

Université Toulouse Jean Jaurès

Présenté et soutenu par

Marie-Pierre Visentin PEMF Tarn

**La prise en compte et la gestion des émotions des élèves
pour favoriser les enseignements et les apprentissages
dans le processus de formation des professeurs
stagiaires**

Encadrant

Bruno Fondeville

Enseignant chercheur en Sciences de l'Éducation

Université Toulouse Jean Jaurès

Master

Parcours Conseil pédagogique

Premier et Second Degrés

Juin 2015

Master Parcours Conseil pédagogique premier et second degrés

Sujet :

La prise en compte et la gestion des émotions des élèves dans le processus de formation des professeurs stagiaires.

Problématique :

En quoi l'expression et la gestion des émotions des élèves dans les enseignements et apprentissages peuvent-elles entrer dans le processus de formation des professeurs stagiaires ?

Remerciements :

Je tiens à remercier Bruno Fondeville pour son encadrement, ses conseils, ses orientations et son aide lors de la rédaction.

Mes remerciements vont aussi à ma famille, mes amis pour leurs lectures et leurs remarques constructives.

TABLE DES MATIERES

Introduction

Volet 1 : partie théorique

I. Le cadre théorique

I. 1 La définition des émotions et leurs rôles dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

I.1.1 Quelques mots sur la Programmation Neuro-Linguistique

I.1.2 Définition des émotions et des sentiments

I.1.3 Le rôle des émotions

I.1.4 Les émotions et les démarches d'apprentissage

I.1.5 La régulation des émotions

I.1.6 L'expression des émotions dans une société en mutation

I. 2 L'assise institutionnelle

I.2.1 Les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2008

I.2.2 Les axes principaux du programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée 2014

I.2.3 Programmes d'enseignement de l'école maternelle, BO spécial du 26 mars 2015

I.2.4 Le projet de programme pour les cycles 2 et 3 du 9 avril 2015

I.2.5 Le guide intitulé « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire »
Ministère de l'Education nationale du 16 octobre 2013

Volet 2 : recueil de données et analyse

2. Le cadre

2.1 Le stage d'observation – Septembre 2014

2.2 Le cotutorat

2.3 La méthodologie de collecte des données

2.4 Les résultats et l'analyse des données recueillies par écrit

2.5 Les résultats et l'analyse des données recueillies à partir
d'enregistrements audio

Volet 3 : la recherche collaborative, chercheurs et praticiens

3. « Le schème de l'enquête »J. Dewey

3.1 « Le doute, la situation problématique, l'idée »

3.2 « Le raisonnement »

3.2.1 L'accompagnement des professeurs stagiaires en formation

3.2.2 « Le coping »

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Annexe 1 La tables des émotions

Annexe 2 La collecte des données écrites

Annexe 3 La collecte des données par enregistrements audio

Annexe 4 Rapport de l'OCDE, Relations enseignants-élèves. Quelles incidences sur le bien-être des élèves à l'école ? Avril 2015.

Introduction

Durant l'année scolaire 2014-2015, j'ai été cotutrice de trois professeurs stagiaires. L'une, Samira exerçait dans une classe rurale du Tarn de 26 élèves de CE1-CE2. Clément enseignait dans une classe de 27 élèves de CE2 d'une commune de plus de deux mille habitants. Françoise avait la charge d'une classe de 24 élèves de CM1-CM2 à Castres, sous-préfecture du département. Lors des rencontres avec les professeurs stagiaires à l'ESPE d'Albi, égrenées tout au long de l'année scolaire, j'ai constaté que leur préoccupation majeure et priorisée qui suscitait de nombreuses questions, de multiples échanges et des demandes de « solutions », était centrée sur deux problématiques étroitement liées.

L'une, concernait la gestion des émotions des élèves. L'autre, les difficultés éprouvées par les professeurs pour maintenir l'attention et la concentration des élèves en classe.

Ma fonction de formateur était alors mise à l'épreuve car chacun d'entre eux souhaitait obtenir « des solutions » que je qualifierai « d'urgence ». Solutions qui répondaient parfois à une seule problématique à un instant donné puis remises en cause dans un temps différé.

Je prenais alors conscience peu à peu d'être face à « un chantier en construction » dans le processus de formation ; un « *écart d'équilibre*¹ » comme le définit Michel Serres.

Pour retrouver un nouvel équilibre, il fallait que je comprenne et définisse chaque composante de cette problématique pour exercer au mieux ma fonction de formateur.

Cette émergence a ainsi défini le cap de réflexion suivi pour l'élaboration de ce mémoire; à savoir: **en quoi l'expression et la gestion des émotions des élèves dans les enseignements et apprentissages peuvent-elles entrer dans le processus de formation des professeurs stagiaires ?**

¹ M. Serres, Le Gaucher boiteux, puissance de la pensée, Essai Le Pommier, Mai 2015, P 75.

Pour répondre à cette question, les pensées se sont alors articulées, égarées au gré de bifurcations et d'interrogations.

Que nous apporte la théorie sur les émotions? Existe-t-il un lien entre les émotions ressenties par un élève et ses capacités à être attentif et concentré?

Si ce lien est établi quelles sont alors les émotions favorables et défavorables aux enseignements, aux apprentissages?

A partir de l'analyse des données recueillies auprès des professeurs stagiaires quelles réponses ancrées sur la théorie et l'expérience leur apporter ?

Quelles nouvelles pratiques pédagogiques étayées par la recherche mettre en œuvre pour accompagner les apprenants et la formation de formateur ?

Pour répondre à ces questions, nous étudierons dans un cadre théorique les émotions, leur place dans notre société en pleine mutation et dans les assises institutionnelles.

Dans un deuxième volet nous analyserons le recueil de données récolté auprès des trois professeurs stagiaires suivis en cotutorat dans des classes de cycle 3 du département du Tarn.

Enfin un dernier chapitre ouvrira le champ de la recherche collaborative entre chercheurs et praticiens dans le domaine de la prise en compte et de la régulation des émotions des apprenants, dans le processus de formation.

VOLET 1

Le cadre théorique

I Le cadre théorique

I. 1 La définition des émotions et leurs rôles dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Depuis plus de cinq ans, je m'intéresse à la gestion des émotions des élèves en cycle 3. Je me suis appuyée alors sur la littérature en programmation neuro-linguistique (PNL) pour mettre en place dans ma classe « une table des émotions » dont je définirai la démarche dans la deuxième partie du mémoire. Cette année, les interrogations des professeurs stagiaires m'ont engagée à approfondir les réflexions engagées quelques années plus tôt.

I.1.1 Quelques mots sur la Programmation Neuro-Linguistique

En 1972, la rencontre entre un mathématicien, informaticien Richard Bandler et un linguiste, professeur à l'université de Santa Cruz, John Grinder; est le point de départ d'une recherche baptisée en 1976 « Programmation Neuro-Linguistique » ou PNL.

Les chercheurs en PNL étudient, modélisent et exploitent les compétences des personnes qui manifestent du talent pour gérer un domaine particulier comme les artistes qui développent des stratégies de créativité ; les sportifs pour la mobilisation de l'énergie, les comédiens pour la gestion des émotions ou encore les élèves brillants pour les stratégies d'apprentissage.

Suite à ces lectures, j'ai émis l'hypothèse que l'identification, l'expression et la gestion des émotions favorisaient l'instauration d'un climat de classe plus serein pour les enseignements et les apprentissages.

Le premier chemin de réflexion suivi dans le cadre du mémoire est celui de la définition du processus multidimensionnel de l'émotion.

I.1.2 Définition des émotions et des sentiments

D'après Evelyne Thommen, professeure des universités de Lausanne et de Fribourg en psychologie de l'enfant, il s'avère souvent « *impossible de donner la définition des émotions ; expériences subjectives*² » vécues par chacun d'entre nous, enfants et adultes.

Historiquement Charles Darwin (1832) a cherché à mettre en évidence les émotions semblables entre l'homme et l'animal. D'après lui, nous partagerions les émotions de base de « plaisir, douleur, bonheur et malheur » qui ont chez l'animal une fonction adaptative. Les débats, les argumentations évoluent depuis la fin du XIX Siècle. Une émotion est-elle uniquement positive ? La peur, la colère en font-elles parties ?

Un consensus rassemble de nombreux auteurs qui s'accordent à dire que ces « *expériences subjectives* » comprennent plusieurs composantes.

