



# Mémoire de Master MEEF 1er degré

Réalisé par : Jeanne Dupont

Dirigé par : M. Ramé

---

« L'influence des stratégies d'apprentissage de la gestion  
émotionnelle des élèves sur le climat de classe »

---

Année 2020-2021

## Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des professeurs des écoles ayant participé à mes recherches. Des discussions informelles avec mes collègues aux échanges à distance avec les enseignants participant aux enquêtes menées, toutes ces rencontres ont apporté un regard nouveau sur ce dossier dont le thème m'a passionnée.

Je remercie également tout particulièrement mon maître de stage, M. Ramé pour ses conseils et son accompagnement durant ces deux dernières années.

## Résumé

Parfois aidantes, parfois limitantes, les émotions sont indiscutablement présentes dans les classes. Aujourd'hui considérées par l'institution comme un objet d'apprentissage à part entière, les modalités d'enseignement de cette notion sont très larges. L'objet de ce mémoire est alors de mettre à l'épreuve différents positionnements pédagogiques possibles pour garantir le développement des compétences de gestion émotionnelle des élèves.

# Sommaire

## Introduction

### 1. Partie théorique :

#### 1.1. Définition des concepts :

1.1.2. Le climat de classe

1.1.3. L'émotion

#### 1.2. Sciences et émotions

1.2.1 Neurosciences et émotions

1.2.2 Apprentissages et émotions

#### 1.3. Les émotions dans les programmes de 1882 à nos jours

1.3.1 La place des émotions dans les programmes scolaires de l'école primaire

1.3.2 Les domaines et objectifs disciplinaires concernés

### 2. Présentation de la recherche

#### 2.1. Hypothèses fondamentales et opératoires

2.1.1 Première hypothèse fondamentale

2.1.2 Deuxième hypothèse fondamentale

2.1.3 Troisième hypothèse fondamentale

#### 2.2. Les dispositifs

### 3. Les résultats

#### 3.1. Présentation de l'échantillon concerné

#### 3.2. Analyse des résultats

## Conclusion

## Bibliographie / Webographie

## Annexes

## Introduction

Dès 1972, Joseph Fontanet, alors ministre de l'Éducation Nationale, inscrit dans les Instructions officielles <sup>1</sup>: « *Savoir s'entretenir avec les élèves est certes un art, mais non des plus difficiles. [...] Nombreux sont les enfants qui arrivent à l'école chargés d'émotions, d'enthousiasmes et de frayeurs nés souvent d'un spectacle de télévision ou d'un fait de la vie quotidienne. S'ils ne pouvaient se libérer de telles préoccupations, on voit mal comment le travail serait paisible et appliqué, et comment la classe pourrait être comme il est tant demandé, « ouverte sur la vie ».* » Ce 4 décembre, Monsieur Fontanet décrit alors toute la complexité de cette Ecole de la République qui doit faire le lien entre la vie familiale des élèves et leur vie scolaire tout en les libérant des préoccupations extérieures à l'école, qui pourraient faire obstacle à leur disponibilité pour les apprentissages. L'officialisation de ce nouvel enjeu pour les enseignants marque le début d'une reconsidération du rôle de l'école dans les différentes dimensions de la vie de nos futurs citoyens. En effet, encore aujourd'hui, l'école est régulièrement définie comme un espace de formation dont l'objet principal est l'acquisition de compétences et de connaissances disciplinaires. Pourtant, l'observation d'une salle de classe, même succincte, permet rapidement de constater que les enjeux de l'école sont bien plus vastes.

Les stages réalisés lors de mes deux années de formation m'ont ainsi permis d'observer l'enjeu social et psychologique que représente le milieu scolaire. A travers les discussions avec les maîtres formateurs, j'ai pu constater l'importance de la prise en compte du profil des élèves par les professeurs, de façon plus ou moins consciente, et ses conséquences sur le climat de classe.

Lors d'un stage en maternelle par exemple, j'ai fait la rencontre de Mathis, un élève introverti dont la vie extra-scolaire était plutôt difficile. Très compétent d'un point de vue scolaire, à l'écoute des besoins de ses camarades, il semblait très dépendant du lien avec son enseignante. En parallèle, j'avais pu observer Sandro, un élève aux performances « moyennes », plus agité et très compétiteur ; dont les relations avec l'enseignante semblaient plus difficiles. Il y avait également Irène, élève en recherche d'opposition, très performante avec une tendance à écouter les autres mais également à tenter de régir quelque peu leurs actions. Ces trois élèves faisaient partie de la même classe de moyenne et grande sections et

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-b). Instructions officielles du 4 décembre 1972 (Joseph Fontanet). Consulté à l'adresse <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/942-instructions-officielles-du-4-decembre-1972-1e-partie.html>

pourtant l'enseignante ne s'adressait pas du tout de la même façon à ces trois élèves. En toute conscience, elle avait choisi de différencier son approche en fonction des profils observés. Ainsi, Mathis semblait avoir davantage de liberté. L'enseignante semblait plus compréhensive et protectrice avec lui. Elle lui proposait, par exemple, des temps calmes ou la possibilité de s'isoler dans le tipi de la classe. Elle le changeait de groupe si besoin, pour lui éviter un surinvestissement émotionnel à cause de sa grande empathie mais également pour provoquer l'apparition de nouvelles affinités, notamment avec Sandro afin de le préparer à la suite de son parcours scolaire (les autres élèves étant répartis l'année suivante dans des écoles différentes). Elle avait conscience de la difficulté pour cet enfant, particulièrement sensible, à sortir de ses tourbillons émotionnels et à travailler voire à s'intégrer dans la classe, autrement que par un rapport de protection envers ses camarades. Il lui fallait également sortir de ses préoccupations extérieures et de cette relation unique avec l'enseignante. Pour Sandro, c'était l'inverse, la professeure était plus dure avec lui, ne laissant passer aucun écart. Souvent pris par des doutes, il avait en effet tendance à se comparer aux autres et à faire quotidiennement des réflexions dépréciatives à ses camarades ce qui ne lui permettait pas de s'investir pleinement dans les apprentissages. En créant une distance avec cet élève, la professeure cherchait alors à le pousser à modifier ses comportements inappropriés tout en lui proposant de créer un lien avec Mathis qui semblait être un bon candidat pour l'aider à se focaliser sur son travail. Ainsi, elle tentait d'assurer à ces deux élèves des repères pour le changement d'école à venir. Quant à Irène, elle avait un bon niveau général mais ses recherches constantes d'attention l'empêchaient d'atteindre le maximum de ses performances. Elle était sans cesse recadrée par sa professeure. En revanche, son enseignante lui laissait la possibilité d'exercer ses qualités d'empathie régulièrement mais portant une attention particulière aux choix de groupement. En effet, Irène, empathique elle aussi, avait instinctivement pris sous son aile une enfant en difficulté dans la classe, au point d'en oublier son propre travail. Mais cette aide semblait progressivement laisser place à des ordres que l'autre enfant n'était pas en capacité de refuser.

Toutes ces variations dans le rapport professeur-élève, m'ont beaucoup surprise au début par les conséquences qu'elles pourraient avoir sur le climat de classe. Elles pourraient créer des tensions, des jalousies au sein du groupe classe ou, pire encore, casser définitivement le lien avec l'enseignante. Mais ce n'était pas le cas. Effectivement, cette modulation des intentions de la professeure semblait très bien comprise par les élèves de cette classe. Le lien avec l'enseignante me paraissait acquis pour tous les élèves malgré ces différences. Tous les positionnements évoqués étaient en réalité prévus et anticipés par la professeure qui avait dressé le « profil » de chacun de ses élèves afin d'organiser ses plans de classe, le fonctionnement de

la classe, les règles communes et les adaptations individuelles nécessaires à chacun. Le rapport professeur- élève était alors adapté (par toute une modulation) pour les faire progresser du point de vue de leur attitude en vue de les rendre plus disponibles aux apprentissages.

Ce stage a également été l'occasion pour moi de constater à quel point, à cet âge-là, le vécu émotionnel est décuplé. Certains élèves vivent alors de véritables angoisses, des peurs incontrôlées, de grands chagrins qu'ils sont dans l'incapacité de gérer à ce niveau de maturation de leur cerveau. Or, comme l'avait identifié cette enseignante, cette capacité à gérer ses propres émotions joue un rôle clé dans les apprentissages. L'élève, bouleversé par des évènements scolaires ou extra-scolaires, ne peut libérer son cerveau, encore trop immature, pour rentrer dans les apprentissages de façon effective et efficace. Il est donc du devoir du professeur de trouver les outils pour accompagner les élèves vers une certaine gestion émotionnelle leur permettant ainsi de se rendre disponible aux apprentissages. Cependant, dans la plupart des stages suivants, j'ai constaté davantage de difficultés de la part des élèves à accepter ce type de différenciation. Souvent perçus comme des privilèges, les modulations d'adresse ou d'exigences de l'enseignant envers les élèves créent parfois de nouveaux obstacles à la disponibilité cognitive des élèves.

Face à ces observations contradictoires, j'ai alors défini la problématique suivante :  
« Comment le professeur peut-il accompagner les élèves dans la gestion de leurs émotions sans nuire au climat de classe ? »

Dans un premier temps, nous définirons les concepts mis en jeu dans ce mémoire. Puis, nous étudierons les émotions d'un point de vue scientifique et institutionnel. Dans un second temps, nous développerons les hypothèses fondamentales et opératoires ainsi que les dispositifs élaborés dans le but de répondre à la problématique de ce dossier. Enfin, nous présenterons et analyserons les résultats obtenus au regard de la problématique énoncée.

## 1. Partie théorique :

### 1.1. Définition des concepts :

#### 1.1.2. Le climat de classe

Claude Gadbois, chercheur en psychologie, écrit en 1974<sup>2</sup> que le climat de classe peut se définir comme « *la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de [la classe]* ». H. Bennacer<sup>3</sup>, nuance quant à lui en 2005, en avançant l'idée qu'il est important de « *considérer le climat comme une réalité subjective qui se rapporte aux perceptions psychologiques des acteurs eux-mêmes* ». Nous retiendrons cette définition pour la suite de ce devoir compte tenu des notions de subjectivité et d'interactions sociales, particulièrement adaptées à notre problématique, qu'elle intègre.

