te sentir un peu moins bien ?

EE6- Oui.

M- Est-ce-que tu saurais dire ce que c'était comme émotions ?

EE6- Quand je suis toute seule.

M- Qu'est-ce qui se passe quand tu es toute seule ?

EE6- Bah à la récréation quand je suis toute seule je peux jouer avec personne.

M- Et ça te fait sentir comment ?

EE6- [rire]

M- Y a pas de mauvaise réponse tu peux dire ce que tu veux.

EE6- Joyeuse.

M- Joyeuse quand tu es toute seule à la récré ?

[Silence.]

M- D'accord, est-ce-que les moments où tu n'es pas joyeuse ceux où tu es triste ou en colère y en a ?

EE6- Nan.

M- Et quand tu es joyeuse est-ce que tu en parles aux copains, aux maîtresses ?

EE6- Nan.

M- OK, merci beaucoup.

FIN

Entretien EE7, 24 novembre 2023

L'entretien prend lieu dans la cours durant la récréation de l'après-midi.
Chaque enquêté.e a consenti à être enregistré.

M- Mes questions c'est sur les émotions, y a pas de mauvaises réponses, tu réponds ce que tu penses. Déjà en connais-tu des émotions ?

EE7- La tristesse, la joie, la peur, la colère, l'amour.

M- C'est déjà très bien, tu les as apprises à l'école, avec papa, maman ?

EE7- Euh en grande section.

M- D'accord. Et est-ce-que tu sais reconnaître comment tu te sens ? Quand tu ressens une

de ces émotions est-ce que tu arrives à savoir laquelle c'est ?

EE7- Pas vraiment.

M- Pas vraiment. C'est un peu difficile, d'accord. Ce que je j'aimerais savoir c'est comment tu te sens quand tu es à l'école, alors quand on est à l'école y a beaucoup de moments, tu as une émotion qui revient souvent à l'école ou en classe ?

EE7- Non.

M- Tu n'as pas d'émotions ?

EE7- Non.

M- Tu saurais dire si tu te sens bien ou pas bien ?

EE7- Oui.

M- Tu te sens plutôt bien ou pas bien ?

EE7- Plutôt bien.

M- D'accord. Et à la récré tu te sens pareil qu'en classe ?

EE7- Nan.

M- Tu saurais dire la différence ?

EE7- Parce que quand on est en classe y a pas beaucoup de vent et quand on est dehors y a du vent.

M- D'accord, et ça change tes émotions ?

EE7- Bah c'est que quand y a du vent j'aime pas trop parce que du coup les feuilles elles tombent et du coup ben quand elles tombent quand on court et que c'est un peu mouillé on peut glisser.

M- OK. Y a des moments que tu préfères dans ta journée ?

EE7- Nan.

M- Est-ce que parfois tu te sens triste ?

EE7- Non.

M- Comment tu te sens quand t'as du mal en classe ?

EE7- Un peu.

M- Un peu quoi ?

EE7- Bien.

FIN

Entretien EE8, 24 novembre 2023

L'entretien prend lieu dans la cours durant la récréation de l'après-midi.
Chaque enquêté.e a consenti à être enregistré.

M- Est ce que tu connais des émotions ?

EE8- La peur, la colère, l'amour, la joie, et c'est tout.

M- Est-ce que tu arrives à reconnaître les émotions quand elles viennent dans ta tête, dans ton corps ? Par exemple tu saurais dire comment tu te sens maintenant ?

EE8- Euh, dans la joie.

M- Ce qui m'intéresse c'est de savoir les enfants comment ils se sentent quand ils sont à l'école, donc toi est-ce que tu arriverais à me dire comment tu te sens à l'école, par exemple le matin en arrivant à l'école comment tu te sens ?

EE8- Je me sens bien et quand maman part ça va encore mieux.

M- Pourquoi ?

EE8- Parce que je sais que je vais retrouver tous mes copains.

M- Et y a des moments où tu te sens moins bien parfois ?

EE8- Euh oui quand personne veut jouer avec moi et que je suis toute seule.

M- Et ça te rend comment ça ?

EE8- Triste.

M- Quand tu te sens triste comme ça est ce que tu en parles à quelqu'un ou est-ce que tu ne dis rien du tout ?