Binet, en 1910, définit ainsi les attitudes émotionnelles, qu'il distingue des attitudes intellectuelles :

« Sommairement, nous dirons que l'attitude est de nature émotionnelle lorsqu'elle s'accompagne de situations fortes, de nature organique, et on doutera d'autant moins de la présence de l'émotion que les effets corporels en seront plus intenses [...] les trois caractères principaux de l'émotion : 1) elle paraît surtout corporelle, puisque notre attention est attirée sur des sensations ayant le corps comme siège et comme existant ; 2) elle paraît plus individuelle que la pensée, puisque l'attention est attirée sur nous, sur notre corps ; 3) elle paraît affectée surtout de qualités agréables ou désagréables³. »

Nous rapprocherons cette définition à celle plus récente de Sanders et Scherer (2009) qui considèrent les émotions comme « *un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants par l'organisme*⁴. » Majoritairement, les manifestations expressives des émotions se rapprochent aux expressions faciales, les plus universellement reconnues sont la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût. A ces émotions que l'on peut qualifier de base

² E. Thommen, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010, P 7.

³ A. Binet, L'année psychologique, 1910, P.33.

⁴ E. Thommen, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010, P 7.

peuvent s'ajouter une myriade de variations émotionnelles comme « *l'intérêt, l'acceptation, l'espérance, l'excitation, la honte, le mépris, la culpabilité, l'anxiété, l'embarras et le respect*⁵. » Cette composante expressive faciale est également accompagnée par des réponses corporelles musculaires, telles que les postures et les gestes principalement des bras, des mains et de la tête.

Evelyne Thommen rapporte dans son ouvrage, les apports des neurosciences sur l'identification des zones du cerveau impliquées lors d'expériences émotionnelles, en particulier celle de la peur, la joie et la tristesse. Les circuits émotionnels du cerveau et les régulations à de multiples niveaux qui les accompagnent sont complexes. Les recherches montrent toutefois qu'une partie des stimuli arrivant au cerveau n'est pas immédiatement traitée par le cortex préfrontal, siège des pensées rationnelles, mais par une structure très ancienne, l'amygdale, qui répond rapidement aux stimuli. Nous posséderions donc un circuit des émotions rapides et un circuit du raisonnement plus lent. Nous noterons cependant que l'identification des zones impliquées dans les émotions particulières est encore très discutée. Les recherches en biologie des émotions sont relativement récentes et leurs travaux sont centrés sur le fonctionnement de l'individu adulte. « *Il n'existe pas, à notre connaissance, de recherches sur le fonctionnement normal des émotions chez l'enfant d'un point de vue biologique*⁶. »

Dans le langage courant nous utilisons les mots « émotion » et « sentiment », sans en distinguer le sens. Chacun possède cependant des significations subtiles.

L'émotion correspond à une réaction corporelle agréable ou désagréable de courte durée. Cette brièveté caractérise les émotions en réponse à un stimulus interne (une pensée par exemple) ou externe (un événement).

Le sentiment quant à lui, renvoie à la prise de conscience de l'émotion et de l'état affectif de l'individu. « *Les sentiments auraient une plus longue durée et une plus grande stabilité temporelle que les émotions*⁷. »

⁵ J. Pharand, M. Doucet, En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Presse de l'Université du Québec 2013, P 39.

⁶ E. Thommen, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010, P31.

⁷ A. Ankoun, P. Ansart, Dictionnaire de sociologie, 1999.

Quelques études empiriques soutiennent l'hypothèse de l'effet motivationnel des sentiments (aimer l'école, se sentir bien entouré, se sentir compétent) sur « *l'engagement dans l'apprentissage en début de scolarité*⁸. »

Nous ciblerons plus particulièrement les réflexions engagées sur la gestion des émotions de l'élève. Quel est leur rôle ? Quels liens tissés entre les émotions ressenties par les apprenants et les processus d'enseignement et d'apprentissage ?

I.1.3 Le rôle des émotions

Ces dernières années, les recherches sur le développement émotionnel s'intensifient de manière significative, surtout dans « *les pays anglo-saxons*⁹. » Les émotions représentent le point de départ du psychisme. « *C'est une expression à autrui de quelque chose qui est intérieur à nous*¹⁰. » Les diverses approches de l'expérience émotionnelle par les humanistes, artistes, spiritualistes, bouddhistes ou psychanalystes, rapprochent le vécu émotionnel de l'individu avec le vécu intellectuel.

I.1.4 Les émotions et les démarches d'apprentissage

Au Québec, dans le domaine de l'éducation, Moncef Guitouni psychosociologue, décrit qu'il est important à ses yeux, de savoir identifier, comprendre les émotions exprimées par les apprenants. Cette prise en compte crée l'approche nécessaire avec l'autre, étaye les démarches d'apprentissage.

En éducation, qu'il s'agisse de manifestations physiologiques (rougeur, pâleur...) ou expressives (joie, tristesse, colère...), des émotions surgissent et transmettent un message qu'il convient de décoder. M Guitouni (1983) parle d'interférence de

⁸ J. Pharand, M. Doucet, En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Presse de l'Université du Québec 2013, P 29.

⁹ C. Zaouche Gaudron, Le développement social de l'enfant, du bébé à l'enfant d'âge scolaire, Dunod, 2015. P 9.

¹⁰ C. Zaouche Gaudron, Le développement social de l'enfant, du bébé à l'enfant d'âge scolaire, Dunod, 2015. P 11.

l'émotionnel qui survient parfois à l'improviste et brouille les capacités de l'élève à apprendre.

En classe, dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage, la présence des émotions dans la communication entre un ou plusieurs enseignants et ses élèves est indéniable. Comment observer ces émotions et comprendre les motifs de ces réactions ? Expressions faciales, postures, gestes constituent un véritable langage.

*Une récente recherche menée au Québec*¹¹ rend compte de manifestations expressives d'émotions ressenties par des enseignants et leurs élèves lors de séquences d'enseignement. Elles ont été filmées, des émotions ont été verbalisées et les motifs pouvant les expliquer ont été donnés.

Les indices d'observation chez six enseignants (trois hommes et trois femmes) et cent vingt-neuf élèves âgés de 10 à 12 ans concernaient :

- les postures positives (enseignant : se tenir debout face au tableau.../ Elève : s'asseoir droit, face à la classe..), neutres (enseignant : aucune/ Elève: se tenir la tête avec les mains, se retourner...) et négatives (enseignant : aucune.../ Elève : se lever, se déplacer, coucher la tête sur un bras...);
- les gestes positifs (enseignant : se servir des mains pour compter, douter d'une réponse, pointer une affiche.../ Elève: lever le bras pour répondre, se servir d'un taille-crayon...), neutres (enseignant : effectuer des gestes circulaires, enlever et remettre ses lunettes.../ Elève: agiter la main pour attirer l'attention...), négatifs (enseignant : « manipuler » une bague, un crayon.../ Elève: jouer avec les objets devant soi, regarder dehors...)
- les expressions faciales positives (enseignant/ Elève : joie, sourire, surprise...) et négatives (enseignant et élève : colère, anxiété, lassitude...).

Les limites des instruments de mesure concernant l'enregistrement vidéo n'ont pas empêché l'atteinte des objectifs de la recherche. Elle aura aidé les enseignants à prendre en considération leurs émotions, à les nommer pour mieux les gérer. Comprendre ses propres émotions et celles des autres est une

¹¹ J. Pharand, M. Doucet, En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Presse de l'Université du Québec 2013, P 47.

compétence dont l'acquisition favorise les processus d'enseignement et d'apprentissage.

« *La frontière entre l'enseignement et la recherche est poreuse*¹² »

Cette recherche collaborative a permis de recenser les émotions favorables à l'enseignement que sont la joie, l'intérêt, la participation, l'écoute, le calme et la passion pour le métier.

Les émotions défavorables sont : la colère, le dégoût, la crainte et la culpabilité.

Les émotions favorables aux apprentissages sont la joie, la surprise et l'intérêt. Les émotions défavorables à l'écoute et aux apprentissages sont le désintérêt, la crainte, la colère et la joie. La présence de la joie dans cette catégorie peut étonner car elle est habituellement associée à des émotions positives. Cependant dans ce cas, les élèves disent être dérangés par leur désir de suivre les autres, de bavarder sans pouvoir s'arrêter, de plaisanter.

Encore en cours, cette réflexion poursuivie auprès des mêmes enseignants et de nouveaux élèves tend à développer désormais les compétences émotionnelles des uns et des autres afin que chaque acteur engagé progresse dans le décodage des émotions, leurs associations à des événements déclencheurs, leurs explications, l'autorégulation de leurs effets sur l'enseignement ou l'écoute, l'attention et la concentration en classe. Les psychosociologues définissent par compétences émotionnelles, « *un ensemble de capacités, d'habiletés, de connaissances et de stratégies mobilisées dans l'action pour faire face, de manière efficace, à des situations interpersonnelles qui suscitent des émotions diverses*¹³. »

¹² P. Veyne, Et dans l'éternité je ne m'ennuierai jamais. Albin Michel, 2014, P 151.