#### 1.1.3. L'émotion

Durant l'Antiquité, Aristote définissait l'émotion comme : « *Tous ces sentiments qui changent l'homme en l'entraînant à modifier son jugement et qui sont accompagnés par la souffrance ou le plaisir* ». Le dictionnaire, le Larousse<sup>4</sup>, nous donne une autre définition de l'émotion : « *l'émotion est définie comme un trouble subit, une agitation passagère causée par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie...* » ; c'est également « *une réaction affective transitoire d'assez grande intensité habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement* ». Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales<sup>5</sup>, quant à lui, nous dit que : « *L'émotion est une conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur.* »

---

<sup>2</sup> Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses. *L'année psychologique*, 74(1), 269-293. <https://doi.org/10.3406/psy.1974.28039>

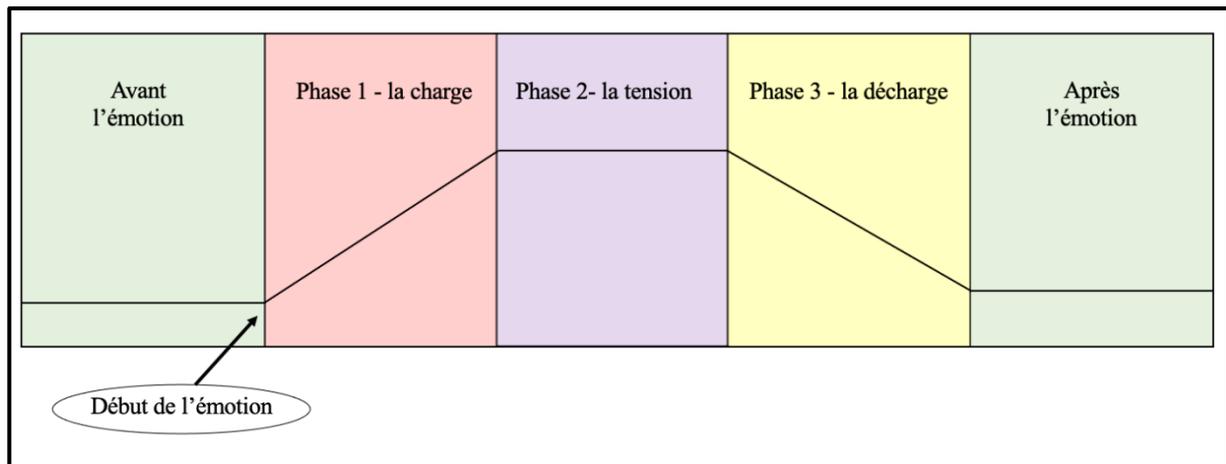
<sup>3</sup> Bennacer, H. (2005, 15 décembre). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/osp/409>

<sup>4</sup> Larousse. (s. d.). Définitions : émotion - Dictionnaire de français Larousse. Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9motion/28829>

<sup>5</sup> Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s. d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/>

L'émotion semble donc être un phénomène visible et involontaire.

Du point de vue des psychologues, H. Piéron<sup>6</sup> décrit l'émotion, en 1951, comme une réaction affective de grande intensité. Ce phénomène serait plus ou moins conscient. Plus récemment, I. Filliozat<sup>7</sup> définit l'ensemble des émotions comme « *des réactions naturelles et utiles face aux situations* ». Elle ajoute même qu'une émotion se décompose en trois étapes : la phase de charge, la tension et la décharge.



Lorsque l'émotion commence, c'est le début de la phase de charge (énergétique). Les premiers signes extérieurs d'une perturbation émotionnelle se font alors sentir. Ensuite, cette augmentation d'énergie pousse l'individu à agir. C'est le moment où l'on parle, on crie, on s'agite... on tente à tout prix d'évacuer l'énergie accumulée. Enfin, arrive la phase de décharge, celle où la pression redescend. On peut par exemple pleurer, ou se renfermer sur soi, mais cette phase ne doit pas être confondue avec de la tristesse ou avec toute autre émotion. Il s'agit bien d'un retour au calme.

Exemple : Un enfant est en colère car son camarade a cassé sa règle. Il ressent de la colère et devient tout rouge (phase de charge). Il se met à lancer sa trousse sur son camarade (phase de tension). Il s'isole dans un coin et pleure en décrivant ses ressentis à un autre camarade (phase de décharge).

---

<sup>6</sup> Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie (Dictionnaires Quadrige) (French Edition)* (Quadrige Dicos poche éd., Vol. 144). Paris, France : PUF.

<sup>7</sup> Filliozat, I. (2019). *Au coeur des émotions de l'enfant*. Paris, France : Marabout.

Dans le cadre de cette étude, nous admettrons la définition suivante : l'émotion est un phénomène physique et comportemental observable, subi par le sujet. Elle se décompose en trois phases venant perturber le système neuronal : la charge, la tension et la décharge.

D'autre part, d'après l'ouvrage : « *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux.* » de C. Darwin<sup>8</sup>, nous considérerons les six émotions primaires universelles suivantes : la peur, la joie, la colère, la tristesse, la surprise et le dégoût.

## 1.2. Sciences et émotions

### 1.2.1 Neurosciences et émotions

A la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, le neuropsychologue Antonio Damasio<sup>9</sup>, est l'un des premiers à démontrer le rôle cérébral des émotions. Il découvre, par le biais de différentes expériences, qu'elles ont un rôle déterminant dans la prise de décision. Il affirme que la zone principale d'activité des émotions est le cortex pré frontal. Par la suite, d'autres recherches ont été réalisées, notamment à l'étranger, afin d'affiner la compréhension du système de gestion des émotions. C'est ce que nous explique Catherine Gueguen, pédiatre française spécialiste de la question du développement de l'enfant en termes de gestion des émotions, dans son livre *Pour une enfance heureuse*<sup>10</sup>. Elle fait alors état des études et d'expériences menées à l'échelle mondiale en neurosciences dans le but de comprendre le lien entre les relations sociales de l'enfance et le développement du système de gestion des émotions.

A l'instar de A. Damasio, les chercheurs constatent qu'il existe bien un lien entre le cortex orbitofrontal, qui contrôle les émotions et les agissements de l'enfant<sup>11</sup>. Il permet à l'adulte de prendre les bonnes décisions face à nos émotions. Jusqu'à 5 ans, c'est le système archaïque qui prédomine. Cette partie du cerveau n'arrive à maturation qu'à l'âge de 6/7 ans en règle générale. On observe effectivement que lorsque l'enfant vit une émotion, il la vit de

---

<sup>8</sup> Darwin, C. (1872). *L'expression Des Émotions Chez L'homme Et Les Animaux.* . . Londres, Royaume-Uni : Nabu Press.

<sup>9</sup> Damasio, A. R. (1994). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions (French Edition).* Paris, France : Odile Jacob.

<sup>10</sup> Gueguen, C. (2015b). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau.* Paris, France : Pocket.

<sup>11</sup> Atelier Canopé 86. (2015, 20 janvier). *Les neurosciences et le développement de l'enfant* [Fichier vidéo]. Consulté à l'adresse <https://vimeo.com/117247370>

manière démesurée par rapport à l'adulte, qui, quant à lui, a apriori appris à nommer ce qui le gêne ; ce qui lui permet de se calmer ; de prendre du recul sur la situation. En effet, mettre à distance le problème, c'est déjà prendre le dessus sur l'émotion et récupérer le contrôle du cerveau et des réactions corporelles qui en découlent. Face à un danger, une situation dérangeante ou inconnue, le cerveau de l'enfant va mettre en place des mécanismes de fuite, d'immobilisme ou d'agressivité voire de violence pour le protéger. L'enfant ne sait pas encore nommer ses émotions. Il ne peut pas calmer son amygdale cérébrale (centre de la peur qui est mature dès la naissance). Cette amygdale garde en mémoire les situations de stress ou les situations négatives (comme un traumatisme). Cette imprégnation est très néfaste puisqu'à chaque fois que la même situation se reproduit, la réaction est encore plus rapide et vive. Il est très difficile de stopper cet engrenage lorsqu'il s'est installé. La maturation du système de gestion des émotions permet donc la diminution de l'importance du système archaïque en faveur d'un système de contrôle plus développé. L'enfant doit apprendre, par l'expérience, à gérer ses émotions et ce n'est pas inné ! D'après les neuroscientifiques, les interactions sociales de l'enfant jouent un rôle majeur dans le développement de ce système de gestion émotionnelle. C'est pourquoi il faut s'interroger sur le rôle des enseignants dans cette maturation : quel positionnement adopter ? Comment l'intégrer dans les pratiques pédagogiques ? Ces compétences doivent-elles faire l'objet d'un apprentissage comme un autre ?

### 1.2.2 Apprentissages et émotions

D'après les neurosciences, c'est de la qualité de la réponse apportée par l'entourage à une situation émotionnelle vécue que dépend la maturation du cortex. Allan Shore, fondateur des neurosciences affectives et sociales, a démontré qu'une réponse adaptée par des adultes empathiques et soutenant, participe au sentiment de sécurité affective de l'enfant, facteur déterminant dans la réussite des apprentissages. Une réponse adaptée va également permettre le développement cérébral tandis qu'une réponse inadaptée peut provoquer, au contraire, la destruction des cellules du cerveau. Ainsi, l'humiliation verbale, physique, la peur sont des facteurs de ralentissement de la maturation du cerveau. Elles peuvent également avoir des conséquences sur les apprentissages et la vie future de l'élève. Les enfants ayant reçu des réponses inadaptées à leurs émotions d'enfants, se révèlent d'ailleurs majoritairement plus durs, sans empathie ; en difficulté sociale ; plus enclins à l'addiction aux drogues et à l'alcool ; parfois dépressifs et beaucoup plus violents. Une autre explication repose sur l'exposition prolongée à la peur ou au stress qui déclenche la production de cortisol ; une hormone naturelle

mais qui en trop grande quantité peut causer la diminution du nombre de cellule et freiner le fonctionnement des neurones. Ces recherches nous permettent donc d'établir un lien direct entre les émotions de nos élèves et leurs difficultés d'apprentissage.

De plus, la récurrence des expériences « négatives » provoque l'arrêt de la production d'ocytocine et donc la production de dopamine (responsable du plaisir, de la créativité, activant les circuits cérébraux notamment le système motivationnel et le système de récompense), d'endorphine (responsable du bien-être) et de sérotonine (responsable de la stabilité de l'humeur). En plus d'être un puissant anxiolytique, l'ocytocine favorise l'empathie et améliore les relations sociales. L'enfant est davantage disponible aux autres et pour les apprentissages. Il est plus motivé et apte à coopérer. Il peut évoluer en confiance et éprouver du plaisir dans les apprentissages. Le rôle de la motivation dans les apprentissages est fondamental. La sécrétion de cette hormone est donc indispensable. Les deux sphères sociales que représentent les échanges privilégiés entre l'élève et le professeur ainsi que le climat de classe, nécessitent alors une vigilance toute particulière au regard des sentiments de peur ou de stress qu'elles pourraient générer. Autre effet important d'une exposition prolongée à ces émotions : une diminution observable de l'hippocampe. Des études ont montré que les personnes ayant subi des réponses non adaptées face à leurs émotions dans leur enfance ont un hippocampe beaucoup plus petit. Or, l'hippocampe est un élément corporel primordial pour les apprentissages : c'est la partie du corps qui aide la mémoire.