EE8- Des fois j'en parle et des fois je vais chercher des copines.

M- Tu en parles à qui ?

EE8- J'en parle à PE1.

M- Et elle dit quoi ?

EE8- Elle appelle les autres pour voir si je veux bien jouer.

M- Ah elle essaye de te trouver des camarades de jeu. Dans la classe ça t'arrive de ressentir des émotions ? En travaillant.

EE8- Pas beaucoup.

M- Donc tu aimes bien aller à l'école. Est-ce-que ça t'arrive de pas réussir à faire un exercice ?

EE8- La plupart du temps non mais des fois j'y arrive pas.

M- Comment ça te fait te sentir quand tu n'y arrives pas ?

EE8- Euh j'ai peur que la maîtresse me gronde.

M- Et est-ce qu'elle le fait ?

EE8- Non.

M- Que fait-elle alors ?

EE8- Elle dit « la prochaine fois il faut t'entraîner pour la première fois »

FIN

Entretien EE9, 24 novembre 2023

L'entretien a lieu dans la cours de récréation

M- Moi ce que j'aimerais savoir c'est déjà si tu connais des émotions.

EE9- Euh un peu.

M- Qu'est-ce-que tu connais ?

EE9- La tristesse, la colère, la joie.... [*silence*]

M- C'est déjà très bien. Et est-ce-que tu arrives à savoir, par exemple là, est-ce que tu sais quelle émotions tu ressens ? Est-ce-que tu ressens une émotion ?

EE9-[*Longue hésitation*] ; La ... la tristesse.

M- Là tu ressens la tristesse ?

EE9- Oui.

M- Et est-ce-que tu saurais dire pourquoi ?

EE9- Parce que je suis un peu malade, et j'ai mal au ventre et à la tête.

M- Ah oui c'est vrai que tu avais mal à la tête ce matin, du coup ça te rend triste ?

EE9- Oui.

M- D'accord et alors quand ça te rend triste comme ça est-ce que tu en parles à quelqu'un ?

EE9- A maman.

M- Tu en parles à maman. Et à l'école est-ce que tu en parles soit aux copains soit à la maîtresse soit à personne ?

EE9- Euh à mes copines.

M- Tu en parles à tes copines, et qu'est-ce-qu'elles te disent tes copines, elles t'écoutent ?

EE9- Euh des fois non et des fois oui.

M- D'accord. Donc si tu te sens triste en tous cas tu as pas peur d'aller leur dire ?

EE9- Non.

M- J'aimerais savoir, est-ce-que l'école tu t'y sens bien ?souvent ?

EE9- Oui !

M- D'accord. Est-ce-qu'il y a des moments de la journée que tu préfères ?

EE9- Oui !

M- Lesquels ?

EE9- Quand y a des anniversaires à l'école et quand je joue bien avec mes copines.

M- D'accord. Quand tu es dans la classe est-ce-que tu te sens bien ?

EE9- Oui.

M- D'accord. Est-ce-que parfois tu n'arrives pas à faire un petit exercice ?

EE9- Hm oui des fois.

M- Et est-ce-que ça te fait ressentir une émotion ?

EE9- Hhm non.

M- Non, d'accord, et quand tu fais les grenouilles avec maîtresse, les écoutes, est-ce-que tu aimes bien ça ?

EE9- Oui.

M- Et est-ce-que tu te sens différente.. tu as des émotions quand tu fais ça ?

EE9- Nan.

M- Tu te sens mal ?

EE9- Oui.

M- Et tu te sens bien ?

EE9- Oui des fois.

M- Merci tu peux y aller.

FIN

E10, 27 novembre 2023

L'entretien a eu lieu dans la salle de classe.

M- Alors déjà es-tu d'accord pour que je t'enregistre.

Hoche la tête.

M- D'accord. Dans ce que je vais te demander y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses hein, c'est pas un exercice c'est juste que je m'intéresse à ce que tu penses des émotions. OK ? Donc tu peux répondre tout ce que tu penses et je ne le répéterai à personne. Du coup moi ce qui m'intéresse c'est surtout déjà est-ce-que tu connais des émotions ?

E10- Oui.

M- Hm hm tu connais quoi par exemple ?