¹³ J. Pharand, M. Doucet, En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Presse de l'Université du Québec 2013, P 39.

Conjointement à la recherche collaborative, plusieurs équipes d'enseignants et de chercheurs du Québec réfléchissent ensemble aux stratégies d'enseignement des habiletés sociales.

Les habiletés sociales font référence à « *l'ensemble des capacités qui permettent de percevoir et de comprendre le message communiqué par les autres, de choisir une réponse à la situation parmi différentes alternatives et de l'émettre en utilisant des comportements verbaux appropriés et socialement acceptés*¹⁴. »

De la plus simple comme dire « bonjour » et « merci » à des habiletés permettant de composer avec ses émotions pour les reconnaître, les exprimer et les gérer à celles pour trouver des solutions de rechange à l'agression, à la gestion du stress. L'élève et l'enseignant se mobilisent pour agir ensemble et être plus compétent individuellement et collectivement.

Une question se pose désormais qui est celle de la régulation des émotions dans un contexte donné.

I.1.5 La régulation des émotions

J-J Gross (2008) psychophysiologue, professeur à l'Université de Sandford, définit la régulation des émotions comme la manière dont « *nous essayons d'influencer les émotions que nous ressentons, quand nous les ressentons et comment nous expérimentons et exprimons ces émotions*¹⁵. »

Le coping ou *stratégie d'ajustement en français*¹⁶ constitue une piste de régulation des émotions. Le coping comprend deux axes principaux qui sont tout d'abord le changement des conditions pouvant générer l'expression d'émotions négatives (comme veiller aux placements des apprenants en classe ou encore élaborer des règles de vie en coopération avec les élèves qui seront connues et mieux comprises par tous...) puis la régulation des émotions.

Chez l'enfant, il faut distinguer l'émotion elle-même de sa régulation qui concerne les changements corporels et psychiques associés à l'émotion ressentie.

¹⁴ J.Favrod, L.Barrelet. Efficacité de l'entraînement des habiletés sociales, 1993. P 85.

¹⁵ E. Thommen, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010, P52.

¹⁶ E. Thommen, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010, P52, 53.

La capacité à réguler de manière optimale ses émotions est liée « *aux caractéristiques stables de la personnalité que sont le contrôle et la réactivité émotionnelle*¹⁷. »

Le contrôle de soi exige l'effort et présente donc une part volontaire importante. A cela s'ajoute la notion de contrôle réactif qui serait une réactivité automatique de l'enfant face aux stimuli extérieurs. Cette régulation, généralement involontaire ferait partie du tempérament.

Le tempérament, « *correspond à des traits stables de la personnalité. L'approche tempéramentale considère que ces traits de personnalité sont déterminés de manière précoce et même innée. Elle s'oppose à la conception d'une détermination des traits de personnalité uniquement par le milieu socioculturel*¹⁸. »

Evelyne Thommen présente dans son ouvrage, les résultats et l'analyse d'une recherche de « Cameron et al. (2005) » qui a testé sur quatre groupes de rats, leur degré d'anxiété en fonction de la manière dont ils ont été élevés.

Composantes de la recherche: petits de mères maternantes élevés par une mère maternante ou par une mère non maternante ; petits de mères non maternantes élevés par une mère non maternante ou par une mère maternante. Les résultats en termes d'anxiété révèlent que seuls les bébés issus d'une mère peu maternante et élevés par une mère peu maternante présentent une anxiété forte. Ce qui est vrai pour le rat ne l'est pas nécessairement pour l'être humain, mais le fait qu'il soit possible de montrer un effet épigénique pour un animal donne des arguments pour envisager un effet semblable chez l'humain. Si l'éducation d'une mère ratte peut modifier l'anxiété d'un raton, alors il est fort probable qu'une mère de l'espèce humaine puisse faire de même. « *La famille au sens large exerce une influence sur le développement de la régulation chez l'enfant*¹⁹. »

Le contrôle de soi est une capacité qui se développe tout au long de la vie, mais c'est durant la petite enfance que l'enfant apprend à gérer ses émotions.

La culture éducative influence la régulation des émotions comme la colère.

¹⁷ E. Thommen, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010, P55.

¹⁸ E. Thommen, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010, P55.

¹⁹ E. Thommen, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010, P57.

C'est dans l'interaction avec les autres humains que l'enfant apprend à réguler ses émotions et à se comporter dans les normes de sa culture, de sa famille et de sa société.

Rappelons à ce stade du développement qu'un enseignant peut agir sur des variables éprouvées de gestion des émotions, uniquement dans le contexte de la classe ; par la mise en œuvre de stratégies d'ajustement.

Comme dans les enseignements scientifiques lors d'une démarche d'investigation, nous devons faire avec les représentations des élèves pour aller contre.

I.1.6 L'expression des émotions dans une société en mutation

Chaque époque a un principe organisateur et une forme instituante. « *Force est de constater que nous baignons dans un débordement d'émotions, des jeux et de l'éphémère, du triomphe de l'excès*²⁰. » R. Josset.

Nous pourrions rajouter à cela que nos élèves étudient au sein d'un collectif où se côtoient désormais plusieurs religions, langues, provenances et mœurs. Pour eux comme pour les enseignants, « *le multiculturalisme est de règle*²¹. »

A la maison, les enfants sont pour la plupart, formatés par les médias, diffusés par des adultes qui ont méticuleusement détruit leur faculté d'attention en réduisant la durée des images (films, jeux...) à sept secondes et le temps de réponse aux questions à quinze.

Une étude Microsoft Canada du printemps 2015 révèle que la capacité d'attention de l'homme est passée de douze secondes en l'an 2000 à huit aujourd'hui.

L'appétence pour les écrans est la principale responsable de cet affaiblissement. Force est de constater que le monde de vie digital réduit les facultés humaines à se concentrer sur un seul point ou sujet d'écoute et de réflexion.

Le monde virtuel dans lequel évoluent les élèves, n'excite pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre ou du cahier.

²⁰ R. Josset, *Le Baroque*, CNRS Edition, 2015.

²¹ M. Serres, *Petite Poucette, Manifestes* Le Pommier, janvier 2013. P 9.

Par téléphone, ils accèdent à toutes personnes ; par GPS, en tous lieux ; par la Toile, à tout le savoir. Ils ne sont plus dans un schéma hiérarchique et pyramidal, mais s'assument désormais d'eux-mêmes.

L'ordinateur change nos relations et nos cognitions. Il est notre mémoire.

Les facultés de mémorisation sont appareillées, externalisées.

En classe, je constate que les élèves gèrent plusieurs informations à la fois. Ils ne « se posent pas », ne « s'ennuient pas », ils bougent et bavardent. La voix est présente en permanence ; l'attention, la concentration et la mémorisation de plus en plus difficiles.

Comme le dit Michel Serres « *les enfants n'ont plus la même tête et n'habitent plus le même espace*²² ».

Un paradoxe toutefois, lorsqu'en début d'année je demande à mes élèves :

« De quoi ils ont besoin pour se sentir bien à l'intérieur d'eux-mêmes en classe, pour apprendre dans les meilleures conditions ? »

Cette réflexion dans laquelle je m'engage également me permet d'établir ce que j'appelle un « contrat de classe ». Hiérarchisés, les paramètres cités sont : le calme, le respect puis la sécurité.

« J'ai besoin de calme pour écouter, apprendre...mais je ne sais pas comment faire ? Je ne peux pas m'empêcher de bouger, de parler, de manipuler mes crayons... ; c'est sûrement le stress. » Tom, 10 ans.

L'école est peut-être face à un bouleversement dans lequel « *une vieille pédagogie s'épuise et où la nouvelle se cherche encore*²³.

*Au-dessus du cou de nos élèves restent désormais l'intuition, l'innovation et la pensée. A l'ordinateur ; le souvenir*²⁴. »

C'est dans la quête permanente d'un nouvel équilibre que s'expriment les émotions et l'innovation.

²² M. Serres, Petite Poucette, Manifestes Le Pommier, janvier 2013. P 13.

²³ M. Serres, Petite Poucette, Manifestes Le Pommier, janvier 2013. P 59.

²⁴ M. Serres, Le Gaucher boiteux, puissance de la pensée, Essai Le Pommier, Mai 2015, P 68.