Catherine Gueguen<sup>12</sup> et Omar Zanna lancent alors la piste de l'empathie. Omar Zanna<sup>13</sup>, docteur en sociologie et en psychologie, définit l'empathie comme la disposition d'un individu à se mettre à la place de l'autre tout en restant à distance. Il fait également la différence entre l'empathie cognitive et l'empathie émotionnelle. La première correspond par exemple, dans le cadre scolaire, à la capacité des enseignants à anticiper la réception de leurs propos par les élèves. La seconde est de l'ordre du langage non verbal. C'est celle qui nous fait par exemple hocher la tête pour signifier à celui qui parle que nous comprenons son message. Ce deuxième niveau d'empathie est, selon O.Zanna, une compétence indispensable à tout enseignant puisque

---

<sup>12</sup> Pilard, P. (2018, 24 octobre). Climat scolaire - Interview du docteur Catherine GUEGUEN. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/interview-du-docteur-catherine-gueguen-par-pierre-pilard-membre-de-la-mission-ministerielle-de-pr.html>

<sup>13</sup> Canopé. (2015). Climat scolaire - Définition de l'empathie par Omar Zanna. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/D%C3%A9finition%20de%20l%27empathie%20par%20Omar%20Zanna.html>

ces situations de face à face sont omniprésentes dans le cadre scolaire. Cette empathie émotionnelle est d'autant plus importante qu'elle serait également à l'origine de meilleures performances scolaires puisqu'elle provoque le développement global du cerveau, aussi bien intellectuel qu'affectif : les enseignants et les enfants se sentent mieux au niveau personnel, relationnel mais également intellectuel, ce qui déclenche la production des hormones évoquées précédemment, nécessaires à la réussite des apprentissages.

Cette empathie est présente chez chacun d'entre nous, précise Catherine Gueguen, mais elle doit être développée. Les neuroscientifiques ont démontré que c'est la réception de l'empathie d'autrui qui permet son développement. L'environnement dans lequel évolue l'individu joue alors un rôle essentiel. Ainsi, faire coopérer les élèves, avoir du plaisir à être ensemble, comprendre les émotions des pairs sont autant de situations propices au développement de l'empathie émotionnelle de nos élèves. A l'inverse, dès qu'il y a compétition, stress, il n'y a plus d'empathie.

Toutes ces recherches, ont permis d'aboutir à l'inscription de la notion d'empathie dans les textes officiels de l'Éducation Nationale. Dans un premier temps, elle a été notée dans le Socle Commun de Compétences, de Connaissance et de Culture dès sa conception en 2015<sup>14</sup>. Puis, en 2019, c'est dans une annexe des programmes d'EMC<sup>15</sup> à destination des cycles 2 et 3 que l'empathie devient une compétence à part entière, travaillée dans le cadre scolaire.

### 1.3. Les émotions dans les programmes de 1882 à nos jours

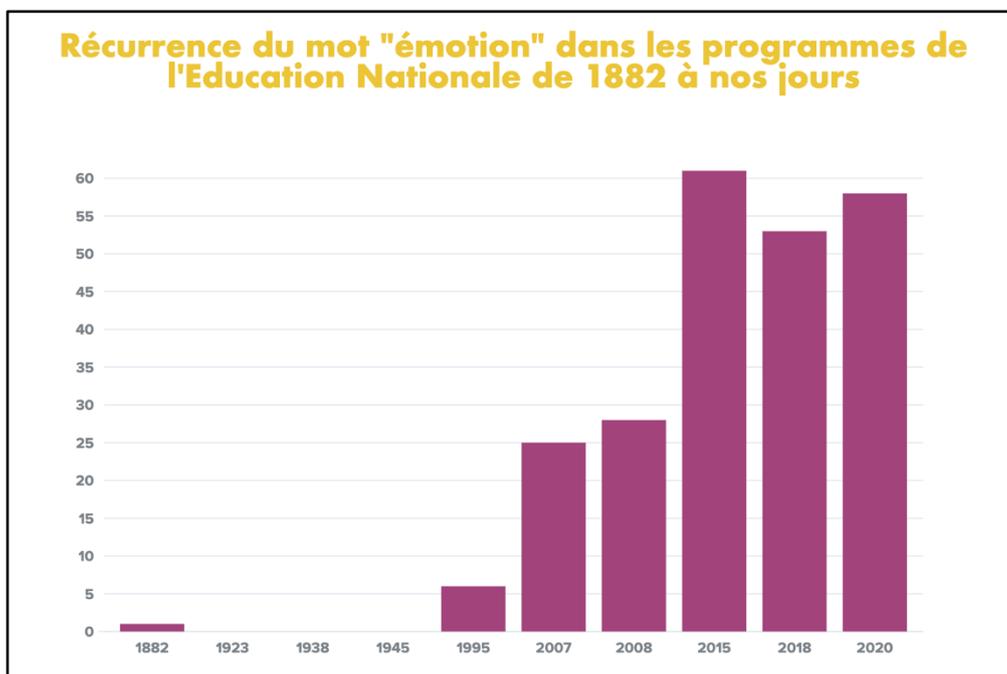
#### 1.3.1 La place des émotions dans les programmes scolaires de l'école primaire

L'étude approfondie des programmes scolaires permet de constater la place grandissante qu'y occupent les émotions.

---

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-g). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture - 2015. Consulté à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle\\_commun](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun)

<sup>15</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-a). Annexe - Programme d'enseignement moral et civique 2019. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm>



### 1.3.2 Les domaines et objectifs disciplinaires concernés

La place grandissante des émotions dans les programmes s'accompagne également d'une modification des objectifs d'enseignement de cette notion au fil des années. En effet, dès la publication des premiers programmes en 1882<sup>16</sup> sous Jules Ferry, il est proposé aux enseignants, dans le cadre de l'éducation morale, de « procéder par des exemples concrets qui font appel à l'expérience immédiate des enfants pour les initier aux « émotions morales ». Étaient alors entendues à l'époque comme « émotions morales » : « l'admiration pour l'ordre universel [...] le sentiment religieux [...] la charité... ». Il ne s'agit donc pas encore d'un travail d'identification et de compréhension des émotions vécues et perçues chez les pairs, mais plutôt d'une formation à la moralité, passant par la hiérarchisation des émotions. Puis, il faut attendre l'année 1995<sup>17</sup>, après la refonte des programmes initiée en 1991, pour retrouver mention des émotions. Cette fois-ci elles sont abordées dans une plus grande diversité de disciplines : en éducation physique et sportive, au niveau du langage en maternelle, ainsi qu'à travers les arts plastiques et l'éducation musicale. Le travail à mener avec les élèves est alors davantage orienté vers la compréhension et l'expression corporelle, artistique et langagière des émotions. Douze

<sup>16</sup> Ministère de l'éducation nationale (Jules Ferry). (s. d.). Instructions officielles 2 août 1882 : écoles primaires publiques. Consulté à l'adresse <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/941-io-ferry-ecoles-primaires-publiques.html>

<sup>17</sup> Ministère de l'éducation nationale. (s. d.-a). Instructions officielles de février 1995 (François Bayrou). Consulté à l'adresse <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/949-instructions-officielles-de-fevrier-1995-2.html>

ans plus tard<sup>18</sup>, les mêmes domaines sont visés mais on peut observer l'ajout d'une nouvelle dimension pour le cycle 3 : la lecture. Il est également intéressant de relever que pour la première fois, les compétences de « contrôle » et de « communication » des émotions sont attendues des élèves. Quelques ajouts sont réalisés dans les publications suivantes tout en conservant la dynamique amorcée. Ainsi, en 2008<sup>19</sup>, un accent est mis sur la fréquentation d'œuvres artistiques en vue de susciter, de faire vivre des émotions aux élèves. A partir de 2012<sup>20</sup>, le contrôle des émotions lors de prestations artistiques (notamment en danse) est travaillé en classe de CE2. En 2015, année de création du Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture<sup>21</sup>, des projets interdisciplinaires sont suggérés. Ces projets consistent à faire découvrir les émotions aux élèves par la lecture afin de leur permettre de comprendre leurs propres émotions par analogie. Ensuite, les enfants sont invités à exprimer leurs émotions dans des productions artistiques. D'ailleurs, un travail précis sur l'utilisation de la voix est conseillé afin de permettre aux élèves de choisir les moyens les plus adaptés à l'expression de leurs émotions. On attend également des enseignants que les émotions soient étudiées pour elles-mêmes et que le vocabulaire qui s'y rattache soit maîtrisé par les élèves. La mise en place du dispositif des « messages clairs » est également encouragée pour permettre aux élèves d'apprendre à exprimer leurs émotions à leurs pairs.

Plus récemment, il est demandé à chaque élève de cycle 2 à 4 de savoir « identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments »<sup>22 23</sup>. Nous pouvons ainsi constater que la notion de contrôle a disparu pour laisser place à la régulation. Cette nuance semble prendre en considération les recherches menées par les neuroscientifiques évoqués précédemment : on ne peut contrôler ce qui nous arrive lors d'une perturbation émotionnelle, mais nous sommes en capacité, par l'apprentissage, d'améliorer la façon dont nous la vivons. En maternelle, les textes indiquent d'ailleurs que les élèves doivent « vivre et exprimer des

---

<sup>18</sup> Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-e). Bulletin officiel hors-série n° 5 du 12 avril 2007 - Sommaire. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>

<sup>19</sup> Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-d). Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

<sup>20</sup> Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-c). Bulletin officiel du 5 janvier 2012. Consulté à l'adresse [http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes\\_ecole-primaire\\_203587.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf)

<sup>21</sup> Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-g). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture - 2015. Consulté à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle\\_commun](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun)

<sup>22</sup> Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-f). Programmes d'enseignement - 2018. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm>

<sup>23</sup> Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-a). Annexe - Programme d'enseignement moral et civique 2019. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm>

émotions ». L'école est donc officiellement considérée, en 2020<sup>24</sup>, comme un lieu d'expérience où l'élève teste, découvre le monde mais également lui-même. Ces évolutions dans les textes officiels marquent la reconnaissance progressive, par l'institution, de la nécessité d'apprendre aux élèves à gérer leurs émotions.