E10- La tristesse, euh la colère, euh la joie, et ... être serein.

M- OK c'est super, est-ce-que tu arrives à reconnaître ces émotions quand tu les ressens, quand elles sont dans ta tête et dans ton corps ? Par exemple quand tu es en colère est-ce-que tu arrives à savoir « ah là je me sens en colère » ?

[acquiesce avec la tête]

M- Oui ? Tu y arrives ? D'accord.

Alors mon travail pour l'école des maîtresses c'est de comprendre comment les enfants peuvent se sentir quand ils sont à l'école. Donc ce que j'aimerais bien savoir c'est quand tu arrives à l'école comment tu te sens,

E10- Hm j'ai pas trop envie d'aller à l'école et après à la fin de la journée c'est bien.

M- Ah, au début tu n'as pas trop envie et après tu te sens bien au fur et à mesure de la

journée ?

E10- Oui.

M- Est ce qu'il y a des moments que tu préfères à d'autres dans ta journée d'école ?

E10- La récréation et quand on fait de l'anglais et des mathématiques.

M- D'accord. Et ces moments là ils te font sentir comment ?

E10- Joyeux.

M- Joyeux ? Et pourquoi l'anglais et les mathématiques ? C'est parce que ça t'intéresse ?

E10- Hm.

M- D'accord. Et la récréation pourquoi ?

E10- Parce qu'on peut jouer, et aussi qu'on peut jouer à cache cache et on peut s'amuser.

M- Ça t'arrive d'avoir un peu de mal à réussir un exercice ?

E10- Oui.

M- Ça te donne une émotion ?

E10- Non.

M- D'accord. Te sens tu parfois un peu triste ou un peu en colère à l'école ?

E10- Parfois en colère et parfois triste.

M- Hm hm. Et c'est quoi par exemple qui peut te rendre en colère ou triste ?

E10- Parfois à la récréation y a des personnes qui me mettent en colère.

M- Quand elles font quoi ?

E10- Par exemple qu'elles me poussent et aussi qu'elles tapent.

M- Ça ça te rend en colère alors ?

E10- Oui.

M- Et qu'est-ce qui peut te rendre triste ? Est-ce qu'il y a des choses qui peuvent te rendre triste à l'école ?

E10- Parfois mon copain il dit qu'il veut plus jouer avec moi.

M- D'accord, et quand ça se passe tu en parles par exemple soit à une maîtresse ou est-ce que tu lui dis au copain ?

E10- Parfois je le dis à un copain et parfois je vais le dire à un adulte.

M- D'accord et ton copain il fait quoi quand tu lui dis ? Ça change ?

E10- Nan ça change pas.

M- Et les adultes qu'est-ce-qu'ils te répondent ?

E10- Parfois ils disent qu'on doit régler ça tous seuls parfois ils viennent pour dire que que parfois ils doit arrêter ça.

M- D'accord. C'est super merci beaucoup.

FIN

EE11, 27 novembre 2023

Entretien dans la classe

M- Connais-tu des émotions ?

EE11- Oui.

M- Lesquelles ?

EE11- La colère, la tristesse, la joie, le calme, la peur, et ça y est.

M- Ok c'est déjà très bien. Est-ce-que c'est des émotions dans celles que tu viens de dire parfois que tu ressens ?

EE11- La colère, la peur, la tristesse.

M- C'est les trois que tu ressens ?

Acquiesce de la tête

M- D'accord.

EE11- Et des fois la joie.

M- Et des fois la joie. Alors ce qui m'intéresse surtout c'est comment se sentent les enfants quand ils sont à l'école, donc toi par exemple quand tu viens à l'école le matin, comment tu te sens, en général ?

EE11- Bien des fois.

M- Bien des fois.OK. Et dans ta journée est-ce-qu'il y a des moments que tu préfères ?

EE11- La cours de récré, la cantine, et le temps calme.

M- Et pourquoi ce sont tes moments préférés ?

EE11- Parce que parce que Lena elle lit un livre, parce que à la cantine on mange, ça me donne le goût d'à manger et le goût de sandwich.

M- D'accord. Comment tu te sens dans ces moments là est-ce-que tu ressens une émotion ?

EE11- Oui comme la joie.