Dans cette nouvelle école en devenir, qu'en est-il de la prise en compte et de la gestion des émotions, dans les assises institutionnelles ?

I. 2 L'assise institutionnelle

I.2.1 Les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2008

Nous pouvons nous interroger désormais sur la place qu'occupent les émotions de l'élève dans l'évolution du principe du socle commun défini par le décret du 11 juillet 2006. Principe dans lequel « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. »

*Les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2008*²⁵ évoquent dans le premier palier pour la maîtrise de socle commun, la compétence 7 de l'autonomie et de l'initiative où l'élève doit être capable « **d'écouter** pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité. »

Dans le deuxième palier, cette compétence évolue et l'élève doit être capable de « montrer une certaine **persévérance** dans toutes les activités » au terme de sa scolarité à l'école primaire.

« Le rapport annexé » à la loi du 8 juin 2014, invite à « repenser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de mieux l'articuler avec les enseignements. » Il indique que « la conception et les composantes du socle commun seront réexaminées par le Conseil Supérieur des programmes afin qu'il devienne le principe organisateur de l'enseignement obligatoire dont l'acquisition doit être garantie à tous. »

Tout au long de la scolarité obligatoire, les élèves s'approprient des savoirs et acquièrent des compétences, dans tous les grands champs de « l'expérience et de la connaissance. » Lors d'une « authentique démarche d'apprentissage », connaissances et compétences sont donc étroitement liées et complémentaires.

²⁵ Ministère de l'Éducation nationale, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. 19 juin 2008.

Les connaissances et compétences à acquérir dans le cadre du socle commun relèvent de cinq domaines de formation²⁶, dont le deuxième évoque « les méthodes et outils pour apprendre. »

Les objectifs de connaissances et de compétences définis dans ce domaine, soulignent que l'élève doit être capable « d'organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages. Pour y parvenir, il a développé sa curiosité. Il s'intéresse aux connaissances et met en œuvre les capacités essentielles que sont **l'attention**, la mémorisation, la mobilisation de connaissances, de ressources physiques, **la concentration**, le goût de l'échange et du questionnement, le respect des consignes. »

Rappelons ici les deux définitions du Larousse illustré de l'attention et de la concentration :

- L'attention est « la capacité de concentrer volontairement son esprit sur un objet déterminé. »
- La concentration est « l'action de faire porter toute son attention sur un même objet. »

D'après William James, psychologue américain, être attentif pour un élève c'est « regarder, écouter, toucher, goûter...pour faire exister l'information nouvelle dans son esprit. »

La concentration est un état de l'attention dans lequel le coût attentionnel est centré sur une tâche unique, ce qui permet d'employer le maximum de capacités cognitives. Elle implique une notion de durée et peut, de ce fait, être assimilée avec la notion d'attention soutenue.

La prise en compte des capacités d'attention et de concentration de l'élève dans les démarches d'apprentissages, apparaît donc clairement dans le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 8 juin 2014.

I.2.2 Les axes principaux du programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée 2014.

²⁶ Ministère de l'Éducation nationale, Conseil supérieur des programmes, Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture. 8 juin 2014.

Le 3 juillet 2014, le Conseil Supérieur des programmes articule aux finalités éducatives générales, définies par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013, *les axes principaux du programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée*²⁷, pour une consultation nationale.

La culture morale et civique comporte quatre dimensions, étroitement liées entre elles : une dimension sensible (culture de la sensibilité) ; une dimension normative (culture de la règle et du droit) ; une dimension cognitive (culture du jugement) et une dimension pratique (culture de l'engagement).

C'est dans le domaine de la culture de la sensibilité que les mots, émotions et sentiments apparaissent en ces termes : « la sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. Mais cette sensibilité doit s'éduquer et appelle le retour réflexif sur les expressions premières **des émotions et des sentiments, l'élucidation de leurs motifs ou leurs mobiles, leur identification, leur mise en mots et leur discussion**. L'élève devra être capable d'identifier et de nommer ses émotions et ses sentiments. »

1.2.3 Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO spécial du 26 mars 2015.

A l'école maternelle, l'élève « *doit se construire comme personne singulière au sein d'un groupe*²⁸. »

À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement **leurs émotions et leurs sentiments**. Il est

²⁷ Ministère de l'Éducation nationale, Conseil supérieur des programmes, Projet d'enseignement moral et civique. 3 juillet 2014.

²⁸ Ministère de l'Éducation nationale, Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO spécial du 26 mars 2015.

attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.

1.2.4 Le projet de programme pour les cycles 2 et 3 du 9 avril 2015

*Le projet de programme pour le cycle 2 du 9 avril 2015*²⁹, stipule quant à lui dans le domaine 3 de la formation de la personne et du citoyen que « l'expression des **émotions et des sentiments**, leur régulation, la confrontation des perceptions à celles des autres s'appuient sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive. » Au cycle 3, « tous les arts concourent au développement de la sensibilité et l'ensemble des disciplines doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres. »

1.2.5 Le guide intitulé « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire ».

Ministère de l'Education nationale du 16 octobre 2013

Rajoutons que le 16 octobre 2013, le *Ministère de l'Education nationale*³⁰ a publié le guide intitulé « *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » qui propose des pistes aux équipes pédagogiques pour améliorer la vie des enseignants et des élèves à l'école. Depuis une trentaine d'années, la notion de climat scolaire fait l'objet de recherches qui incluent les études sur « l'effet classe » et « l'effet maître. »

Les actions sur le climat scolaire visent notamment à améliorer la réussite scolaire, « un bon climat améliore l'implication des élèves dans les apprentissages et développe l'estime de soi »; à améliorer le moral des élèves et des enseignants, « un climat scolaire serein permet de réduire le stress, d'éviter l'isolement » et à réduire les inégalités, « un bon climat augmente les réussites scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques. »

Remarquons que le Projet de l'Académie de Toulouse 2014-2017 cible comme premier axe, l'engagement pour la réduction des inégalités scolaires.

²⁹ Ministère de l'Education nationale, Conseil Supérieur des Programmes. Projet de programme pour les cycles 2 et 3. 9 avril 2015

³⁰ Ministère de l'Education nationale, Agir sur le climat scolaire à l'école primaire. 2013

Le guide établit des « facteurs à risques » et des « facteurs protecteurs » autour des actions sur le climat scolaire, comme par exemple les comportements individualistes qui tendent à être dépassés par un renforcement des comportements prosociaux. Ce guide peut être utilisé par une équipe pédagogique en amont pour la conduire à une enquête de climat scolaire, qui permettra de dépasser le ressenti et de disposer de données objectivées ; en aval de l'enquête de climat scolaire, afin d'assurer un suivi ; de façon indépendante, pour faire le point dans l'école, ou à l'occasion d'une réflexion sur le projet d'école.

Pour conclure sur ce chapitre institutionnel en évolution, les capacités d'attention, de concentration sont définies comme des points qui influencent l'efficacité des apprentissages.

Pour acquérir une culture de la sensibilité, l'élève doit être capable de nommer et d'identifier ses émotions et ses sentiments « *à partir de situations concrètes de la vie scolaire, mais aussi à partir de la confrontation avec la diversité des œuvres et des textes, et dans toutes les disciplines*³¹. »

L'analyse de la place occupée par l'expression des émotions des élèves dans les assises institutionnelles révèle d'une part qu'ils doivent développer cette compétence au travers de séquences suivies dans les domaines culturels littéraires et artistiques. D'autre part, les élèves seront amenés à réfléchir sur les expressions premières des émotions et des sentiments, l'élucidation de leurs motifs ou leurs mobiles, leur identification, leur mise en mots et leur discussion, dans le cadre de l'enseignement moral et civique de l'école élémentaire.

Des fondements institutionnels sont posés.

³¹ Ministère de l'Éducation nationale, Conseil supérieur des programmes, Projet d'Enseignement moral et civique. 3 juillet 2014.

Des questions de mise en œuvre surgissent dans le recueil de données obtenu auprès des professeurs stagiaires. Plus particulièrement sur les procédures de développement des compétences sociales, civiques et d'autonomie des élèves.

L'analyse de ces données est l'objet du deuxième volet de ce mémoire.

VOLET 2

Le recueil des données

L'analyse

2. Le cadre

2.1 Le stage d'observation – Septembre 2014

Dans le cadre d'un stage d'observation, les professeurs stagiaires suivis cette année en cotutorat ; Samira, Françoise et Clément sont venus trois jours dans ma classe au mois de septembre 2014

J'enseigne dans une classe de 24 élèves de cm2 à l'école primaire Henri-Matisse, qui regroupe 380 élèves, dans la commune de Saint-Sulpice du département du Tarn (plus de 9 000 habitants).