---

<sup>24</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-b). Annexe - Programmes d'enseignement de la maternelle 2020. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm>

## 2. Présentation de la recherche

Ces constats, mis au regard des observations réalisées dans plusieurs classes, m'ont poussée à poursuivre mon travail autour la problématique suivante : « Comment, le professeur, peut-il accompagner les élèves dans la gestion de leurs émotions, sans nuire au climat de classe ? »

Nous admettrons « h.o. » pour désigner les « hypothèses fondamentales ».

### 2.1. Hypothèses fondamentales et opératoires

#### 2.1.1 Première hypothèse fondamentale

**Le professeur doit être l'acteur central de la gestion des émotions des élèves.**

**h.o. 1A:** *Le professeur procède seul au repérage de la perturbation émotionnelle de l'élève.*

Nous partons du postulat que le professeur des écoles est capable de repérer un élève en proie à une perturbation émotionnelle grâce à son expérience et à ses connaissances concernant les émotions et le vécu émotionnel de l'enfant.

Il procède au repérage en s'appuyant sur les changements observables typiques de la phase de charge. Puis, il informe l'élève de l'émotion qu'il pense avoir identifiée.

Exemples de phénomènes observables significatifs : l'enfant a chaud ; il semble sous tension ; il adopte un comportement inhabituel, par exemple de la violence ; ses expressions faciales sont significatives ; son rythme cardiaque s'accélère ; etc...)

Exemple de discours tenu auprès de l'élève : « Je vois que tu as chaud XX. Tu me sembles assez énervé, je pense que tu es en colère. »

Résultat attendu : L'élève se sent compris ce qui lui permet de s'apaiser.

**h.o. 1B:** *Le professeur des écoles mène un entretien avec l'élève afin de procéder à l'identification de l'émotion.*

Il est important de souligner qu'une mauvaise identification des émotions peut augmenter considérablement la réaction émotionnelle de l'élève. La réalisation conjointe de ce travail d'identification de l'émotion vécue semble alors plus judicieuse. `

Ainsi, le professeur va récupérer des informations nécessaires à la réalisation de son analyse par un échange avec l'élève. L'expérience s'arrête lorsque l'identification de l'émotion est terminée.

Les entretiens guidés sont réalisés en suivant les étapes suivantes :

- 1) Repérage d'une modification corporelle (la charge)
- 2) Identification de la situation déclenchante
- 3) Identification de l'émotion (levier qui permet d'accéder à la dernière phase)
- 4) Proposition de la remédiation adaptée aux besoins de l'élève (Phase de décharge)

Résultat attendu : L'élève reçoit de l'attention et une réelle prise en compte de ses émotions, ce qui lui permet de s'apaiser plus rapidement.

**h.o. 1C:** *Le professeur accompagne l'élève vers la décharge en lui proposant le dispositif de décharge qui lui semble être le plus adapté.*

Accompagner l'élève dans le travail d'identification de ses émotions est indispensable mais peut s'avérer insuffisant. En effet, la capacité à nommer ses propres émotions est un levier primordial permettant d'accéder plus rapidement à la dernière phase de l'émotion : la phase de décharge. Cependant, il faut tout de même proposer aux élèves un dispositif de décharge émotionnelle adapté, au risque, sinon, de provoquer l'inverse de l'effet escompté.

De cette façon, le professeur a identifié un élève qui a besoin d'être accompagné dans la gestion de ses émotions. Avant ou après entretien (pour affiner son analyse), il propose le dispositif de décharge qui lui semble être le plus adapté. Il peut s'appuyer sur ses connaissances de l'élève

afin de favoriser des activités permettant l'apaisement du corps et/ou de l'esprit, notamment par l'utilisation des capacités cathartiques de l'art.

Exemples de dispositifs favorisant la décharge émotionnelle :

- **le maternage** proposé par Meaney : consoler, prendre soin de l'élève, le rassurer et le sécuriser.

*Apports théoriques :* Michaël Meaney, professeur en psychiatrie, a démontré que le maternage permet le développement de l'hippocampe de l'enfant, ce qui, par conséquent, améliore les apprentissages. D'après lui, consoler c'est participer à la maturation du cerveau. Cela permet d'activer le système para sympathique qui régule les émotions, la concentration etc... Dans le cas inverse c'est le système sympathique qui devient hyperactif. Le cerveau archaïque s'active et cela provoque du stress et de l'angoisse. La mémoire (de ces émotions mal vécues) s'ancre au niveau de l'amygdale et c'est le début du cercle vicieux des attitudes dysfonctionnelles.

- **l'isolement spatial** : un tipi par exemple. Il est en effet utile à l'enfant de s'isoler un peu ; d'être à l'abri des regards des camarades car le regard des autres sur soi, complique l'accès à la phase de décharge.

- **avoir accès à un point d'eau pour se refroidir et boire.** Cela permet de se reconnecter au temps présent, notamment pour les élèves stressés et anxieux et de diminuer la sensation de chaleur pour les élèves pris de colère.

- **avoir accès à un espace de détente physique** pour pratiquer le yoga ou des exercices de respiration de type « cohérence cardiaque » ou autres. En effet, lors de la phase de tension, le corps a besoin de dépenser l'énergie accumulée ce qui passe souvent par des gestes violents ou incontrôlés. Permettre aux élèves de bouger et de calmer leur respiration et leur rythme cardiaque, c'est une nouvelle fois, leur permettre d'arriver à la décharge totale de l'énergie émotionnelle.

- **pratiquer des activités d'écriture.** Il est possible de mettre en place un carnet d'humeur basé sur les capacités cathartiques de l'écriture.

- **écouter de la musique ou dessiner.** Permettre l'utilisation, par exemple, de tablettes avec un casque pour écouter une musique choisie par l'élève et qui lui semble donc adaptée à ses besoins ponctuels peut l'aider à réaliser sa décharge émotionnelle. Proposer également l'accès à du matériel pour dessiner. Là encore, on s'appuie sur les propriétés cathartiques de l'art.

Cette première hypothèse place l'élève dans une position passive. Il est, en effet, assisté par son professeur pour la réalisation de chaque étape de la gestion émotionnelle : de la prise de conscience de la phase de charge au choix de remédiation adaptée à la décharge sans oublier l'étape importante de l'identification de l'émotion vécue. Alors, ce temps privilégié, accordé à certains élèves pendant les temps de classe, ne pourrait-il pas être perçu comme du « favoritisme » par les autres élèves de la classe ? Cette prise en charge complète par le professeur ainsi que les modalités de maternage proposées par Meaney, ne représentent-elles pas une menace quant au bon fonctionnement de la classe ?

De plus, cette hypothèse semble oublier un élément essentiel : les professeurs sont confrontés, eux-aussi, à des émotions parfois difficiles à gérer. Si la gestion émotionnelle nécessite un apprentissage, de plus en plus pris en charge par le système scolaire ; il est important de souligner que les professeurs actuels n'en ont peut-être pas tous bénéficié. Or, la centralisation de la gestion des émotions au niveau du professeur incite les élèves à se référer à la régulation émotionnelle de l'enseignant. Ainsi, en cas d'une gestion complexe ou inadaptée de ses propres émotions, le professeur pourrait induire en erreur les élèves, qui, par l'activation de leurs neurones mémoires, pourraient développer des attitudes inadaptées. Cette hypothèse a donc des limites à ne pas négliger.

### 2.1.2 Deuxième hypothèse fondamentale

**Le professeur doit utiliser la dimension sociale de l'espace classe pour accompagner la gestion émotionnelle des élèves.**

**h.o. 2A:** *Le professeur accompagne les élèves dans la gestion de leurs émotions de façon implicite en jouant sur l'organisation spatiale de la classe.*

Le professeur, par ses connaissances en psychologie de l'enfant, parvient à dresser des profils d'élèves. Il peut ainsi répartir les élèves en tenant compte de leur profil et de leur rôle social dans la classe. (Timide, empathique, bien intégré, peu intégré, très confiant, très peu de confiance/ d'estime de soi, ...)

Il peut ainsi accompagner un élève dans la gestion de ses émotions de manière implicite en s'appuyant sur les interactions sociales entre pairs.

**h.o. 2B:** *Le professeur accompagne les élèves dans la gestion de leurs émotions de façon implicite en mettant en place des activités de retour au calme.*

Dans un groupe, les neurones miroirs s'activent. Le comportement d'un élève peut influencer celui des autres. Le professeur peut alors s'appuyer sur la dynamique de groupe pour ramener au calme un élève qui commence à se charger émotionnellement.

L'enseignant peut ritualiser ou déclencher de manière ponctuelle (suite à l'observation d'un changement de comportement de la part d'un élève) des activités de relaxation.

Exemple d'activités : la diffusion de musique ; un temps de respiration de type « cohérence cardiaque » ; un temps de pratique physique (Yoga, EPS) ou de méditation.

**h.o. 2C:** *Le professeur accompagne les élèves dans la gestion de leurs émotions de façon explicite en mettant en place le tutorat émotionnel.*

Le professeur, fort des observations réalisées, repère les élèves en capacité de s'inscrire dans la dynamique du tutorat. En effet, ce dispositif nécessite une bonne entente entre certains élèves, des capacités d'empathie, d'expression et d'analyse.

Chaque élève choisit une personne référente avec qui procéder aux étapes menant à la décharge émotionnelle. À partir d'un code établi, (des cartes représentant des émotions à montrer par exemple) le camarade chargé de réaliser le tutorat sait que son binôme a besoin d'aide. Il leur faut alors avoir accès à un coin légèrement isolé dans la classe, propice à la réalisation des différentes étapes d'analyse de l'émotion.

Étapes à réaliser pendant le temps d'échange tuteur/tutoré :

- a) Identifier les symptômes observables : respiration qui s'accélère, sensation de chaleur, joues rouges...
- b) Mettre des mots sur le problème (Trouver la situation déclenchante)
- c) Identifier l'émotion mise en jeu.
- d) Choisir le dispositif de décharge.

Cette feuille peut être donnée au professeur si l'élève le souhaite, sinon elle est collée dans un carnet de type « carnet d'humeur ».

La gestion implicite des émotions des élèves est toujours initiée par le professeur : qu'elle soit réalisée par le biais des plans de classe, ou par la mise en place d'activités de retour au calme, aucun de ces dispositifs ne favorise le développement des capacités de gestion émotionnelle des élèves. L'élève n'apprend pas à gérer ses émotions de manière autonome, il est dépendant de l'action du professeur.