M- Est-ce-que ça t'arrive en classe pour un petit exercice de pas trop y arriver ?

EE11- Oui.

M- Est-ce-que ça te fait sentir une émotion ?

EE11- La tristesse.

M- Tu saurais dire pourquoi ça te rend triste ?

EE11- Parce que je trouverai pas des *[inaudible]* par exemple, ou des fois parce que j'ai des oreilles bouchées.

M- Ah oui ?

EE11- Oui, des fois ici et des fois de l'autre côté.

M- D'accord. Y a d'autres moments à l'école ou tu peux parfois ressentir de la tristesse ?

[Acquiesce]

M- Lesquels ?

EE11- Quand ma sœur me tape dans l'école.

M- Elle te tape dans l'école ?

EE11- Oui des fois elle me pousse, des fois elle me pousse et des fois moi je prends mes vengeances et je la fais mal.

M- Alors ça c'est quoi comme émotion ?

EE11- La colère . *[en chuchotant]*

M- D'accord et quand ça se passe est-ce-que tu en parles à un adulte ? Quand tu te sens très en colère comme ça.

EE11- Nan.

M- A des copains, des copines ?

EE11- Naah.

M- Tu le gardes secret alors. OK. Merci beaucoup tu peux retourner jouer.

FIN

EE12, le 28 novembre 2023

En salle de classe

M- [introduction habituelle] Est-ce-que tu connais des émotions ?

EE12- La tristesse, la colère, *long silence*, la peur....

M- C'est déjà très bien. Est-ce-que les émotions tu arrives à savoir que tu en as, tu arrives à savoir par exemple quand tu as peur ?

EE12- Oui.

Interruption extérieure

M- Alors moi mon travail c'est surtout sur les émotions des enfants quand ils sont à l'école. Comment tu te sens par exemple le matin quand tu arrives à l'école ? Saurais-tu dire quelle émotion tu as ?

EE12- Contente.

M- Tu es contente ? Tu sais pourquoi ?

EE12- Nan.

M- Dans la journées à l'école il y a des moment que tu préfères ? Tu as des moments préférés ?

Silence.

M- Quand tu réussi pas trop un exercice, comment ça te fait te sentir ?

EE12- Je sais pas.

M- Mes questions sont un peu dures ?

Hoche la tête.

M- OK merci tu peux aller jouer.

FIN

EE13, 29 novembre 2023

En cours de récréation

[introduction habituelle]

M Déjà connais-tu des émotions ?

EE13- Oui.

M- Tu connais lesquelles ?

EE13- La colère, la joie, la peur, la tristesse, après j'en connais pas d'autres.

M- OK. Comment tu les as apprises ?

EE13- Bah en fait je sais pas trop, mais c'est quand je les ai ressenties.

M- Ça veut dire que tu sais reconnaître quand tu les ressens, c'est ça ?

EE13- Oui.

M- Y a des émotions qui reviennent souvent quand tu te trouves à l'école ?

EE13- Bah en fait je sais pas trop. Je sais pas.

M- Par exemple quand tu arrives à l'école, est-ce que tu sais comment tu te sens ?

EE13- Bah en fait je me sens, en fait j'sais pas trop dire comment je me sens.

M- D'accord et est-ce-qu'il y a des moments dans la journée que tu préfères ?

EE13- Oui !

M- Lesquels ?

EE13- C'est le moment des fois du goûter parce que je suis avec mes copines et aussi le moment de la cantine.

M- Et quand tu es dans la classe en train de travailler comment tu te sens ?

EE13- Bah je me sens un peu fatiguée.

M- Pourquoi ? Tu saurais dire ?

EE13- En fait je sais pas pourquoi.

M- Comment ça te fait te sentir si la maîtresse te donne un petite exercice et que tu as du mal, tu saurais dire ça ?

EE13- En fait je sais pas comment expliquer.

M- Est-ce que tu veux essayer ?

EE13- Nan.

M- Tu sais juste si ce sont des émotions que tu aimes bien ou des émotions que tu n'aimes pas trop ?

EE13- Un peu des deux.

M- A qui tu en parles si tu te sens triste ?

EE13- Soit à la maîtresse, soit à mes copines, soit si c'est l'accueil du midi j'en parle qu'aux animateurs.