Tous les trois ont ainsi pu observer le fonctionnement de « la table des émotions » citée dans le premier volet du mémoire (**annexe.1**).



En voici les composantes, les outils et la démarche :

Sur une table en fond de classe, des objets issus pour certains des classes découvertes des années précédentes symbolisent chacun une émotion.

L'ourson « Steeve » exprime la tristesse.

Le poisson « Réglisse » et le lézard « Harry », la joie.

La chouette « Edwige », l'excitation.

A cela s'ajoute « le pot à colère » (dans une bouteille plastique de la craie rouge est écrasée et diluée dans de l'eau) ; « le pot à concentration » (dans une bouteille plastique de la craie orange est écrasée et diluée dans de l'eau), les couleurs ne

sont pas choisies au hasard, elles symbolisent les émotions exprimées; le carton de « la peur » ; celui de « la jalousie » et enfin « la boîte à mauvaises pensées ». Dans cette boîte, les élèves glissent dans la journée si nécessaire, des morceaux de papier sur lesquels ils expriment « des mauvaises pensées ». Cette expression peut passer également par le dessin, comme celui d'un gros point rouge pour exprimer une forte émotion « négative ».

Ces mots sont confidentiels. Je ne les lis pas et les brûle à la fin de chaque mois (symbolique issue de la tradition du carnaval ; monsieur carnaval est « brûlé » à la fin du défilé, emportant avec lui toutes les mauvaises pensées de l'assemblée).

Le premier jour de l'année scolaire, j'explique aux élèves ce que sont les émotions et que leur expression par le biais de chaque objet, les aidera à exprimer ces variations pour mieux les évacuer, écouter et apprendre.

L'objet comme part de soi est un « *facilitateur*³² » d'expression des émotions.

J'émet l'hypothèse que cette démarche favorise l'instauration de temps propices aux enseignements et aux apprentissages.

Dès qu'un élève en éprouve le besoin, il prend un objet, le pose sur sa table.

Aucune question de ma part ne lui est posée, aucune discussion engagée s'il n'en n'éprouve pas la nécessité.

L'élève repose ensuite l'objet sur « la table des émotions » lorsqu'il le juge opportun.

Les stagiaires ont remarqué que les objets ne restaient jamais toute une journée sur les tables des élèves, illustration de la définition de l'émotion développée dans le premier volet du mémoire et caractérisée par une expression de courte durée contrairement au sentiment.

Ils ont observé également que les élèves se partageaient à tour de rôle les objets, si nécessaire.

A l'émotion de surprise, les PES voyant pour la première fois un tel dispositif dans une classe, a succédé la question du « jeu » :

³² C. Zaouche Gaudron, Le développement social de l'enfant, du bébé à l'enfant d'âge scolaire, Dunod, 2015. P 87.

« Les élèves ne jouent-ils pas avec les objets, en particulier les peluches ? »

Auquel cas les objectifs fixés par le dispositif ne sont pas atteints.

Force est de constater en effet que quelques élèves jouent (principalement les garçons); d'autres encore n'osent pas les utiliser, par inhibition ou parce que « ce n'est plus de leur âge...Manon ; Maëlle). A ce propos, nous pouvons remarquer que les résultats des recherches actions menés au Québec sur l'importance des émotions et sentiments de l'élève sur les apprentissages sont fréquemment mis en corrélation avec les genres masculin et féminin.

Autre remarque sur les « émoticônes », ces hordes de petites têtes jaunes escortées d'images appelées « émojis » figurant nos émotions et qui envahissent la planète. D'abord sur les forums, puis dans les SMS, elles sont partout et ont même une encyclopédie. D'après le docteur en sciences du langage Pierre Halté, « la vraie révolution c'est le canal par lequel les émotions sont échangées pour communiquer de manière spontanée, comme dans une conversation. Elles ont créé de plus un nouveau besoin : celui d'exprimer son état d'esprit à l'attention d'un correspondant qui ne nous voit pas et n'entend pas le son de notre voix »
Juillet 2015.

« L'objet » utilisé en classe constitue un canal d'expression d'émotions.

J'explique aux professeurs stagiaires que la mise en œuvre prend du temps et qu'il faut laisser à chaque élève la durée nécessaire à la compréhension du dispositif, de son rôle dans les apprentissages. Elle passe aussi par l'élaboration en coopération des règles de vie de la classe et par les apports culturels transmis, les mots appris et mémorisés dans le cahier de culture humaniste, tout au long de l'année scolaire, au travers de projets donnant du sens aux enseignements et apprentissages (domaines littéraires, artistiques mais aussi scientifiques).

Les trois professeurs sont revenus au mois de juin et ont pu constater cette évolution soit par l'observation, soit par des questions posées directement aux élèves.

2.2 Le cotutorat

Lors des rencontres avec les professeurs à l'ESPE d'Albi, des mois de septembre, octobre et novembre 2014, j'ai constaté que ces rendez-vous octroyaient un espace et un temps au cours desquels ils « exprimaient leurs émotions ».

« Ces moments nous font du bien...on les attend avec impatience ».

A mes questions volontairement ouvertes: « comment allez-vous ? Quelles sont vos questions, vos préoccupations, de quoi avez-vous besoin ? » Je pensais devoir répondre principalement par un étayage sur l'élaboration des séquences. Force a été de constater que les demandes à mon égard s'orientaient sur la gestion d'élèves colériques, boudeurs, tristes (pleurs), avachis sur leur bureau, apathiques ou au contraire énervés, très, très bavards, agités...particulièrement lors du retour de la pause méridienne.

« J'ai préparé une séance d'histoire dans le cadre d'un projet de cycle 3. Les regroupements, les outils(TUICS), les documents étaient variés. Les élèves étaient agités, peu attentifs ! C'est très décourageant ! » Clément.

La dimension de la réaction professionnelle (ou de l'accomplissement professionnel) est relié au sentiment d'efficacité par rapport à son travail, à ses compétences et à son estime de soi.

Le soutien dans l'élaboration des séances ou des séquences intervenait en fin d'entretien, soit 1/3 du temps des échanges.

J'étais face à « une situation problème ». Parfois je n'avais pas de « solution » à proposer. Certaines réponses nécessitaient de ma part réflexion et recherche.

Notre première démarche de résolution a été la mise en œuvre, la rédaction en coopération avec les élèves de règles de vie de la classe, sous la forme de droits et de devoirs.

Françoise a décidé par la suite de mettre en place auprès des CM1/CM2, une « table des émotions ». Samira et Clément souhaitaient revenir dans ma classe pour s'approprier le sens donné à cette démarche, avec plus de recul et une expérience de vécu de classe. De par nos emplois du temps respectifs, cette seconde observation n'a pu s'effectuer qu'au mois de juin 2015.

Les trois professeurs stagiaires, en attente alors de leurs nouveaux postes souhaitaient la mettre à l'œuvre l'année prochaine.

Dans le cadre du Master, au fil des premiers mois, j'ai donc peu à peu défini les grandes lignes de la problématique en ancrant mes réflexions sur « ces nœuds » exprimés par chacun des professeurs stagiaires.

En tant que formateur, il était nécessaire d'approfondir mon cheminement engagé cinq ans plus tôt sur l'expression et la gestion des émotions des élèves dans les enseignements et apprentissages.

2.3 La méthodologie de collecte des données

L'échantillon était composé de trois professeurs stagiaires et de 78 élèves.

Le carnet

A la fin du mois de décembre 2014, j'ai fourni à chaque professeur stagiaire un petit carnet sur lequel je leur demandais de mémoriser les situations de classe qui leur posaient problèmes.

La question notée sur la première page était la suivante :

« En classe, vous me dites être confrontés à des situations dans lesquelles les élèves expriment des perturbations affectives ou encore à des élèves qui régulièrement vous semblent ailleurs. Quelles descriptions feriez-vous de ces situations ? »

La date du retour des carnets a été fixée au 4 mars 2015. (**Annexe 2**)

L'enregistrement audio

Les notes ont été analysées, des « solutions » proposées.

Les résultats ont abouti à un enregistrement audio du vécu de chaque professeur au mois d'avril (**Annexe.3**).

2.4 Les résultats et l'analyse des données recueillies dans les carnets

Voici répertoriées à partir des carnets, les situations vécues par les professeurs stagiaires dans leur classe respective.

- Elèves colériques, boudeurs, tristes (pleurs) ;

Samira :

« Brice a été durant toute la période 1 (de la rentrée jusqu'à la Toussaint), un élève plutôt calme, malgré ses difficultés scolaires.