De plus, la mise en place d'activités de retour au calme dépend du groupe classe et de l'élève concerné par une perturbation émotionnelle. Si cet élève est très influent, il risque de menacer l'ensemble du climat de la classe. D'autre part, cette régulation est imposée à l'ensemble de la classe, or, ces activités de relaxation peuvent avoir un effet inverse sur des élèves qui ne supportent pas ce genre d'activité qui peuvent parfois se révéler angoissantes par le lâcher prise qu'elles nécessitent. Il faut donc avoir une très bonne connaissance de ses élèves pour se lancer dans ces types de dispositifs.

Quant au tutorat émotionnel, même s'il forme davantage les élèves à l'analyse des émotions, il a également ses limites. En effet, la constitution des binômes peut se révéler complexe. Elle nécessite une réciprocité qui n'est pas toujours au rendez-vous. Un problème de camaraderie entre les élèves concernés pourrait alors mettre fin à ce système et fragiliser un des enfants qui ne se sentirait peut-être plus en confiance...

Ces méthodes ne semblent donc pas adaptées à l'objectif de développement des compétences de gestion émotionnelle de la part des enfants.

### 2.1.3 Troisième hypothèse fondamentale

**Le professeur doit mettre en place des outils dans le but d'accompagner l'élève vers une gestion autonome de ses émotions.**

**h.o. 3A:** *Le professeur organise des séances d'EMC sur le thème des émotions pour permettre aux élèves de les comprendre.*

Il est effectivement important de comprendre les émotions afin de mieux les appréhender. Le professeur peut, pour cela, mener des séances d'EMC organisées, par exemple,

autour d'une lecture suivie telle qu' *Au cœur des émotions* <sup>25</sup>de David Sander et Sophie Schwartz. Cette lecture suivie, mise en relation avec le vécu et les conceptions initiales des élèves, pourrait permettre aux élèves d'affiner leurs connaissances sur ce thème. Il semble judicieux de leur faire découvrir les symptômes physiques et comportementaux caractéristiques d'une perturbation émotionnelle ; d'apprendre le nom des émotions primaires ; et même de découvrir succinctement les 3 phases de l'émotion puisque le simple fait de comprendre, de pouvoir nommer les situations vécues, permet à l'enfant d'appréhender plus sereinement ses émotions. Lorsqu'il ressent un changement, il ne panique plus : il sait que son corps est en train de réagir à l'intervention d'une émotion.

**h.o. 3B:** *Le professeur met des outils à disposition des élèves pour les accompagner dans l'identification de leurs émotions.*

En prolongement des séances réalisées en EMC, l'enseignant crée des outils adaptés au niveau des élèves.

Exemples d'outils :

- des roues individuelles des émotions
- des grilles d'identification individuelles reprenant les différentes émotions ainsi que les caractéristiques associées.
- des affichages avec les caractéristiques évoquées précédemment, illustrés par les expressions du visage caractéristiques de chaque émotion.

**h.o. 3C:** *Le professeur met des outils à disposition des élèves dans la classe pour les accompagner vers la phase de décharge émotionnelle.*

---

<sup>25</sup> Perrin, C., Sander, D., & Schwartz, S. (2015). *Au coeur des émotions : Nouvelle édition (Les Minipommes) (French Edition)*. Paris, France : POMMIER.

Toujours dans le but de rendre l'élève autonome, le professeur met en place des outils pour permettre à l'élève d'évacuer l'énergie accumulée lors de la phase de charge. Ces dispositifs peuvent être inscrits sur une affiche accrochée dans la classe.

#### Exemples de dispositifs :

- l'isolement spatial : un tipi par exemple.
- avoir accès à un point d'eau pour se refroidir et boire.
- avoir accès à un espace de détente physique.
- pratiquer des activités d'écriture.
- écouter de la musique ou dessiner.
- s'entretenir avec un camarade. (référence au tutorat évoqué précédemment)

Cette hypothèse fondamentale semble la plus appropriée puisqu'elle vise explicitement à développer la gestion émotionnelle autonome des élèves. Mais les dispositifs évoqués semblent prendre beaucoup de place dans la classe, tant d'un point de vue temporel qu'organisationnel. Ne risquent-ils pas finalement de perturber le déroulement des autres apprentissages ? Sont-ils vraiment garants d'un bon climat de classe ?

## 2.2. Les dispositifs

Rappelons que la première hypothèse fondamentale de cette recherche place l'enseignant au centre de la gestion émotionnelle de l'élève. Il semble alors judicieux de mettre en place des expérimentations pour chaque hypothèse opératoire afin d'observer les conséquences de l'intervention du professeur auprès de l'élève. Dans un premier cas, le professeur informe l'élève du repérage d'une perturbation émotionnelle et de l'identification de l'émotion qui en serait la cause. Dans un autre cas, l'enseignant, à l'instar de ce que suggère notre deuxième hypothèse opératoire, s'entretient avec l'élève pour récupérer des informations susceptibles de l'aider à identifier de manière plus juste l'émotion rencontrée par l'élève. Enfin, pour vérifier la troisième hypothèse fondamentale, le professeur des écoles procède au repérage de la perturbation émotionnelle ; identifie l'émotion traversée ; puis, propose à l'élève le

dispositif de décharge qui lui semble adéquat. A chaque nouvelle expérimentation, l'enseignant prend note des conséquences directes de ses actions sur le comportement de l'élève concerné. Notons que ce dispositif s'étant révélé trop contraignant et donc inadapté au quotidien des professeurs des écoles, il a été essayé dans une classe de CE1/CE2 puis complété par un questionnaire à destination des professeurs des écoles. Ce questionnaire portera sur les pratiques des pairs mais également sur les conséquences de ces expérimentations sur le climat de classe.

La deuxième hypothèse fondamentale consiste à décentraliser la responsabilité de la gestion émotionnelle du professeur pour la placer, cette fois-ci, sur la dimension sociale de l'espace classe. L'enseignant accompagne alors le développement de la gestion émotionnelle des élèves par des actions implicites ou explicites dont il faut pouvoir mesurer l'impact. Ainsi, l'expérimentation dans les classes semble nécessaire tout comme des entretiens avec les pairs pour recueillir leurs impressions quant aux conséquences de ces modulations dans leurs classes. Ces entretiens informels sur le thème du plan de classe seront renforcés par un questionnaire permettant à un échantillon d'enseignant de rendre compte des conséquences des changements de plans de classe mais également de la mise en place d'activités de retour au calme et de tutorat. Le nombre de participants permettra de réaliser des statistiques afin de valider ou non, de façon plus sûre, les hypothèses opératoires énoncées.

La mise à l'épreuve de la dernière hypothèse fondamentale se fera en partie dans une classe de CE1/CE2, dans laquelle une séquence d'EMC autour de l'ouvrage « *Au cœur des émotions* » de David Sanders et Sophie Schwartz, sera menée. Suite à cette séquence, des questionnaires à destination des élèves sont prévus pour évaluer son degré d'incidence sur la façon dont ils appréhendent désormais leurs émotions. Les deux dernières hypothèses opératoires concernant la conception d'outils accompagnant les élèves dans l'identification de leurs émotions et dans le choix des dispositifs de décharge seront vérifiées par un questionnaire à destination des professeurs des écoles.

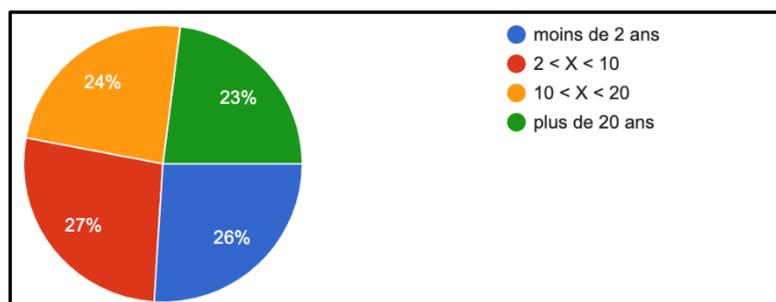
Les dispositifs imaginés à l'origine de ce projet reposaient davantage sur des expérimentations et des entretiens semi-dirigés avec mes pairs. Cependant, la situation sanitaire de ces deux dernières années a compliqué l'élaboration et la mise en place des dispositifs, me poussant ainsi à les remplacer, pour la plupart, par des questionnaires à destination des professeurs des écoles.

### 3. Les résultats

#### 3.1. Présentation de l'échantillon concerné

Le questionnaire diffusé a été complété par 100 professeurs des écoles dont 93 femmes et 5 hommes, 2 personnes n'ayant pas souhaité le préciser. 74% des enseignants sondés exercent en cycle 2, 17 % en cycle 1 et 23 % en cycle 3.

Les enseignants mobilisés ont tous entre 9 mois et plus de 20 ans de pratique avec la répartition suivante :



La population interrogée est donc plutôt représentative de la population d'enseignants.

Notons que :

- 99% déclarent faire attention aux émotions au sein de la classe
- 93% des sondés pensent que les émotions prennent beaucoup de place dans le quotidien de la classe, 4% pensent, au contraire, qu'elles en prennent peu et 3% n'ont pas d'avis sur la question.
- Les  $\frac{3}{4}$  considèrent apporter la même attention à ce sujet pour tous leurs élèves tandis que le quart restant se focalisent sur les élèves dits « perturbateurs »
- $\frac{3}{4}$  des enseignants pensent également qu'il faut y accorder autant d'importance aux 3 cycles de l'école primaire : 17% pensent plus au cycle 1 et 3% pensent au cycle 2 contre 2% au cycle 3.

Nous avons également interrogé l'échantillon de population concerné au sujet des hypothèses fondamentales formulées :

- 5% des sondés pensent que le fait de placer l'enseignant au cœur de la gestion émotionnelle des élèves est une solution adaptée qui ne nuira pas au climat de la classe. (Hypothèse fondamentale n°1)
- 4% semblent davantage convaincus par une gestion émotionnelle organisée autour de la dimension sociale de l'espace classe. (Hypothèse fondamentale n°2)
- 82% des participants déclarent croire davantage au fait qu'accompagner les élèves vers une gestion autonome de leurs émotions semble la solution la plus adaptée pour ne pas nuire au climat de classe.
- 9% des personnes interrogées pensent qu'aucune de ces hypothèses n'est adaptée au maintien d'un bon climat de classe.

### 3.2. Analyse des résultats

Données significatives :

- 93% des participants pensent que les émotions prennent beaucoup de place dans le quotidien de la classe.
- 95% pensent qu'il est important de parler des émotions en classe.
- 91% des enseignants de cet échantillon pensent que la gestion émotionnelle nécessite un apprentissage.