M- Ça te fait du bien de leur en parler ?

EE13- Oui.

M- D'accord merci.

FIN

E14, le 29 novembre 2023

En cours de récréation

M- (introduction habituelle)

Y a des émotions que tu connais ?

E14- La joie, la peur, la tristesse, la colère, la sérénité.

M- OK, tu te souviens de comment tu les as apprises ? C'était à l'école ?

E14- Oui en maternelle.

M- Tu arrives à reconnaître quand tu les ressens ces émotions ?

Il fait oui de la tête.

M- Lesquelles as-tu déjà ressenties ?

E14- La colère, tristesse, la joie, et la peur.

M- Quelle émotion as-tu le matin quand tu arrives à l'école ?

E14- La joie.

M- Tu as un moment préféré de la journée quand tu es à l'école ?

E14- La cantine .

M- Pourquoi ?

E14- Parce que quand j'ai faim bah comme ça je peux manger.

M- Comment tu te sens quand tu travailles dans la classe ?

E14- Bien.

M- Tu as déjà eu du mal à faire un travail ?

E14- Non.

M- As-tu déjà ressenti des émotions que tu n'aimes pas trop ressentir ?

E14- Oui.

M- Lesquelles ?

E14- La colère.

M- Qu'est-ce qui peut te mettre en colère ?

E14- Quand quelqu'un me vole des jouets.

M- Tu fais quoi dans ces cas là ? Tu t'énerves ? Tu en parles à quelqu'un ?

E14- Je lui dis de me rendre mes jouets.

M- Merci c'est bon.

FIN

Entretien avec la MAT, 20 novembre 2023

M- Tu me disais à la première question est-ce que tu constates des différences dans les émotions selon le genre que ça dépendait.

MAT- Je pense que ça dépend des émotions mais globalement j'ai envie de répondre non, y a pas trop de différences euh parce qu'ils ont eu l'occasion d'exprimer généralement tous qu'ils ont pu avoir peur, après, ouais ça dépend pas du genre en tout cas leur réponse dépendent pas du genre.

M- D'accord, ils l'expriment dans le cadre de l'école ?

MAT- Oui.

M- OK. parce que en maternelle je sais qu'il y a des travaux spécifiquement liés aux émotions je sais pas si en élémentaire c'est le cas...

MAT- Alors si on travaille sur les émotions régulièrement, on a travaillé à partir de couleurs des émotions là l'album, je sais pas si vous étiez là. Et puis vendredi moi j'étais pas là mais j'ai donné un travail que je vais pouvoir vous montrer parce que j'ai pas encore pris connaissance de ce que j'ai fait dessus puis je vais vous montrer la production d'écrit aussi qu'on a faite la semaine dernière à propos de la peur. Moi je suis partie simplement que de ces émotions là pour aussi petit à petit dans la semaine, comme on était sur la semaine du harcèlement et traiter du harcèlement avec des CP c'est compliqué donc tous les élèves de France étaient invités à répondre à des questionnaires du CE2 au lycée à propos du harcèlement. Et en CP moi je me suis dit "bah comment je vais faire ça ", et euh je suis partie de l'émotion de la peur, donc "de quoi avez-vous peur" et petit à petit est-ce-que à l'école il y a des choses qui vous font peur, tirer un petit peu le fil pour savoir en fait si y a des enfants qui se sentent mal à l'école, voilà est-ce-qu'y avait des enfants qui avaient peur à l'école et de quoi ou de qui. Mais globalement j'ai pas eu d'enfants qui se sentent mal à l'école ou qui ont peur de quelqu'un en tout cas. Ça m'a permis d'aborder ce sentiment de peur comme ça.

M- Depuis que t'es enseignante est-ce que t'as vu une différence sur la manière de traiter la gestion des émotions, est-ce-que y a un moment où c'était pas du tout abordé dans les classes ?