On pouvait le sentir rapidement angoissé face à une situation d'apprentissage nouvelle, mais il suffisait de prendre le temps de le rassurer pour qu'il s'investisse dans la tâche. La maman m'avait en effet prévenue dès la rentrée des difficultés de Brice comme de son tempérament anxieux.

Cependant, après les vacances de la Toussaint, Brice est apparu méconnaissable. Son comportement d'abord négatif en dehors de la classe (violences pendant les récréations et les temps périscolaires) s'est peu à peu immiscé dans le cadre de la classe. Brice s'est mis à piquer **des colères** lorsqu'on l'interpellait pour des évènements plus ou moins importants.

La moindre remarque, même anodine pouvait déclencher chez lui une sorte de sentiment **d'injustice** d'abord, puis de rejet. Peu à peu, il est apparu que plus l'on reprenait Brice sur son comportement plus il avait tendance à cultiver ce personnage.

Cet élève de CE2, qui au départ jouait surtout avec les filles, a modifié totalement son comportement et son cercle amical. J'ai rapidement pensé que ce changement brutal était peut-être lié à une modification dans le cadre familial. »

- Elèves « ailleurs » ;

Clément :

J'interroge un élève sur « ses absences » répétées :

« Je préfère **regarder dehors** parce que je ne comprends pas tout ce que tu dis maître. »

Françoise:

Elle dit d'un élève, « qu'il masque ses émotions car **il s'échappe** dans un autre monde très lointain ».

- Elèves qui « jouent » avec leur matériel scolaire, mâchouillent leur stylo et règle ;

Samira :

« Dès la rentrée, j'ai été assez interpellée par Mathéo. Cet élève, qui ne présente pas de difficultés particulières, **ne peut s'empêcher de mordiller son matériel**

scolaire. Il ne s'agit pas du simple « machonnage » de crayon, mais bien d'une forme de compensation. Il a tendance à mettre à la bouche tous les objets qui l'entourent, un peu comme un élève de maternelle, et reste concentré à croquer et à mordiller son matériel pendant de longues minutes (stylo, trousse, gomme, règle, fermeture de son cartable!). Pourtant, cet élève de Ce1 ne manque pas de « maturité ».

Comme j'ai pu le dire, il ne s'agit pas d'un élève présentant de difficultés particulières, qu'elles soient cognitives ou sociales. Ce comportement m'a pourtant induite en erreur au départ. J'ai pensé qu'il s'agissait d'un élève qui avait des difficultés et j'ai été persuadée pendant quelques temps que ce comportement ne pouvait lui permettre de suivre les consignes ou de faire son travail correctement. J'ai longtemps pensé que cet élève était « ailleurs », de manière permanente. L'enseignante qui prend en charge la classe le reste de la semaine a eu le même avis que moi concernant cet élève. On avait l'impression que c'était un élève qui ne suivait pas, qui devait sûrement avoir du mal à comprendre les consignes et de ce fait, à se mettre dans la tâche. Nous avons même été jusqu'à l'inscrire en APC, pour mieux saisir ces difficultés. C'est à ce moment-là que nous nous sommes rendues compte, très rapidement, qu'il s'agissait d'un élève très pertinent, qui n'avait pas de difficultés particulières, et même très impliqué et très soigneux dans la plupart des tâches scolaires. Ses résultats n'ont fait que confirmer cela au fil des semaines suivant la rentrée.

Comment expliquer alors ce rapport aux objets, s'il ne s'agit pas d'ennui ou de difficultés scolaires ? »

Elèves avachis sur leur bureau, apathiques ou au contraire énervés;

Samira :

« A l'opposé de ces élèves qui ont besoin de manipuler des objets, d'être actifs avec leurs doigts, je fais également face assez régulièrement à des élèves **inactifs**, et même **apathiques**. »

Elèves « embêtant » leurs voisins de table/faisant autre chose ;

Françoise:

« Mathias est un élève qui **perturbe** sans cesse le déroulement de la classe et la concentration de ses camarades. Elève pourtant très pertinent, qui participe énormément durant les échanges collectifs, son comportement affecte la concentration de tous. Ses camarades en viennent à lui demander de se taire et m'interpellent sans cesse pour me faire part de ses actes.

Il s'agit d'un élève qui est sans cesse attiré par tout ce qui l'entoure ; il va se mêler du cahier de ses voisins, jusqu'à parfois remettre en cause le travail qu'ils produisent. Il va m'interpeller pour rapporter un fait produit par des élèves pourtant placés loin de lui. Il ne peut se concentrer sur une tâche ou sur un exercice plus de dix minutes. Le moindre événement extérieur va couper sa concentration. D'ailleurs, et même si cela s'est amélioré avec le temps, Mathias **avait du mal à rester assis.**

Il était souvent nécessaire de lui rappeler qu'il devait s'asseoir. Il ne se rendait pas forcément compte qu'il était debout et qu'il se déplaçait vers « l'objet » qui pouvait l'interpeller à ce moment-là. »

Elèves bavards.

Clément (en charge d'une classe CE2):

« Quel que soit le niveau observé, et sûrement quelles que soient les classes, le comportement le plus récurrent reste **les bavardages**. Quelques élèves de la classe sont si bavards qu'ils interviennent et commentent à peu près tout ! Il est souvent vain de les changer de place car ils bavarderont, quels que soient leurs voisins de table. »

Le bavardage, un effet de notre société de l'immédiat et du simultané ?

Les parents se montrent ambivalents, souvent fiers de la vivacité de leur enfant « *pipelette*³³ » qui raconte ce qu'il vit, ce qu'il fait mais qui se plaignent d'être très vite débordés ou d'être face à des enfants très dispersés. « *Ils parlent, ils parlent, ils parlent sans arrêt, dans un bourdonnement perpétuel*³⁴. »

³³ S. Morgensen, La classe pipelette. Ecole des Loisirs. Août 2014.

³⁴ S. Morgensen, La classe pipelette. Ecole des Loisirs. Août 2014. P7.

« Je ne hais pas la maîtresse. Elle essaie d'être gentille, ne me donne pas de punitions comme la maîtresse du CE2 mais je ne peux pas m'arrêter de dire des trucs à Enzo et de ricaner. J'adore surtout me moquer des autres élèves . C'est un plaisir qui ne peut jamais attendre³⁵. Renaud CM2. »

Quantité de parents ont voulu bien faire en écoutant leur progéniture jusqu'à lui accorder une place débordante. *« Mal comprise, cette attention à la parole de l'enfant a fait des dégâts. Il faut l'écouter quand il parle de ce qu'il ressent, de ce qui lui arrive...mais on n'est pas obligé de l'écouter tout le temps³⁶... »*

Le bavardage répond aussi à deux crédo de notre époque, le « tout à la fois » et le « tout de suite », ce qui laisse peu de place à la réflexion, à l'introspection ou même à l'ennui dans un univers ultraconnecté. Aussi beaucoup de bavards s'estiment multitâches, capables d'écouter et de bavarder en même temps.

Nous pouvons rajouter que ces bavardages ne sont pas qu'une étape passagère de l'école élémentaire. Les professeurs d'université, jusqu'ici peu exposés, remarquent à présent des élèves de classe préparatoire qui parlent en cours comme dans une cafétéria, répondent à voix haute à un coup de fil...

La recension des émotions ressenties par les élèves en réussite scolaire ou en difficultés, manifeste les expressions de la colère, de la tristesse, de l'excitation, le désintérêt ou encore de la joie, si l'on considère qu'elle entraîne agitation et bavardages comme décrit dans le premier volet et expliqué par Renaud, élève d'une classe de CM2.

Cette mise à l'essai de recueil de données demanderait à être poursuivie dans le temps pour en dégager l'évaluation. Elle a été cependant appréciée par les professeurs stagiaires ; la prise de note les aidait à prendre du recul sur les situations problématiques vécues.

Les pistes d'actions proposées à chacun d'eux se sont inscrites dans la mise en place d'un « espace et d'un temps d'expression symbolique, orale et/ou écrite des émotions » ; par des moments de « lectures offertes » par l'enseignant où des règles d'écoute sont établies ; par des temps « *de respiration*³⁷ » en silence ; des

³⁵ S. Morgensen, La classe pipelette. Ecole des Loisirs. Août 2014. P26.

³⁶ L. Nemet-Pier, psychanalyste. Aimer ses enfants sans se laisser dévorer. Janvier 2015.

³⁷ C. Gaudin, S. Rochas, M.de Smedt, Exercices d'éveil pour petits chatons. Edition du Relié. Avril 2006

temps d'écoute musicale et par la poursuite de l'élaboration de séquences inscrites dans des projets porteurs de sens.