Ces résultats illustrent l'intérêt des enseignants pour les émotions notamment du point de vue de la gestion émotionnelle. Cet apprentissage récemment inscrit dans les programmes semble alors avoir bien été pris en considération par les professionnels. En effet, la plupart des enseignants sondés considèrent qu'il est essentiel pour les enfants de savoir nommer les émotions. Ceci nécessite l'apprentissage d'un lexique spécifique. Les professeurs participants soulignent également l'importance, pour les enfants, de comprendre le fonctionnement des émotions pour pouvoir les réguler ; les apprivoiser ; les maîtriser ; les gérer.

La multiplicité des termes employés par les enseignants pour cette question, illustre la diversité des positionnements des enseignants quant à la gestion émotionnelle. En effet : « réguler » ou « gérer » ont des connotations bien différentes de « maîtriser » et même « d'apprivoiser ». Ces deux derniers termes s'opposent par le fait de vouloir contrôler à tout prix ses émotions ou au contraire de les accepter et d'apprendre à les vivre de façon plus sereine.

D'ailleurs, certains enseignants expriment le besoin, pour les élèves, de normaliser les perturbations émotionnelles. Il convient pour ces professeurs d'expliquer à leurs élèves que ce qu'ils sont en train de vivre est tout à fait normal et habituel, qu'il s'agit d'une nouvelle situation d'apprentissage. En effet, les adultes tentant eux-mêmes de ne montrer que très peu leurs émotions, surtout dans le cadre professionnel, les élèves peuvent être déroutés de ce qui leur arrive quand aucun événement similaire ne leur a été donné à voir jusque-là. D'autres enseignants semblent s'inscrire dans la continuité du discours de C.Gueguen en évoquant le travail des émotions comme l'occasion de construire l'empathie des élèves, un élément essentiel de la vie. « En apprenant à comprendre comment fonctionne nos émotions, on découvre qui l'on est ; on prend des outils pour la suite ; on prend confiance en soi et on grandit ». Voici le sens donné à cet apprentissage par quelques enseignants interrogés. De plus, la plupart des enseignants sondés estiment qu'il est indispensable de travailler la gestion émotionnelle des élèves pour l'amélioration comportementale qu'elle permet. Beaucoup constatent que leurs élèves sont plus disponibles aux apprentissages et moins perturbateurs.

Notons par ailleurs que les enseignants semblent, pour une grande partie, plus enclins à accompagner les élèves dans leur gestion émotionnelle lorsqu'ils sont perturbateurs. Les situations de conflits, de violence, d'harcèlement sont les signaux d'alerte pour bon nombre d'enseignants, pour la mise en place de temps consacrés aux émotions. Plusieurs enseignants ont d'ailleurs ritualisé les temps d'expression et de travail de cette notion dans des moments qui leur semblent adéquats comme les retours de week-end, de vacances, le matin, ou encore, lors de l'arrivée en classe, ... D'autres en revanche, disent ne pas intégrer ces enseignements à leur pratique par manque d'occasion, de temps, d'intervenants, ...

Ainsi, alors que les programmes indiquent clairement des attendus de fin de cycle et des compétences ciblées sur l'apprentissage de la gestion émotionnelle et le développement de l'empathie (j'entends par là, la compréhension des émotions d'autrui), les réponses de ce sondage montre que quelques professeurs ne réalisent pas cet apprentissage alors même qu'ils estiment que les émotions prennent beaucoup de place dans la classe et qu'elles nécessitent un apprentissage. Ces observations laissent alors penser que, peut-être, certains enseignants présument-ils de l'acquisition presque innée des compétences de gestion émotionnelle de certains membres élèves. Seuls les élèves perturbateurs, ceux qui gênent le déroulement de la classe prévu par l'enseignant, auraient alors besoin et donc le droit à un accompagnement pour le développement de ces compétences ? La nécessité d'attendre un événement particulier ou l'intervention d'une personne extérieure à la classe pour aborder cette thématique pourrait être considérée comme un manque de considération de l'importance de cet enseignement. Il est

également possible que certains collègues aient le sentiment d'être inaptes à l'enseignement de cette notion. Ils n'auraient alors pas compris, pas saisis ou pas l'impression de maîtriser, de manière plus ou moins effective, les enjeux et les dispositifs à même de leur permettre d'accompagner leurs élèves au développement de ces compétences. Rappelons alors l'intégration récente de ce travail des émotions dans les textes officiels. Il est alors légitime de s'interroger : les enseignants sont-ils en capacité de prendre en charge cet apprentissage alors qu'eux-mêmes ne l'ont certainement jamais expérimenté, ni lors de leur parcours scolaire, ni dans leur formation professionnelle pour la plupart. Mais alors, comment assurer la réalisation de cet apprentissage pour tous les élèves pendant leur parcours scolaire ?

Du point de vue des expérimentations, la mise en place de dispositifs centralisés sur l'action du professeur ne convainc qu'une partie des professeurs. La plupart, 78%, sont dubitatifs et 12% seulement convaincus, quant aux conséquences positives de l'identification d'une émotion par le professeur qui en informe ensuite l'élève. Concernant la deuxième hypothèse opératoire, 69% des sondés restent également dubitatifs et 29% sont convaincus qu'un entretien individuel avec l'élève pour identifier l'émotion vécue a amélioré le vécu de l'élève face à l'émotion traversée. Enfin, 59% des sondés restent dubitatifs quant à la troisième hypothèse opératoire mais 35% sont convaincus des effets positifs d'une proposition de remédiation adaptée à l'entrée dans la phase de décharge de l'élève par le professeur. Ces écarts confirment la difficulté à évaluer l'influence d'un dispositif sur le comportement des élèves. D'autres facteurs peuvent rentrer en compte et ainsi fausser l'impact réel de l'intervention du professeur sur l'élève. De plus, comme je le présageais, 83% des professeurs pensent que la mise en place de ce dispositif a influé négativement sur le climat de leur classe. 10% précisent que cette influence varie en fonction du dispositif. Les enseignants expliquent que les effets négatifs sont principalement : l'apparition de jalousie entre les élèves, un sentiment d'injustice ou d'inégalité pour certains élèves, la création d'agitation dans la classe, les moqueries et la tendance, pour certains élèves, à contourner la règle en « inventant » des perturbations émotionnelles pour attirer l'attention du professeur. Tous ces éléments compliquent le bon déroulé de la classe et ne sont pas en faveur d'un climat de classe propice au travail.

Concernant notre deuxième hypothèse fondamentale, les expérimentations menées dans une classe de CE1/CE2 du point de vue du plan de classe ont permis d'observer l'influence positive de choix éclairés par la prise en compte des profils d'élèves lors de la conception des plans de classe. En effet, tous les élèves de cette classe ayant des difficultés à gérer leurs émotions ont progressé sur ce point, grâce aux jeux de placement. Différents élèves mis à leurs côtés se sont révélés encourageants, presque tuteurs voire amis. Ces élèves les ont aidés à

accepter et à réguler leurs émotions. Ils vivent, actuellement, beaucoup moins de perturbations émotionnelles, notamment celles relatives au stress ou à la colère. Le retour des enseignants sur leurs pratiques m'a permis de confirmer ces conclusions à petite échelle. En effet, 83% des sondés déclarent prendre en compte le profil de leurs élèves d'un point de vue émotionnel dans l'élaboration de leurs plans de classe et constatent, pour 78% des sondés, un meilleur climat de classe même si ce plan de classe doit régulièrement être changé pour maintenir ces améliorations (période, demi période, besoins ponctuels lors que le lien relationnel est trop fort et provoque beaucoup de déconcentrations et bavardages). Certains collègues utilisent par ailleurs des sociogrammes pour réaliser leurs plans de classe et constatent également d'énormes progrès du point de vue de la gestion émotionnelle des élèves. Cependant, d'autres éléments sont pris en compte par les enseignants dans l'élaboration de ces plans, ce qui complique l'attribution de ces conséquences positives au seul intérêt porté sur le profil des élèves. Les professeurs disent en effet que la conception des plans est parfois difficile par la multiplicité des éléments à intégrer : le niveau, les handicaps éventuels, les bavardages, les risques de comparaison (manque de confiance personnelle), les groupes de besoins (apprentissages),... Notons par ailleurs que dans le but de favoriser les échanges entre pairs, ce qui permet également l'accompagnement émotionnel du point de vue social, les modalités de placement en îlots semblent être massivement privilégiées.

Au sujet des activités de retour au calme, près de 80% des sondés déclarent mettre en place des activités de retour au calme dans la classe de manière individuelle ou collective. Celles-ci sont réalisées parfois dès le début de l'année, ou bien utilisées de manière ritualisée ou encore de manière ponctuelle en fonction de l'état de la classe, du comportement de certains élèves donc seulement en cas de nécessité. Ils constatent que la mise en place de séances de musique, de yoga, de relaxation, des temps de mise en mouvement des élèves, leur permet d'être plus efficaces dans les temps d'apprentissage. De plus, ces activités influent positivement sur le climat de classe. Par ailleurs, plus de 66% des sondés autorisent leurs élèves à utiliser ces activités de manière autonome contre 26% qui sont contre, et 7% ne sentent pas concernés.

En effet, la mise en place d'activités autonomes ou de tutorat divise les sondés à cause des répercussions constatées sur le climat de classe. Ils sont 39% à n'observer aucun impact négatif, 23% le déplorent et 25% témoignent de difficultés à évaluer les répercussions sur le climat de classe. Les perturbations observées sont de l'ordre de la jalousie et des difficultés, pour certains élèves, à entendre que ces remédiations sont bonnes pour tous. De façon générale, la mise en place de ces dispositifs nécessite un fort étayage de la part du professeur. Les enseignants constatent également à nouveau des abus de la part de certains élèves qui imitent des

perturbations émotionnelles pour obtenir l'attention du professeur ou troubler le temps d'apprentissage en cours de déroulement. D'autre part, le tutorat semble particulièrement inquiéter les professeurs du point de vue de son aspect chronophage et organisationnel très complexe.

Ces résultats nous permettent de constater que la prise en charge de la gestion émotionnelle par le groupe classe semble convenir à de nombreux professeurs et correspondre à leurs attentes par rapport à son influence positive sur climat de la classe. Cependant, les enseignants semblent éprouver des difficultés à trouver les dispositifs adaptés ou à accepter l'autonomie des élèves. Il leur apparaît difficile de laisser les élèves agir sans que cela ne perturbe rapidement le climat de la classe. S'agit-il d'un besoin de lâcher prise de la part des enseignants qui, on le sait, aiment souvent garder le contrôle de leur classe ou d'un manque de ressources dans lesquelles trouver des modalités convaincantes ? La question reste ouverte.