MAT- Bah oui, forcément hein ça fait quand même quelques années qu'on travaille quand même là-dessus mais bon y a dix ans c'était moins géré et abordé en classe oui c'est de plus en plus présent. Effectivement pour apprendre euh, notamment à gérer les conflits entre eux, de partir des émotions. Donc être en capacité de dire quand on se sent mal lors d'un conflit, si on a de la colère, si on a peur de quelqu'un, pourquoi on est en colère, pourquoi on a peur de quelqu'un, déjà être capable d'exprimer ça, et pourquoi on se sent en colère. Donc effectivement on travaille beaucoup plus dessus puis ça fait partie maintenant des programmes d'EMC quoi, de travailler là-dessus.

M- D'accord, OK, donc c'est de ça que tu te sers pour désamorcer un conflit ou ...

MAT- Voilà, on fait ça en vie de classe, en discussion, après on a des petits outils des petits exercices, voilà les supports bibliographiques aussi comme la couleur des émotions.

M- Est-ce que c'est un sujet que tu as déjà été amenée à aborder avec des parents, à savoir un enfant qui gérait pas du tout sa colère et ça en devenait un problème dans son apprentissage ?

MAT- Oui bah là cette année en début d'année, Donc oui j'ai abordé ça avec ses parents et dans ces cas-là on peut même aller jusqu'à demander de l'aide dans le cadre du réseau d'aide parce qu'effectivement sa colère à lui était vraiment hyper importante et hyper intériorisée donc ça manifestait certainement un mal-être important et qui avait des incidences sur ses apprentissages et son comportement dans la classe ouais.

M- Et typiquement il a jamais verbalisait qu'il était en colère ou quelque chose comme ça ?

MAT- Nan. Après moi je l'ai eu peu de temps donc je pense que y a tout un travail à mener

avec lui là-dessus, pour pouvoir le gérer faut déjà en avoir conscience quoi.

M- Est-ce qu'avec le recul tu t'es déjà vue te dire que tu n'avais pas géré la situation avec une petite fille comme avec un petit garçon ?

MAT- Alors je ne gère certainement pas les situations de la même façon mais je ne pense pas que ce soit lié au fait que ce soit une petite fille ou un petit garçon. C'est vraiment à la sensibilité de chaque enfant, moi j'ai l'exemple d'un petit garçon là dans ma classe qui a du mal à gérer ses émotions et qui rentre vite dans les pleurs, il est vite débordé par ses émotions quelques elles soient, voire la colère euh ou l'énervement parce que un excès d'enthousiasme, Et c'est un petit garçon.

M- OK et dernière question du coup, t'es quand même amenée à voir différentes classes, tu sens une différence des émotions selon les âges, les classes ?

MAT- Oui, alors je peux me tromper complètement là c'est vraiment du ressenti ça s'appuie sur rien d'autre, j'ai le sentiment qu'en grandissant il peut y avoir des différences de gestion des émotions, à partir du CE2, CM1, CM2 je pense que y a des enfants qui peuvent s'installer dans une façon d'être, tu vois y a peut-être des garçons qui vont vouloir plus cacher certaines émotions, quoique, pas toujours hein parfois ça déborde quand même euh mais voilà ça s'appuie sur rien de scientifique tout ça.

FIN

Mots-clés : gestion des émotions, éducation, empathie, école

RESUME

Ce mémoire aborde la gestion des émotions des élèves à et par l'école. Il y est questionné le rôle de l'institution et de ses représentants que sont les professeurs dans le développement d'une meilleure connaissance mais également d'une meilleure appréhension pour les enfants de ce qu'ils ressentent. Pour explorer le sujet il s'est agi de comprendre ce qu'impliquait la notion de gestion des émotions, de voir ce qui se passe actuellement dans les classes sur le sujet, et surtout d'en explorer les enjeux qui sont multiples. Ce travail de recherche s'est notamment construit sur des observations et des entretiens en école primaire, ainsi que sur des études de cas sur la manière dont la France et le Danemark mettent respectivement en place la gestion des émotions dans les écoles.

Key words : emotion management, education, empathy, school

ABSTRACT

This dissertation addresses the management of students' emotions within the school environment. It questions the role of the institution and its representatives, namely teachers, in fostering a better understanding and apprehension of what children feel. To explore the topic, the focus was on understanding the concept of emotional management, examining current practices in classrooms, and particularly delving into the multiple stakes involved. This research was notably based on observations and interviews in primary schools, as well as case studies on how France and Denmark respectively implement emotional management in schools.