2.5 Les résultats et l'analyse des données recueillies des enregistrements audio.

Les professeurs stagiaires ont exploité les pistes proposées telles que la mise en place de moments calmes, d'écoutes; d'exercices de respiration ; mais aussi d'outils pour instaurer un climat de confiance avec les élèves et les familles.

Il est intéressant de relever et d'analyser les propos de Françoise et Samira :
Françoise explique :

« J'ai mis les bouteilles en place et les peluches en place et ma **binôme n'a pas accepté ça**, alors, voilà. C'est dommage. On a besoin de coopérer, de travailler ensemble, mais ma binôme, bon, c'est comme ça, c'est pas grave.

On s'entend bien mais...bon je comprends, elle a sa vie personnelle, ses enfants, elle est fatiguée. Y a des moments d'exaspération. **Alors ça explose !** Mais moi, je continue à utiliser la table des émotions quand même, les jours où je suis en classe et quand j'aurai ma classe, je la mettrai en place, c'est sûr. »

Samira rajoute :

Qu'elle n'a pas « mis en place la table à émotions, pourtant la psychologue d'une de mes élèves avait dit à sa maman que je mette en place un pot en colère. C'était rigolo car je retrouvais ce que j'avais vu dans ta classe et ce que tu nous as expliqué. Mais (silence)...**moi...j'ai peur qu'ils jouent...** alors j'hésite...**pourtant je veux l'essayer**. Ce qu'il me manque pour me lancer c'est de revenir dans ta classe et de voir avec « **mes yeux de maintenant**. »

Depuis une dizaine d'années, le monde de la recherche en éducation s'est saisi des émotions pour leur donner un statut d'objet de recherche principalement dans les pays anglo-saxons.

Nous constatons cependant que même si plusieurs chercheurs scientifiques et professionnels de l'éducation reconnaissent la place des émotions dans les enseignements et apprentissages, il existe toujours des « *sceptiques qui relèguent*

*autour du farfelu*³⁸», toutes tentatives de les prendre en compte. L'aveu pour les enseignants de la présence « d'enfants dissipés, très bavards, peu attentifs... » dans leur classe peut s'avérer compliqué car convaincus qu'il s'agit d'un signe de « non maîtrise » ou encore de difficulté à intéresser les élèves.

Une récente enquête de l'OCDE (Avril 2015) révèle qu'en moyenne 71 % des élèves (dans les pays de l'OCDE) fréquentent un établissement dont le directeur indique que les enseignants accordent autant d'importance à l'épanouissement social et affectif de leurs élèves qu'à leur réussite scolaire.

Pour la première fois, l'édition 2012 de l'enquête PISA invitait les élèves à évaluer leur sentiment de « bien-être » dans le cadre scolaire.

Il est alors intéressant de relever qu'un « *graphique de pourcentage d'élèves fréquentant un établissement dont le directeur se dit d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle parmi les professeurs de mathématiques, il existe un consensus autour de l'idée que l'épanouissement social et affectif de l'élève est aussi important que son acquisition des compétences et savoir-faire mathématiques en classe* »³⁹ place la France en dernière position sur 64 pays répertoriés (France : moins de 50%, Indonésie plus de 95%).

(Annexe. 4)

Un enseignant doit-il avoir pour objectif de valoriser autant l'épanouissement socio-affectif de ses élèves que l'acquisition de compétences et savoir-faire spécifiques aux matières scolaires ?

J'é mets l'hypothèse que l'expression, la gestion et l'analyse des émotions ressenties par les apprenants influencent les enseignements et apprentissages d'une part et qu'elles favorisent parallèlement l'étayage apporté aux professeurs stagiaires.

³⁸ J. Pharand, M. Doucet, En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Presse de l'Université du Québec 2013, P 244.

³⁹ Rapport de l'OCDE, Relations enseignants-élèves quelles incidences sur le bien-être des élèves à l'école. Avril 2015. P3.

Rajoutons que les remarques apportées dans l'annexe 3 par deux professeurs des écoles expérimentés ayant mis en place la table des émotions dans leur classe respective (l'un depuis plusieurs années, l'autre plus récemment) renforcent l'hypothèse formulée :

« La table des émotions permet aux élèves de gérer leurs émotions en autonomie totale. Ils se lèvent et vont prendre l'objet symbolique dont ils ont besoin, l'utilisent puis vont le reposer quand ils n'en ont plus l'utilité. C'est à la fois discret et en même temps je vois et les autres élèves aussi, qu'un de leur camarade est joyeux, triste, en colère ou encore qu'il a besoin de calme ; de concentration. J'utilise aussi, comme toi des « peluches » pour exprimer la peur, la joie, la tristesse, le besoin de calme. Je pense que ce côté tactile est important car il aide l'élève à transférer ses émotions pour les dépasser. Il a un support extérieur pour le reconforter, pour le calmer, pour l'aider à se concentrer ». Marc, professeur des écoles, cm2, 27 élèves.

« Comme l'éclair, l'invention bifurque ; ainsi gouverne-t-elle l'univers. Je pense, donc je bifurque. L'instabilité précède l'existence. Ce mot désigne écart à l'équilibre, cela, précisément, qui produit du mouvement ⁴⁰ » Michel Serres.

Tournons-nous désormais vers les apports de la recherche collaborative sur la prise en compte des émotions dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

⁴⁰ M. Serres, *Le Gaucher boiteux, puissance de la pensée*, Essai Le Pommier, Mai 2015, P 77.

VOLET 3

La recherche collaborative Chercheurs et praticiens

3. « Le schème de l'enquête » John Dewey

Débutons ce volet par la définition de « l'enquête » proposée par le philosophe américain John Dewey : « *L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié*⁴¹. » L'enquête constitue un moment de transition entre une situation initiale « *dont l'attribut principal est l'indétermination* » et une situation finale « *marquée par l'unification et la cohérence*⁴². »

Déroulons « le schème » de notre enquête :

3.1 « Le doute, la situation problématique, l'idée »

« Le doute » instauré par la difficulté à donner des réponses ou des pistes de réponses aux professeurs stagiaires sur la gestion d'élèves colériques, tristes, excités, constitue « l'antécédent de l'enquête » comme le définit le philosophe américain.

« La situation problématique » qui en découle revient à se demander « en quoi la prise en compte et la gestion des émotions des élèves pour favoriser les enseignements et les apprentissages peuvent-elle entrer dans le processus de formation des professeurs stagiaires ? »

« L'idée » est que, prendre en compte les émotions dans des situations de déséquilibre, les définir, les accueillir, les analyser, tenter de les comprendre et mettre en place des « outils » pour mieux les dépasser peut influencer favorablement les pratiques professionnelles.

Dans la pratique quels seraient alors les choix les plus opérationnels à déterminer parmi les « idées » ou hypothèses formulées ?

⁴¹J. Dewey, *Logique : La théorie de l'enquête*, PUF, Paris, 1967.

⁴² Aurélien Gros, *Atelier du centre de recherches historiques, Histoire et philosophie*. Juillet 2011.

<http://acrh.revues.org/3668>

3.2 « Le raisonnement »

A la croisée des chemins, appuyons-nous sur des enquêtes antérieures pour opérer des choix et « *bifurquer*⁴³. »

3.2.1 L'accompagnement des professeurs stagiaires en formation.

*Une recherche doctorale*⁴⁴ menée en 2006-2007 au Québec visait à analyser le cheminement d'un groupe de onze personnes enseignantes sur le plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle. Cet accompagnement s'effectuait dans une perspective « socioconstructiviste » ; théorie de l'apprentissage soutenue par Vygotski (1978).

La collecte et l'analyse des données révèlent :

- « Qu'il peut être inhabituel pour certaines personnes enseignantes en insertion professionnelle de prendre en compte les émotions pour comprendre une interaction dans une situation vécue de classe ;
- Que de nouvelles connaissances ont été construites au cours de l'accompagnement ;
- **De la reconnaissance, par les personnes participantes, de retombées positives dans la relation pédagogique ;**
- Qu'un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste axé sur les émotions et la compétence émotionnelle peut favoriser la prise en compte des émotions⁴⁵. »

⁴³ M. Serres, *Le Gaucher boiteux, puissance de la pensée*, Essai Le Pommier, Mai 2015, P 97.