L'enseignement des émotions par des séances dédiées a été réalisé par 78% des sondés. Les 22% restant considèrent, comme nous l'avons souligné précédemment, qu'ils n'en ont pas eu l'occasion, qu'ils n'y ont pas pensé, qu'ils en ont discuté ponctuellement en cas de problème. Certains ont d'ailleurs souligné qu'ils n'ont pas la charge de l'EMC. Cette remarque est étonnante compte tenu des diverses disciplines concernées par l'enseignement des émotions dans les programmes scolaires.

Ceux qui ont réalisé des séances, les ont organisées à partir de : lectures d'album pour identifier les émotions, de jeux d'imitations, de chansons, de séquences d'EMC, de temps de langage mais également par les arts et des projets transversaux. Des exercices d'identification des émotions par l'analyse des expressions faciales sont souvent réalisés. Les questionnaires distribués aux 26 élèves de cycle 2 permettent de remarquer l'impact du travail de l'ouvrage *Au cœur des émotions*<sup>26</sup> de David Sanders et Sophie Schwartz. En effet, de nombreux élèves se disent davantage à l'aise pour comprendre leurs émotions et celles des autres. Ils ne sont pas en capacité en CE1/CE2 de citer des situations précises d'application de ces nouvelles connaissances mais font le lien avec l'absence de passage à l'acte en cas de situations de conflit. Beaucoup d'élèves semblent effectivement rassurés par le fait de comprendre pourquoi parfois ils ont envie de s'en prendre à leurs camarades par la violence. Ils disent avoir davantage tendance à se calmer qu'auparavant maintenant qu'ils comprennent mieux leurs émotions.

---

<sup>26</sup> Perrin, C., Sander, D., & Schwartz, S. (2015). *Au cœur des émotions : Nouvelle édition (Les Minipommes) (French Edition)*. Paris, France : POMMIER.

### Fréquence des compétences visées lors de séances sur les émotions :

- Connaître le nom de quelques émotions (75%)
- Découvrir le fonctionnement des émotions (12%)
- Être capable d'exprimer ses émotions (73%)
- Pratiquer la lecture documentaire (14%)
- Être capable de respecter les émotions des autres (75%)
- Être capable de gérer ses émotions (68%)
- Être capable d'identifier ses émotions (72%)
- Être capable d'identifier les émotions des autres (63%)
- Découvrir et utiliser des outils pour gérer ses émotions (0%)

Ainsi, les émotions sont enseignées de façon très large par les enseignants du premier degré. 80% constatent un impact positif de cet enseignement sur la gestion émotionnelle des élèves. 9 enseignants sur 10 sont convaincus de l'impact positif sur le climat de classe. Ils ont pu constater chez leurs élèves l'apparition de comportements plus adaptés, une plus grande aisance à verbaliser, moins de violence, une meilleure compréhension entre élèves, la mise en place d'un dialogue, de discussions, une diminution significative du stress, une meilleure connaissance de soi, une bonne acquisition de vocabulaire, un apaisement global créant un climat propice au travail, plus d'empathie et une prise de conscience de l'impact de son comportement sur celui des autres.

La moitié des professeurs sondés déclarent avoir mis en place des outils pour accompagner les élèves dans l'identification de leurs émotions. Un quart déclare que leurs élèves ne s'en servent pas spontanément et 36% pensent qu'ils s'en servent de manière autonome. L'impact de ces outils semble bien moindre par rapport aux constats des professeurs concernant la mise en place de dispositifs de décharge émotionnelle gérés, de façon autonome, par les élèves. Ils sont, en effet, 80% à estimer que la liberté donnée aux élèves de choisir leur propre dispositif de décharge permet de les amener à une meilleure gestion de leurs émotions. Parmi eux, 90% ont constaté une amélioration du climat de la classe. En revanche, les 20% ne sont pas conquis par ces dispositifs qu'ils trouvent trop intrusifs dans les temps de classe. La liberté donnée aux élèves peut vite devenir abusive, ce qui constitue une menace pour le climat de classe.

## Conclusion

Placer le professeur au cœur de la gestion émotionnelle des élèves ne permet pas, de manière unanime, de garantir une amélioration du comportement des élèves. Qu'il s'agisse pour le professeur de procéder au repérage de la perturbation émotionnelle, ou de réaliser un entretien privilégié avec l'élève, voire, de lui proposer le dispositif de décharge émotionnelle qui lui semble le plus pertinent ; aucune de ces modalités d'accompagnement ne semble convenir à une majorité d'élèves. De plus, des conséquences négatives sur le climat de classe sont observées ce qui semble invalider notre première hypothèse. L'enseignement serait alors peut-être à différencier, comme les enseignants des écoles primaires le font déjà quotidiennement dans de nombreux domaines disciplinaires.

Ensuite, le fait d'organiser l'accompagnement de la gestion émotionnelle des élèves dans le cadre des relations sociales se jouant dans l'espace classe, a partiellement convaincu l'échantillon de professeurs interrogés. En effet, il est impossible d'affirmer que les améliorations perçues du point de vue du climat de classe et de la gestion émotionnelle des élèves sont intimement liées aux choix de placement des élèves dans la classe car un bon nombre d'éléments peuvent entrer en jeu dans ces progrès.

D'autre part, les choix de répartition des élèves ainsi que la réalisation d'activités de retour au calme, ou la mise en place de tutorat dans les classes, permettent effectivement de constater de façon plus sûre des améliorations mais il est encore une fois complexe de les attribuer à une meilleure gestion émotionnelle de la part de l'élève. A-t-il réellement développé des compétences ou est-il devenu dépendant de ses camarades ? De plus, ces mises en place sont, pour certaines, trop envahissantes et peuvent perturber le déroulement des apprentissages. Cette seconde hypothèse est donc plus convaincante que la précédente mais sa validation dépend de l'objectif fixé en termes d'autonomie et donc de développement des capacités de l'élève à gérer ses émotions mais également du point de vue du climat qui est certes, moins perturbé par les émotions des élèves, mais davantage par les difficultés organisationnelles que ces dispositifs impliquent. Un temps de mise en place du dispositif est donc nécessaire mais à long terme, les élèves gèrent mieux leurs émotions sans menacer le climat de la classe : cette hypothèse est valide.

Enfin, la troisième hypothèse, misant sur le développement de l'autonomie des élèves quant à leur gestion émotionnelle, s'est révélée plus performante pour le panel interrogé. En effet, la réalisation de séances ainsi que la mise à disposition d'outils facilitant l'identification de l'émotion traversée ou encore l'accès libre à des dispositifs de décharge émotionnelle ont

considérablement amélioré la capacité des élèves à se rendre disponibles pour leurs apprentissages. Cependant, des professeurs constatent également des difficultés à mettre en place ces dispositifs qui dépendent des capacités d'autonomie des élèves et de l'ambiance de la classe. L'aspect chronophage et les difficultés organisationnelles éventuelles de ces dispositifs sont à nouveau évoqués comme des menaces du point de vue du climat de classe. La troisième hypothèse fondamentale semble donc être la plus pertinente, car elle vise précisément le développement des capacités de gestion émotionnelles des élèves mais le temps de préparation et de mise en place ainsi que l'espace parfois nécessaire à certains dispositifs ne sont pas forcément à la portée de chaque enseignant. Le rythme soutenu des programmes scolaires ne permet pas toujours aux professeurs des écoles de prendre ce temps et pourtant cela semble indispensable puisque c'est justement un grand levier de réussite scolaire. En effet, rappelons que l'indisponibilité émotionnelle pour les apprentissages est une grande source de difficultés scolaires (mémorisation, concentration, confiance en soi, motivation). Cette troisième hypothèse fondamentale semble donc validée par les enseignants interrogés mais ce résultat est à nuancer au regard des difficultés évoquées.

Ainsi, de par la place qu'elle occupe sur le plan scolaire, la question de la gestion émotionnelle reste un enjeu majeur de l'enseignement. Celle-ci fait partie intégrante des programmes de l'Éducation Nationale mais la nouveauté de cet enseignement le rend parfois fragile et inefficace. Un certain nombre d'enseignants nourrissent une appréhension et des réticences à s'inscrire dans cette démarche pédagogique. L'approche civique, mais aussi d'autres savoirs, peuvent être mobilisés pour exprimer ces émotions et donc faire de ces moments chronophages une source d'enrichissement collectif : apprendre à dire, à gérer son émotion, à la partager... D'autre part, les remarques recueillies auprès de notre échantillon, concernant les éventuels éléments déclencheurs de la mise en place de dispositifs d'accompagnement à la gestion émotionnelle en classe, sont alarmantes. Beaucoup d'enseignants témoignent ne s'y intéresser que lorsque certains élèves perturbent le déroulement de la classe et/ou lorsqu'ils ne sont pas performants. Or, cet apprentissage est au programme de tous les élèves de l'école primaire. Il serait alors intéressant d'étudier les profils d'élève qui poussent les enseignants à proposer un accompagnement vers une meilleure gestion émotionnelle.

## Bibliographie / Webographie

### Scientifique :

- Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses. *L'année psychologique*, 74(1), 269-293. <https://doi.org/10.3406/psy.1974.28039>
- Bennacer, H. (2005, 15 décembre). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/osp/409>
- Larousse. (s. d.). Définitions : émotion - Dictionnaire de français Larousse. Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9motion/28829>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s. d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/>
- Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie (Dictionnaires Quadrige) (French Edition)* (Quadrige Dicos poche éd., Vol. 144). Paris, France : PUF.
- Canopé. (2015). Climat scolaire - Définition de l'empathie par Omar Zanna. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/D%C3%A9finition%20de%20l%27empathie%20par%20Omar%20Zanna.html>
- Filliozat, I. (2019). *Au coeur des émotions de l'enfant*. Paris, France : Marabout.
- Darwin, C. (1872). *L'expression Des Émotions Chez L'homme Et Les Animaux*. . . Londres, Royaume-Uni : Nabu Press.
- Damasio, A. R. (1994). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions (French Edition)*. Paris, France : Odile Jacob.
- Gueguen, C. (2015b). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris, France : Pocket.

### Littéraire :

- Perrin, C., Sander, D., & Schwartz, S. (2015). *Au coeur des émotions : Nouvelle édition (Les Minipommes) (French Edition)*. Paris, France : POMMIER.