⁴⁴ J. Pharand, M. Doucet, *En éducation, quand les émotions s'en mêlent !* Presse de l'Université du Québec 2013. P 153. Thèse de Doctorat de Nathalie Lafranchise. 2010

⁴⁵ J. Pharand, M. Doucet, *En éducation, quand les émotions s'en mêlent !* Presse de l'Université du Québec 2013. P 148. Thèse de Doctorat de Nathalie Lafranchise. 2010

Une première « idée » serait alors de prendre en compte le développement des compétences émotionnelles au sein de la formation des professeurs stagiaires par :

- la mise en œuvre **de partages** entre pairs sur des pratiques vécues en contexte d'insertion professionnelle ;
- des exercices d'entraînement de prise en compte des émotions (grilles à compléter);
- l'analyse des réactions émotionnelles ;
- **l'écriture réflexive.**

Les partages, véritables freins à la dépersonnalisation (ou déshumanisation) de la relation ; l'usage de carnets qui donnent à l'expérience, sa forme, sont des situations favorables à la mise en œuvre des enseignements vécus cette année auprès des professeurs stagiaires en cotutorat.

Toutefois la formation propre aux enseignants relative à la compréhension des émotions ne saurait utiliser les moyens utilisés dans d'autres professions (psychologues, psychiatres, éducateurs...). Il s'agit en effet de préserver la particularité de la prise en compte des émotions à l'école dans le cadre institutionnel.

« Il ne convient pas de demander aux enseignants en formation d'accomplir un travail personnel d'exploration fouillée de leur affectivité. Il conviendrait encore moins de leur prescrire l'exploration du monde affectif de leurs élèves⁴⁶. »

3.2.2 « Le coping »

La seconde hypothèse serait d'agir sur les deux axes du « coping » ou stratégie d'ajustement (Volet 1).

Le premier axe aurait pour objectif de tester et d'établir des changements de conditions pouvant générer l'expression d'émotions négatives :

⁴⁶ J. Pharand, M. Doucet, En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Presse de l'Université du Québec 2013, P 111.

- prévenir, en établissant dès les premiers jours de classe des règles de vie en coopération avec les élèves sous la forme de droits et de devoirs;
- rédiger un « contrat » de classe qui établit les « besoins » des élèves et de l'enseignant pour favoriser la mise en place de conditions sereines aux enseignements et apprentissages.
- concevoir au fil de la première période un univers social de la classe sous l'angle « *des réseaux*⁴⁷ » définis par Chantal Zaouche Gaudron où chaque membre se voit attribuer une fonction principale, mais intervenant aussi sur d'autres. La structure est donc relativement souple et flexible, subissant des aménagements au fil du temps.

Le réseau social joue un rôle dans certains aspects du « bien être » de l'élève comme l'estime de soi, l'adaptation sociale et émotionnelle, le développement de compétences sociales. Le réseau interviendrait aussi dans les situations de stress comme agent protecteur et pourrait influencer les performances scolaires.

- apprendre à reconnaître ses émotions ;
- octroyer un espace et un temps d'expressions des émotions.
- développer des projets culturels d'enseignements et d'apprentissages fédérateurs de sens.

Le deuxième axe viserait à développer la compétence de régulation des émotions par l'écoute d'une histoire, d'une musique douce et par des exercices de respiration spécifiques. Transférer l'expression d'émotions défavorables aux apprentissages sur des objets symboliques comme ceux utilisés sur la « table des émotions » peut aussi aider l'élève à les dépasser.

Développer dans un programme de recherche collaborative, les compétences émotionnelles des professeurs stagiaires dans la formation initiale et **agir** sur les deux axes de stratégie d'ajustement des émotions pour favoriser les enseignements et les apprentissages; sont les deux hypothèses sur lesquelles

⁴⁷ C. Zaouche Gaudron, Le développement social de l'enfant, du bébé à l'enfant d'âge scolaire, Dunod, 2015. P 84.

pourraient s'appuyer la dernière étape structurelle « du schème de l'enquête » de Dewey : l'expérimentation.

L'expérimentation, serait l'application concrète des hypothèses formulées pour valider la mise en place d'opérations qui modifieraient les conditions existantes.

Mesurer les enjeux favorables à la prise en compte, à l'expression et à la gestion des émotions auprès des formateurs et des élèves est un questionnement qui ouvre de nombreux « *égarements et productions* », Michel Serres.

Conclusion

La profession enseignante évolue au fil du temps, rapport nouveau avec le monde, ininterrompu.

L'enseignant au-delà des connaissances didactiques et de gestion de classe doit développer des compétences émotivo-relationnelles avec ses élèves, ses collègues, sa hiérarchie, les familles et les collectivités territoriales.

A.R Damasio professeur de neurologie, neurosciences et psychologie, affirme qu'il y a des situations où le cerveau doit être dirigé par l'émotion, d'autres, où le système relationnel doit prendre le dessus. Pour lui « la beauté de l'être humain, c'est la coexistence harmonieuse entre les deux systèmes, émotif et cognitif. »

S'il est un domaine où la subjectivité a une grande part, c'est bien celui de la réflexion à propos des émotions car cette réflexion est fortement influencée par les expériences personnelles. L'étayage théorique et l'expérience vécue en cotutorat cette année guident cependant la formulation de l'hypothèse selon laquelle développer en formation, la capacité d'un professeur stagiaire à réfléchir sur ses émotions et celles de ses élèves, dans un contexte professionnel et éthique, semble favoriser les enseignements et les apprentissages.

Force est de constater sur le terrain que le débat est vivant.

Parce qu'« *enseigner apprend l'itinérance...* » Nada Moghaizel Nasr, les chemins de la recherche et de l'expérimentation sur la dimension émotionnelle de la profession enseignante en France génèrent de nouveaux défis, de « *nouveaux voyages pour mieux saisir ce qui vient* ». Michel Serres.

BIBLIOGRAPHIE

- Ankoun. A, Ansart. P, Dictionnaire de sociologie, 1999.
- Binet. A, L'Année psychologique, 1910.
- Dewey. J, Logique, La théorie de l'enquête, PUF, Paris, 1967
- Favrod. J, Barrelet. L, Efficacité de l'entraînement des habiletés sociales, 1993.
- Gaudin. C, Rochas. S, de Smedt. M, Exercices d'éveil pour petits chatons. Edition du Relié. Avril 2006.
- Josset. R, Le Baroque, CNRS Edition, 2015.
- Ministère de l'Education nationale, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. 19 juin 2008.
- Ministère de l'Education nationale, Agir sur le climat scolaire à l'école primaire. 2013.
- Ministère de l'Education nationale, Conseil supérieur des programmes, Projet d'enseignement moral et civique. 3 juillet 2014.
- Ministère de l'Education nationale, Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO spécial du 26 mars 2015.
- Ministère de l'Education nationale, Conseil Supérieur des Programmes. Projet de programme pour les cycles 2 et 3. 9 avril 2015.
- Morgensen. S, La classe pipelette. Ecole des Loisirs. Août 2014.
- Nemet-Pier. L, Aimer ses enfants sans se laisser dévorer. Janvier 2015.
- Pharand. J, Doucet. M, En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Presse de l'Université du Québec 2013.
- J. Pharand, M. Doucet, En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Presse de l'Université du Québec 2013. P 153. Thèse de Doctorat de Nathalie Lafranchise. 2010.
- Serres. M, Petite Poucette, Manifestes Le Pommier, janvier 2013.
- Serres. M, Le Gaucher boiteux, puissance de la pensée, Essai Le Pommier, Mai 2015.
- Thommen. E, Les émotions chez l'enfant, Belin sup, Novembre 2010.
- Veyne. P, Et dans l'éternité je ne m'ennuierai jamais. Albin Michel, 2014.
- Zaouche Gaudron. C, Le développement social de l'enfant, du bébé à l'enfant d'âge scolaire, Dunod, 2015.

Rapport de l'OCDE, Relations enseignants-élèves quelles incidences sur le bien-être des élèves à l'école. Avril 2015.

Aurélien Gros, Atelier du centre de recherches historiques, Histoire et philosophie. Juillet 2011. <http://acrh.revues.org/3668>

ANNEXES

Annexe 1

La table des émotions



La jalousie

La peur

« J'ai besoin de me concentrer » – « Je suis en colère »



La boîte à mauvaise pensée



L'ourson « Steeve » exprime la tristesse
Le poisson « Réglisse » et le lézard « Harry », la joie.
La chouette « Edwige », l'excitation.

« Les objets » sur la table des élèves :



Annexe 2

La collecte des données sur les carnets

Annexe 3

La collecte des données par des enregistrements audio

Annexe 4

Rapport de l'OCDE, Relations enseignants-élèves. Quelles incidences sur le bien-être des élèves à l'école ? Avril 2015.