### Professionnelle :

- Ministère de l'Éducation Nationale (Jules Ferry). (s. d.). Instructions officielles 2 août 1882 : écoles primaires publiques. Consulté à l'adresse <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/941-io-ferry-ecoles-primaires-publiques.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-b). Instructions officielles du 4 décembre 1972 (Joseph Fontanet). Consulté à l'adresse <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/942-instructions-officielles-du-4-decembre-1972-1e-partie.html>
- Atelier Canopé 86. (2015, 20 janvier). *Les neurosciences et le développement de l'enfant* [Fichier vidéo]. Consulté à l'adresse <https://vimeo.com/117247370>
- Pilard, P. (2018, 24 octobre). Climat scolaire - Interview du docteur Catherine GUEGUEN. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/interview-du-docteur-catherine-gueguen-par-pierre-pilard-membre-de-la-mission-ministerielle-de-pr.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-g). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture - 2015. Consulté à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle\\_commun](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-a). Annexe - Programme d'enseignement moral et civique 2019. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-a). Instructions officielles de février 1995 (François Bayrou). Consulté à l'adresse <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/949-instructions-officielles-de-fevrier-1995-2.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-e). Bulletin officiel hors-série n° 5 du 12 avril 2007 - Sommaire. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-d). Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.-c). Bulletin officiel du 5 janvier 2012. Consulté à l'adresse [http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes\\_ecole-primaire\\_203587.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf)

- Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-g). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture - 2015. Consulté à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle\\_commun](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun)
- Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-f). Programmes d'enseignement - 2018. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-a). Annexe - Programme d'enseignement moral et civique 2019. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm>
- Ministère de l'Education Nationale. (s. d.-b). Annexe - Programmes d'enseignement de la maternelle 2020. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm>

### Annexes :

N°1 : Sélection de diagrammes extraits du questionnaire diffusé.

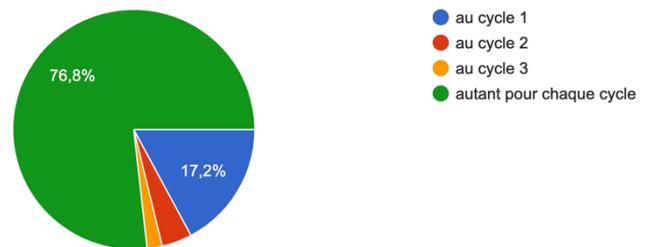
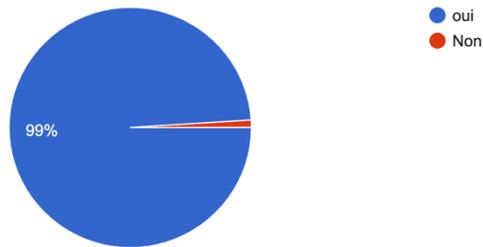
N°2 : Questionnaire à destination des élèves de CE1/CE2 (Hypothèse F. II /h.o.1)

N°3 : Exemple de réponses donnée par un élève de CE1/CE2

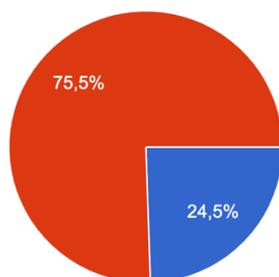
# Annexe n° 1: Sélection de diagrammes extraits du questionnaire diffusé

Faites-vous attention aux émotions de vos élèves au quotidien ?

Accorderiez-vous plus de place aux émotions:

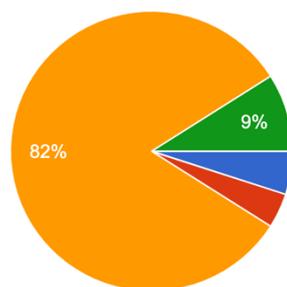


Si oui, vous attardez-vous particulièrement sur certains élèves ?



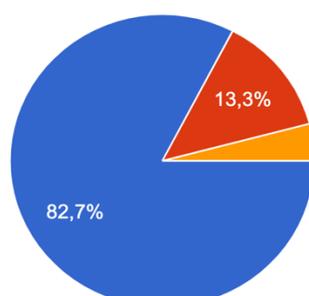
- Oui, je m'attarde sur les élèves dont le comportement "perturbe" le bon fonctionnement de la classe.
- Non, je prends en compte les émotions de tous mes élèves, même ceux dont le comportement n'est pas perturbateur.
- Je ne prends pas en compte les émotions de mes élèves dans la classe.

Quelle hypothèse vous semble la plus à même de répondre à la problématique suivante :  
"Comment, le professeur, peut-il accompagner les é...ns, sans que cela ne nuise au climat de classe ?"



- 1 - Le professeur doit être l'acteur central de la gestion des émotions des élèves.
- 2 - Le professeur doit se décentrer de la gestion des émotions s'appuyant sur la socialisation des élèves. La prise en c...
- 3 - Le professeur doit mettre en place des outils dans le but d'accompagner l'élève vers une gestion autonome de...
- aucune de ces hypothèses

Prenez-vous en compte le profil des élèves sur le plan émotionnel lors de l'élaboration de ces plans ? (empathique, sensible, peu de confiance en lui, peu d'aisance sociale, timidité, bien intégré,...)  
98&nbsp;réponses

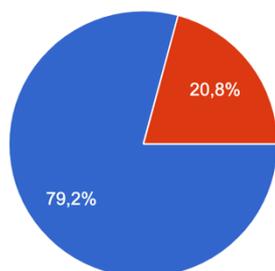


- oui
- Non
- Je n'ai pas d'avis sur cette question.

## (Suite) Annexe n° 1: Sélection de diagrammes extraits du questionnaire

Proposez-vous des activités de retour au calme à vos élèves en fonction de leurs comportements? (de manière individuelle ou collective)

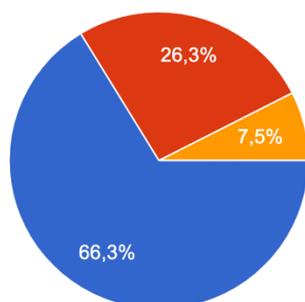
96 réponses



● oui  
● Non (vous pourrez passer les 4 prochaines questions)

Les élèves sont-ils autorisés à réaliser certaines de ces activités en autonomie lorsqu'ils en ressentent le besoin?

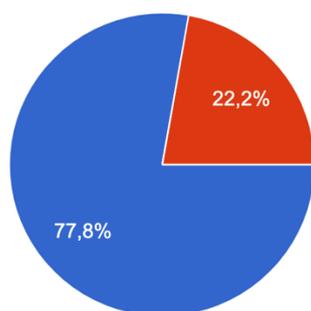
80 réponses



● oui  
● Non  
● Je ne suis pas concerné.

Avez-vous déjà mené des séances sur le thème des émotions.

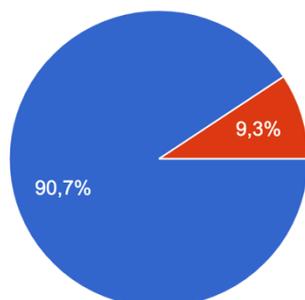
99 réponses



● oui  
● Non

Ces séances ont-elles eu un impact sur vos élèves ?

75 réponses

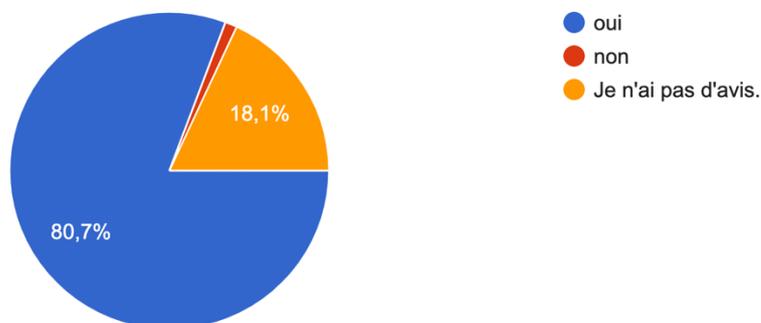


● oui  
● Non

## (Suite) Annexe n° 1: Sélection de diagrammes extraits du questionnaire

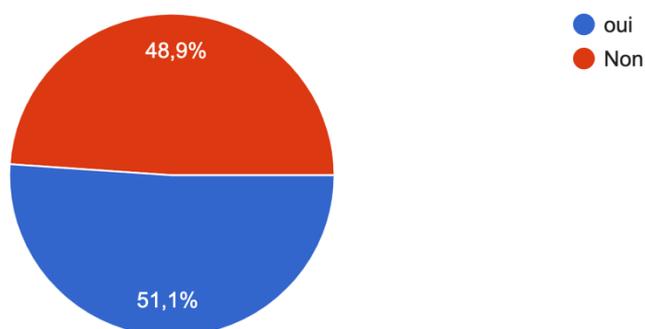
Pensez-vous que la réalisation de ces séances vous a permis d'améliorer la gestion émotionnelle des élèves ?

83 réponses



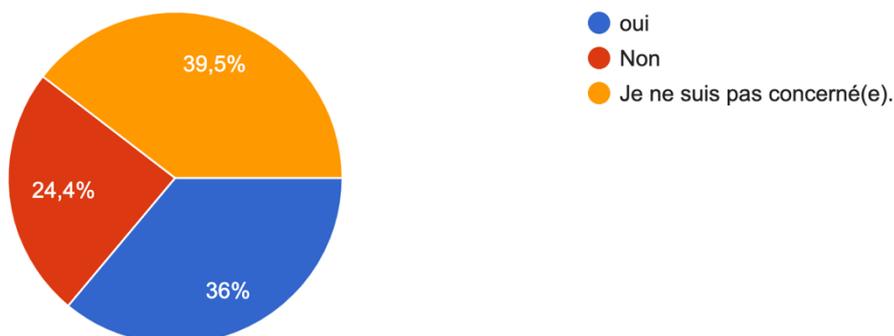
Avez-vous mis en place des outils pour aider les élèves à identifier leurs émotions? (ex: roue des émotions, émoticônes, liste de vocabulaire,...)

92 réponses



Les élèves l'utilisent-ils spontanément ?

86 réponses





Annexe n° 3 : Exemple de réponses donnée par un élève de CE1/CE2

Au cœur des émotions de David Sander et Sophie Schwartz

Questionnaire à destination des élèves :

1) Peux-tu expliquer ce qu'est une émotion ? (donne une définition)

C'est quelque chose qui sert à s'exprimer par exemple  
quand on a peur on recule, quand on est en colère on est  
très rouge on a peur envie de parler aux autres.  
quand on est triste on ne parle pas très bien  
on pleure, quand on est joyeux on peut pleurer de joie  
ou sauter faire des sautelles

2) Est-ce que ce que tu as appris dans cette lecture t'a permis de mieux comprendre tes émotions ?

Oui car ça m'a bien aidé

Pourquoi ?

Comme ça j'apprends à me contrôler quand je  
suis en colère aider les autres et les comprendre  
quand ils sont triste là je pense m'écouter. quand  
Antoine, mon copain est joyeux moi aussi je suis  
joyeux

3) As-tu des situations dans lesquelles ces nouvelles connaissances sur les émotions t'ont aidé(e) ?  
(explique-les)

Non